

Вардан Торосян
История образования и педагогической мысли: учебник
для вузов



Аннотация

Учебник посвящен основам формирования, функционирования и развития образования и педагогической мысли, которые предстают на фоне различных эпох, политических, экономических и культурных факторов; знакомит с ведущими именами, философскими и педагогическими системами, в основе которых воспитание и образование многих поколений, стран и континентов на протяжении почти всей истории человечества. Рассматриваются проблемы и перспективы современного образования и воспитания в мире. Особое внимание отводится роли образования в современной России.

Учебник предназначен для студентов высших учебных заведений.

Вардан Григорьевич Торосян
История образования и педагогической мысли

Предисловие

Одной из самых актуальных и острых проблем человечества на рубеже тысячелетий является проблема образования и воспитания. Жизнь в динамичном, беспокойном и взрывоопасном мире, в ситуации, угрожающей самому существованию человечества (а в России принявшей особенно драматический характер), делает необходимым преодоление многих стереотипов мышления, закреплённых образованием и воспитанием, но по существу исчерпавших себя.

Дальнейшее повышение объема знаний не оправдывает себя – оно все равно не может угнаться за стремительным ростом информации. Не являются выходом также узкая специализация и профессионализация. Напротив, современные проблемы чаще всего возникают на стыке различных дисциплин, требуя широкого, разностороннего взгляда, умения видеть взаимосвязи и их динамику. Сегодня особенно очевидна пагубность искусственного разделения «гуманитарной» и «сциентистской» культур, «гуманитарного» и «точного» образования. Не менее опасен и разрыв образования с как бы прилегающим к нему воспитанием, также характерный для нашего «практичного века». Слишком высокой ценой оплачиваются безответственность «чистого профессионализма», властное «принятие решений» вместо решения проблем. Ставка на силу, будучи всегда безнравственной, сейчас особенно неэффективна и разрушительна – будь то насилие в межгосударственных отношениях или в отношении к природе, к людям, к самому себе. Особенно неприемлемо насилие и принуждение и в образовании, которое оказывается эффективным только тогда, когда служит условием максимальной самореализации, постоянного поиска, роста и развития.

Объективно общим делом для человечества в XXI в. становятся образование и воспитание, формирование поколения, готового к стремительности и глубине происходящих изменений. Не случайно именно образование и воспитание были заявлены в девизе последнего в XX столетии Всемирного философского конгресса (Бостон, 1998), который, подводя итоги уходящей эпохи, в то же время очерчивал насущные проблемы и перспективы века грядущего.

Чтобы глубже понять современные проблемы и перспективы образования, необходимо обратиться к *истории образования и педагогической мысли*, которая должна быть не просто хронологическим описанием исторически сменявшихся образовательных идей и педагогических воззрений, механическим запоминанием имен их авторов, а представлять собой их анализ в максимально широком и многообразном *социально-культурном контексте*.

Анализ истории образования и его современного состояния подтверждает его неразрывность с конкретным временем: в любую эпоху и в любом обществе сама *система образования*, ее идейные основы, цели и задачи, методика и методология, структура и организация образования выражают как наличное состояние общества, так и тенденции его развития. В свою очередь, именно образование оказывается решающим для реализации тех или иных социально-культурных тенденций, перспектив общественного развития.

Важно осознавать, что не только глобальные проблемы образования, но и самые частные и конкретные вопросы педагогики, ее методы, приемы, «технологии» производны от общей *концепции* образования, его основных принципов, ведущих идей и положений, т. е. восходят в своих основах к философским проблемам. Различие педагогических школ и течений – не что иное, как выражение различных концепций образования, имеющих глубокую социально-культурную обусловленность.

Анализ образования, его роли в обществе, механизмов и факторов его развития, осмысление его истории, «вечных» вопросов и сегодняшних проблем и составляет содержание предлагаемого учебника.

Раздел I История образования и педагогической мысли как область научного знания

Глава 1 Историческая обусловленность представлений о задачах и содержании образования

Место образования и воспитания в общественной мысли

Проблемы образования и воспитания привлекали внимание крупнейших мыслителей с тех пор, как появились первые философские системы, поднявшие до уровня рефлексии над различными областями человеческой деятельности, духовной и материальной. Начиная с античности, т. е. на протяжении вот уже 25 веков, проблемы образования и воспитания органично входили в наиболее развернутые, всеобъемлющие философские системы – от Платона и Аристотеля до Канта и Гегеля, крупнейших философов XX в. – как приложение их основоположений к образованию. С другой стороны, подобные философские системы были бы немыслимы без анализа места образования в социальной структуре, его базисной роли в развитии общества, формировании мировоззрения, познании мира.

Постановка образования и воспитания, деятельность образовательных учреждений предполагают анализ оснований педагогической деятельности, исследование места, смысла и задач образования. Уже древние мыслители видели развитие образования как ответ на социальные запросы, а к важнейшим задачам философа относили не только разработку концепций образования, но и личное участие в образовательном процессе – оно расценивалось наравне с управлением государством.

Место образования в общественной жизни

Во все времена в любом обществе образование, как и отношение к нему, являлось выражением своей эпохи, ее культуры, общественно-политической организации. Более того, образование всегда служило важнейшим инструментом политической власти. Недаром в Древнем Египте доступность образования жестко ограничивалась, а хранителями знаний были жрецы, приближенные фараона. Образование в силу своей базисной роли на всем протяжении истории общества привлекало пристальное внимание властей, религиозных и светских. Именно поэтому нынешнее отсутствие государственного внимания к образованию является симптомом крайне неблагоприятного положения дел и, что еще серьезнее, весьма неблагоприятных перспектив.

Конечно, было бы упрощением связывать образование только с волей или расположением государственных структур. Так, религиозный характер образования в средневековой Европе был не просто результатом государственных и церковных предписаний. Как раз сами они прежде всего выражали запросы той эпохи, когда глубокая религиозность была доминантой всей культуры, и интерес людей был направлен не на внешний мир, а внутрь себя, на спасение души. Именно поэтому образование напрямую увязывалось со знанием Библии. Она же была главным авторитетом в решении не только религиозных, но также научных и правовых вопросов, что позволяет понять игнорирование в средневековом образовании богатейшего культурного наследия античности. Соответственно образованию Просвещения было пропитано духом механико-математического естествознания, которое отождествлялось вообще с наукой, последняя же представлялась панацеей от всех проблем, гарантией переустройства природы и общества.

Точно так же выразителем культуры своей эпохи является фигура *педагога* – при всех индивидуальных особенностях, специфике методики и педагогических приемов *личность учителя* является лишь призмой, через которую преломляется культура данной эпохи. Соответственно, и роль самых выдающихся педагогов, их влияние на образовательные процессы опять-таки обусловлены рамками той культуры, которая их взрастила и в которой происходила их деятельность – даже в тех случаях, когда им удавалось эти рамки раздвинуть. Любой педагог, даже выдающийся новатор, является воспитанником и воспитателем традиций, которые и составляют жизнь культуры. Здесь дело обстоит так же, как с учеными, изобретателями, представителями искусства.

Проблема эффективности образования

С той поры как государство взяло на себя задачу образования, любой учитель в той или иной степени является «агентом государства». Другое дело, насколько концепция образования, проводимая государством, адекватна объективным социокультурным реалиям и тенденциям. Аналогично, *эффективность* образования можно оценивать только применительно к тем задачам, которые перед ним стоят. Так, советская система образования, адекватная задачам, которые ставились перед ней государством, в этом смысле была вполне эффективной. Давая предписанный (довольно значительный) объем знаний и навыки их использования в очерченном диапазоне, она обеспечивала воспроизводство «советского» типа человека – исполнительного, идеологически «подкованного», ни в коей мере не ставящего под сомнение содержание и назначение приобретенных знаний. Так или иначе, мы достигли блестящих успехов в областях, курируемых государством (освоение космоса), и в областях, свободных от идеологии (теоретическая физика).

Сегодня нет и этого. В годы, предшествовавшие распаду СССР, а особенно в последовавшее десятилетие образование было лишено внимания государства, его поддержки. В подобной ситуации, однако, имея относительную свободу также и от жесткого диктата, и противоречащих друг другу указов и постановлений (подобных тем, которые потрясают нашу экономику), оно может заниматься аналитической работой.

В поисках выхода образования из кризиса много говорится о *гуманизации и гуманитаризации образования*, его демократизации и т. д. Подобные вопросы не решаются привычными и бесполезными инструкциями: нормотворчество должно происходить не в оправдание принятых решений, а как раз предварять их – как результат взвешенного анализа. Говорить о гуманизации и демократизации можно, лишь разобравшись не только в смысле этих понятий, но и в происходящих объективных предпосылках таких процессов в нашей жизни. Пока что, и это вызывает серьезное беспокойство, ценностные ориентации сегодняшних учителей (особенно школьных) носят часто «технологический» характер. Заявляемая сегодня «гуманистическая» позиция нередко декларативна, выглядит как результат оглядки на новые инструкции, а не естественной эволюции взглядов, не как объективное веление времени.

Говоря о кризисе нашего образования, было бы упрощением связывать его только с пресловутой нищетой. Здесь налицо серьезные концептуальные проблемы, которые как раз и должны сориентировать *философию образования*. Задачи образования (экономики, политики) должны не навязываться в форме «принятия решений», а подсказываться самой жизнью, формируясь *естественно-историческим путем*. Задача же людей, ответственных за образование (экономику, политику), – уловить эти «подсказки». Как раз нарушение естественно-исторического хода общественных процессов явилось причиной краха, если не сказать мертворожденности всей «советской» системы. Подчеркивая, что образование, его направленность и формы всегда являются выражением определенного *социального заказа*, следует видеть и различие: является ли такой заказ велением времени, выражением объективных социокультурных запросов или результатом диктата, корыстных интересов тех или иных социальных групп, обладающих рычагами власти. Такое различие определяет судьбу не только образования в данном государстве, но и в конечном итоге самого государства.

Историческая обусловленность основных понятий

Слово *педагог* – греческого происхождения (от «пайд» – ребенок и «аго» – вести). Так называли человека, который водил ребенка в школу. Как правило, это был раб, не пригодный для более серьезных поручений. В античном мире, однако, вскоре он приобретает роль наставника, который ведет ребенка по жизни, точнее, вводит в жизнь таким образом, чтобы дальше он мог идти сам. Не зря Александр Македонский, ученик великого Аристотеля и сын царя Филиппа Македонского, отвечал, почему он чтит Учителя даже больше, чем отца: «Отец дал мне жизнь, а Учитель – бессмертие». Сам Аристотель писал: «Для человека необразованного любой встречный – и судья, и хозяин, а образованный – хозяин и судья себе и другим».

В античности различались понятия «педагогика» и «педагогия». Первое имело смысл общего взгляда на концепцию образования, т. е. как на философию, соотносящую образование с другими формами жизни, всей культурой. А уже производной от нее была педагогия как конкретное воплощение педагогической концепции, как методика – то, что в сегодняшнем понимании выражается понятием «педагогика». Логическим итогом античной «философии образования» явилось понятие «пайдейя». Выдающийся философ XX в. М. Хайдеггер, в тонкостях усвоивший древнегреческий язык и вообще систему античного мышления, раскрывает понятие «пайдейя» как взросление, становление себя, руководство к формированию и созданию своей сущности сообразно собственной природе. Пайдейя органично сочетала образование и воспитание, значительно выходя за рамки простого обучения.

Идея *природосообразного образования* была органичным компонентом античной культуры – уже основатель милетской школы **Фалес** (624–547 до н. э.) сравнивал образование с выращиванием винограда. Само понятие «культура», введенное уже в эпоху эллинизма **Цицероном** (106–43 до н. э.), переводится как взращивание, вскармливание. Цицерон учил, что люди с самого детства должны взращиваться, воспитываться в согласии с собственной природой. Умелое культивирование, развитие природных задатков рассматривалось как условие становления личности в направлении, наиболее продуктивном для нее и соответственно для общества. Таким образом, «образование» – это образование, формирование личности.

Следует обратить внимание, что понятие education, которым образование обозначается в ряде современных европейских языков, происходит от латинского educere – вести; слово educo имеет смысл «кормить», «взращивать», и не случайно для образования подчас на равных правах использовались понятия educatio и cultus [5]. В немецком языке образование, «Bildung», буквально означает «строительство», «построение». Итак, в исходном своем смысле образование означает «построение», «создание» образа человека. Даже понятия instruction – построение, destruction – разрушение, obstruction – преграждение имеют то же происхождение. Возвращаясь к латыни, следует заметить, что doctor восходит к doceo – учить, объяснять, показывать, а master (mister) означает хозяин, наставник, смотритель [5. С. 12]. Таким образом, образованный человек – это не просто грамотный, а образовавшийся, прошедший «пайдейю», если вновь обратиться к античности.

Социокультурная обусловленность приоритетов образования

Каждая эпоха имеет свою пайдейю, воспитывая, формируя характерный именно для нее образ человека. Если окинуть взглядом путь от античной пайдейи к современности, то можно заметить, что развитие европейской цивилизации все более сводило образование к обучению, подчиненному сугубо практическим целям. В наиболее откровенной форме это стало проявляться во второй половине XIX в. Как заметил К. Маркс, если буржуазия заинтересована была кормить пролетариат ровно в той степени, чтобы обеспечить его физическое существование, то в такой же степени она была заинтересована в его образовании. Если не в столь циничной форме, то во всяком случае таким же образом ограничивались вплоть до XX в. возможности женского образования, особенно в странах Востока.

Если на XIX в. лежит, по выражению испанского философа Х. Ортега-и-Гассета, печать «тяжкого трудового дня», то переход к XX в. ознаменовался тем, что даже университетское образование пропиталось прагматизмом, т. е. соображениями полезности, когда образование все более означало узкопрофессиональную подготовку к чему-то конкретному, а не становление. На Международной конференции по образованию (Алушта, 1991) профессор Хартфордского университета (США) рассказывал о технических чудесах, которые производятся в их университете. На вопрос же: «Как бы они поступили, если бы к ним пришел наниматься некий Альберт Эйнштейн?», он с горькой улыбкой ответил: «Скорее всего не приняли бы».

В XX в. сама философия образования «пропиталась духом технологизации всего и вся»

[8. С. 15]. В ведущих индустриальных странах (особенно в США) она неизбежно превращалась в разработку практических рекомендаций, технического оснащения занятий и т. д. – в «педагогику» в античном смысле, все более обособляясь от общекультурного контекста образования. На смену утопическим программам просвещения «всем знать все обо всем» пришла противоположная крайность. Более того, в такой форме философия образования (заметим, что сам термин возник в США в XIX в.) приобрела социально-институциональную, как бы узаконенную форму.

Таким образом, в течение XIX–XX вв. была сформулирована единая система требований к образованию, закреплённая государственными, институциональными решениями. Именно она диктовала особенности индустриальной эры. Однако к концу XX в. во всем мире становится очевидным, что узконаправленное обучение еще не является образованием – будучи сродни дрессировке, оно не только обедняет личность, но и делает ее не способной к требованиям современной жизни.

В наиболее жесткой форме требования к образованию ставились в СССР, что имело прямую социально-политическую обусловленность. Образование носило характер «указующего обучения». Вся деятельность школы и вузов была ориентирована на неизменность социально-экономического и политического устройства и, соответственно, неизменность образовательных приоритетов. В школьных, да и вузовских учебниках научные результаты преподносились как последние, окончательные истины, не подлежащие сомнению и пересмотру. Система образования характеризовалась полным отсутствием выбора как со стороны учащихся, так и преподавателей, что исключало формирование адаптационных и упреждающих качеств. По существу, задачей образования было «воспитание obsługi» на всех уровнях социальной иерархии, вплоть до членов Политбюро, отчетливо осознающих опасность любой инициативы. Уже школа готовила к эксплуатации, вырабатывая готовность к затратным формам поведения – от сферы досуга до экономики.

Вместе с тем историческая справедливость требует признать, что подобный взгляд на образование (как подготовку слуг государства) стал складываться уже в эпоху бурного развития капитализма, вполне вписываясь в педагогическую концепцию Просвещения. На «Круглом столе» по образованию [3] обращалось внимание, что воспитанный индустриальной культурой человек Запада (и прежде всего Америки) приобретает, *обладает*, хранит (скажем, культурные ценности в действительно великолепных музеях), в то время как человек Востока *живет* в своей культуре. В этом смысле граница между Востоком и Западом проходит не столько в географическом пространстве, сколько в пространстве исторической памяти, культуры. Поэтому особые опасения вызывает то, как легко мы отворачиваемся от своей культуры, от ее богатейших традиций, от культуры вообще, – уже дважды на протяжении неполного столетия.

Между тем совсем иными были *традиции дореволюционного образования*. В нынешней безотчетной оглядке на Запад стоит обратить внимание, что в англосаксонских языках нет понятия, которое объединяло бы образование и воспитание. Английские термины «teaching» и «learning», используемые наряду с понятием «education», относятся скорее к обучению. Это говорит не о бедности английского языка, а о типе культуры и цивилизации, слишком длительное время ориентированных на успех, на обладание (в том числе знаниями) как показатель успеха.

Между тем разделение образования (как получения знаний и навыков) и воспитания (скорее коммунистических идеалов), выражавшее суть «советской» системы, было болезненным, разрушительным отходом от глубоко укорененных традиций русской культуры. Именно о них следует помнить, отказываясь от дискредитировавших себя штампов «коммунистического воспитания». Замечательно писал В.И. Даль: «Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце». Обучить можно знанию, навыку, ремеслу, нравы можно только воспитать. Заметим, что средневековый ремесленник вкладывал в работу свою душу, его продукция носила отпечаток личности. Только в XX в. безликость стала требованием конвейера – как в производстве, так и в образовании. А у нас

неизменной спутницей безликости стала еще и безответственность.

Говоря о единстве образования и воспитания, мы вовсе не имеем в виду приложения к образованию новомодных инструкций по воспитанию. Речь идет об органичном единстве. В некотором смысле можно говорить не только о том, что образование включает в себя воспитание. В случае, когда этот процесс происходит природосообразно, как раз воспитание включает в себя образование. Воспитать означает *воспитать*, вскормить, вырастить (ср. *пестун, пастырь*), что немыслимо без приобретения основательных и многосторонних знаний. Как раз такое воспитание-образование было органично присуще отечественной культурной традиции. Не случайно, что именно и только в русской культуре прижилось понятие «интеллигент» в смысле, далеко выходящем за рамки «интеллекта» и включающем в себя духовность, ответственность, даже жертвенность. И столь же не случайно, что в «советский» период высокое звание «интеллигент» предполагало лишь наличие диплома о высшем образовании.

Дореволюционная отечественная педагогика проникалась философскими и религиозными идеями «симфонической личности» Л.П. Карсавина, антроподицеи П.А. Флоренского, обретения человекобога в человекозвере О. Булгакова, соборности, богочеловечества, синергии – совместной деятельности Бога и человека в строительстве, образовании человека. В России, которая никогда не была правовым государством, именно религиозная мораль в значительной степени замещала функции права. Религиозность, моральность, духовность, некая жертвенность были во все века стержнем русской культуры, и это совсем не то же, что нынешнее обращение к религиозному церемониалу – во многом показное, конъюнктурное, подчас маскирующее духовную пустоту.

Чрезвычайно интересна особенно актуальная сегодня педагогика и философия образования **С.И. Гессена** (1887–1950). Важнейший его труд был задуман и разработан в отрезанной от Европы революционной России, а завершен уже в вынужденной эмиграции в Германии в 1923 г. Центральная идея С.И. Гессена: воспитание должно производиться культурой, всем ее массивом, формируя и образуя человека, способного чувствовать и ценить ее, пропитаться ею. *Образование прежде всего – приобщение к культуре.* Отгораживаться от мировой культуры, ее тенденций, идеологизировать культуру и образование означает обречь общество на крах и омертвление, заложить в него смертельные вирусы.

Идеи Гессена оказались неприемлемыми для власти большевиков и были буквально задушены, а их носители подверглись преследованиям, изгнанию из страны. Между тем они продолжали и развивали – на русской почве – мировые культурные традиции. У Г.Ф. Гегеля «образование – это подъем ко всеобщему», у И. Гердера – «возрастание к гуманизму». Сегодня мы все более убеждаемся, что содержание образования – это введение в определенную форму жизни, выработка вкуса к жизни, выработка ее стиля: «любовь к предмету – прежде всего любовь к стилю, который он демонстрирует» [23. Р. 224].

Даже обращаясь к «низшему» слою культуры – хозяйству, мы видим, что и его цель не сводится к простому удовлетворению потребностей, необходимых для поддержания жизни, самосохранению и воспроизводству. Не просто жизнь-выживание, но достойная жизнь преподносится современному человеку как цель и смысл существования. Конечно, на эти изменяющиеся цели должно ориентироваться и современное образование. Философское учение о ценностях, аксиология, рассматривая ценностные ориентиры и нормы общества, прослеживает, что во все времена существовали ценности, к которым люди стремились «ради них самих», поскольку они носят самоценный, самодостаточный характер, лишь потом находя приложение. Именно это обеспечивало прогресс человечества и даже просто сохранение – благодаря такому прогрессу.

Наука и образование относятся именно к таким ценностям. Ученый занимается наукой прежде всего из здорового «любопытства», любознательности, ради самой науки, художник творит «искусство для искусства». Другое дело, что в нем он неизбежно выражает свою гражданскую позицию, свое эстетическое и философское мировоззрение, что и составляет

его социальную ценность. Не всякое научное исследование нацелено на практическое использование. И наука, и искусство, даже практическая деятельность, как, например, строительство дома, – это обязательно самореализация.

Образование тоже относится к самореализации человека, является ценностью «само по себе», а не «для чего-то». Цели жизни культурного общества и есть цели образования. Сейчас все настойчивее и у нас, и за рубежом говорят, что проектирование образовательных систем не по силам одним органам управления – этим должны заниматься коалиции в составе педагогов, психологов, методологов, философов, которые должны быть не просто советниками, а экспертами, наделенными властью. Таким образом, образование занимало всегда одно из самых существенных мест в общественной жизни, привлекая внимание выдающихся мыслителей своего времени. На сегодняшнем уровне особенно подчеркивается необходимость институционализации, закрепления статуса философии во всех сферах жизни [8].

Значение философии образования

Определяя *философию образования*, можно сказать, что это – форма самоосознания педагогической деятельности, философская рефлексия над образованием и педагогикой, анализ систем образования, места, смысла и задач образования. В сферу философии образования входят механизмы формирования и эволюции концепций образования и их воздействия на образовательный процесс, тенденции современного образования.

Следует иметь в виду, что образование – это не только приспособление к ситуации, но и определенная оппозиция ей, блокирование ее отрицательных тенденций. Задача современной философии образования – *прогностическое целеполагание*, исходящее из реального прогноза, оценки перспектив, их сочетания с велением времени, духом культурной ситуации. Именно поэтому философия образования призвана отрабатывать возможные сценарии развития образования глобального масштаба.

Анализируя задачи и перспективы образования в ситуации переоценки ценностей, которая охватила весь мир и особенно Россию, следует их оценивать и с точки зрения соответствия их изменениям в мире и той роли, которую Россия может и должна в них сыграть. Ведь Россия и сейчас сохраняет огромный научный потенциал, а «загадочной русской душе» присущи острота мировосприятия, высокая духовность, утраченные чересчур прагматичной западной цивилизацией. Вместо того чтобы слепо копировать, мы могли бы стать духовным путеводителем для всего мира, как в начале XX в., когда вдруг все оказалось разрушенным в революционном нетерпении и нетерпимости. Если мы найдем верный путь, то он будет ориентиром для всего человечества. Именно в этом усматривается великая цивилизационная миссия России XXI в.

Роль образования в современной ситуации следует оценивать по тому, насколько оно формирует тип личности, адекватный объективным социокультурным запросам. Скорее всего, современное образование должно ориентироваться на «формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием». [21. С. 5].

Вопросы и задания

1. Почему проблемы образования и воспитания являлись органичной частью философских систем?
2. Каковы причины и последствия внимания (или невнимания) к образованию со стороны государства?
3. Как можно оценивать эффективность образования?
4. Проследите происхождение и эволюцию понятий «образование» и «воспитание».
5. Расскажите о происхождении и смысле понятия «пайдейя».
6. Как связаны социокультурные особенности эпохи и приоритеты образования?

7. Определите понятие «философия образования» и ее современные задачи.

Глава 2 Социальная природа образования

Начало воспитания и образования

Приобщение к знаниям, их накопление, передача и развитие были одним из важнейших факторов сохранения и выживания человека, формирования человечества как такового на протяжении многих веков. Не будет преувеличением сказать, что образование-воспитание генетически заложено в человеческой природе. Уже на первобытной стадии представителям человеческого рода была присуща инстинктивная забота о потомстве (свойственная также животному миру). Подобным образом представляются истоки воспитательной деятельности в эволюционно-биологических теориях (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас). Психологическая теория воспитания объясняет его происхождение присущими детям инстинктами подражания взрослым (П. Монро). В любом случае первобытное воспитание осуществлялось как процесс постепенного накопления знаний, причем на инстинктивном уровне, диктуемом требованиями выживания и сохранения рода. Как пишет П. Монро, «мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. У него почти нет сознания прошлого и будущего. Его воспитание есть лишь непрогрессирующее приспособление к среде». Как можно предположить, «содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. ... В первобытном обществе ребенок обучался в процессе повседневной жизни. Он не готовился к жизни, как это стало значительно позже, а прямо включался в нее» [2. С. 6]. В первобытном воспитании уже содержалось повседневное знание. Наиболее важные его результаты закреплялись в тотемах и табу – системе поклонений, предписаний и запретов, за соблюдением которых бдительно следили старейшины. Образцы такого рода и сейчас можно встретить в повседневной жизни племен, населяющих джунгли Амазонки или Центральной Америки, некоторых народностей Севера. Чрезвычайно интересно в образе жизни и воспитания людей, разделенных материками и тысячелетиями, проявляются черты общности «архетипов» культуры, по определению К. Юнга, т. е. ее древних, в чистом виде проявляющихся особенностей.

Чувство единосущности с природой, отличавшее древнего человека, помогало ему жить в наиболее естественных, согласных с природой ритмах. Постепенное выделение из животного мира, осознание себя особой частичкой природы позволило человеку создавать средства воздействия на среду, ее преобразования. Накопление и передача знаний, выходя далеко за рамки простого приспособления (как у животных), приобретали все более *сознательный и целенаправленный характер*. Такие действия и породили *начало образования*, которое отстоит от нас на несколько тысячелетий. Начинают возникать организованные формы образования и воспитания, определенные дидактические приемы, появляются и «учителя» – члены общины с определенными функциями, правами и обязанностями по воспитанию подрастающего поколения.

По мере развития общественных отношений открывается новый этап в практике воспитания, где основную роль играет *семья*. Представляя собой результат стихийного разделения труда и социально-имущественного расслоения общества, семья становится важной социально-экономической единицей, ячейкой общества. Единое для общины воспитание все более приобретает сословно-имущественный характер. Сословные различия прямо выражаются в воспитании: по-разному обучаются дети в семье вождей, воинов, ремесленников. В семьях знати дети, освобожденные от ранней заботы о куске хлеба, могли получать достаточно основательное образование, к которому все чаще привлекались и «специалисты». В таких случаях обучение физическому труду считалось недостойным, уделом низших.

Уже в ранней античности родителям законодательным образом предписывалось подготовить свое потомство ко вхождению в жизнь. Как правило, отец обучал сына своему ремеслу, и поэтому нередко были целые династии (много колен на протяжении нескольких

веков) – врачей, ремесленников, священников, воинов. Столь же закономерно юридически закреплялось наследование власти, что являлось важным и необходимым в тех условиях фактором стабильности общественных устоев и государства. Характерно, что законодательство многих древних государств освобождало детей от заботы о родителях, если те не обеспечили им необходимое образование и воспитание. Неудивительно и то, что смертной казнью наказывался наследник, промотавший отцовское состояние. Философ Демокрит был судим в родном городе Абдера (уже ослабившемся знаменитым процессом «о тени осла» [1]) именно по этой статье: он отпустил на волю рабов, а унаследованные деньги потратил на путешествия. Но даже в те далекие времена великий философ сумел отвести обвинения, когда на требование предъявить, что он приобрел, ответил: «Знания!».

Отношение к образованию в различных культурах и цивилизациях

Отношение к образованию, удельный вес предписываемых обществом знаний напрямую зависели также от формы государственного устройства. В то время как основу античного образования составляли «семь свободных искусств» (арифметика, геометрия, астрономия, музыка, риторика, грамматика, диалектика), в Спарте, находящейся на Пелопоннесском полуострове и также говорящей на греческом языке, упор делался на военную подготовку (вплоть до уничтожения физически слабых детей). Пример Спарты чрезвычайно поучителен. Если классическая античная культура легла в основу всего дальнейшего развития европейской, да и мировой цивилизации, сохранила бессмертие в бесчисленных памятниках философии, науки, искусства, архитектуры, то о Спарте мы знаем только из учебников истории. Не менее поучительно, что Чингисхан, захватив и разграбив Пекин, не нашел ничего другого, как... сжечь его – он уже не был нужен.

Общества, государства, цивилизации, не создающие культуры, не пестующие и не передающие ее в непрерывной образовательной цепи, а делающие упор на завоевание, потребление созданного другими, обречены. Человек в равной мере может выступать и как творец культуры, и как ее творение. Он формируется, образуется как человек в процессе создания и использования культуры, приобщения к ее ценностям. По словам выдающегося философа М. Мамардашвили, «человек – существо, рождаемое вторым рождением». Очевидна особая роль, которая принадлежит здесь образованию. Именно образование – тот стержень, который обеспечивает связь поколений, взаимодействие старого и нового, саму жизнь и развитие культуры.

Соотношение общечеловеческого, национального и индивидуального в воспитании

Долгое время вопрос соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в воспитании освещался с классовых позиций. Воспитание классового подхода противопоставлялось самому существованию общечеловеческих ценностей, с этих же позиций национальное растворялось в «единстве пролетариев всех стран», «пролетарской культуре», «коммунистическом» образовании и воспитании. Индивидуальность же отождествлялась с индивидуализмом, была недопустимой в государстве, внушалось, что отдельный человек – ничто, а коллективными должны быть даже мысли (изложенные в партийных документах и партией же контролируемых учебниках). Даже небольшое знакомство с историей показывает, что одна крайность порождает другую, противоположную, которую преподносит нам наша сегодняшняя жизнь.

Анализ указанного вопроса исходит из соотношения *общечеловеческого и конкретно-исторического*. Как мы видели (уже на примере архетипов), существуют общечеловеческие, генетически закрепленные основания воспитания и образования. Однако каждый раз на проявления общечеловеческого накладываются конкретно-исторические условия. Можно сказать, что *и общечеловеческое имеет конкретно-исторический характер*. Так, испокон веков агрессивные инстинкты служили основой сохранения человеческого рода, проявляясь в воспитываемых поколениями навыках охоты, защиты своей жизни, имущества, свободы. Генетически заложенные, они приобретали конкретные, исторически обусловленные формы, усиливались направленным образованием и воспитанием [11. С. 114–115].

Другое дело, что воспитание сотрудничества, взаимопомощи, взаимопонимания (в том

числе между представителями различных слоев, социальных систем и культур) только сейчас закладывается в образовательную базу, осознаваясь в качестве единственной альтернативы самоуничтожению человечества. В бесконечной череде войн, захватов, насилия пульсирует мощная артерия культурных свершений, созидательной деятельности, которая и обеспечивала существование и развитие человечества, значительно превзойдя *в итоге* разрушительную деятельность. В нашу эру информационных технологий, волоконной оптики, лазеров и компьютеров, ядерных реакторов и т. д., способных при неразумном использовании привести к уничтожению человечества, оно оказалось на распутье: или «эволюция вступит на уровень культуры, и мы сможем держать ось эволюции в собственных руках» (П. Тейяр де Шарден), или же «в ситуации, наиболее богатой возможностями и опасностями, человечество распишется в своей несостоятельности, оказавшись перед лицом самоуничтожения» (К. Ясперс).

Нет нужды доказывать, что решающим на этом распутье окажется образование, выбор его направленности и определяемых им форм. Сегодня уже строго научным образом подтверждается убежденность великих педагогов и философов (во многом основанная на практике), что в каждом человеке заложено от природы и даже одновременно живет как бы несколько личностей, любую из которых можно развить (или подавить) соответствующим воспитанием. В сегодняшней мировой ситуации образование определяет не просто выбор из «веера возможностей» для конкретно взятого человека, а выбор из «веера возможностей» всего человечества, находящегося в точке бифуркации (от лат. «бифуркация» – раздвоение, вилка; термин, характерный для современного естествознания).

В России (и других постсоветских странах), дважды за 70 лет прошедшей через разрушение сложившихся культурных, в том числе образовательных традиций, задачи образования особенно сложны. Именно на фоне выплеснувшихся разрушительных эмоций поднялись национальная нетерпимость, местнический эгоизм. Между тем воспитание *интернационализма* всегда считалось одной из главных заслуг советской идеологии, советской системы образования. Сейчас нередко приходится слышать, что его и не было, интернационализм искусственно внушался, насаждался. Однако трудовые подвиги советских людей, героическая победа в Великой Отечественной войне были бы немыслимы без действительного интернационализма, ощущения общего великого дела. А что сказать тогда о многочисленных смешанных браках, подвергнувшихся трагическим испытаниям уже в послеперестроечные годы. Было бы нелепо утверждать, что и они проводились насильственно. Даже вхождение в состав России у таких государств, как Армения и Грузия, происходило действительно добровольно, как исторический выбор. Неудивительно, что эти государства, столетиями связанные не только с экономикой, но и со всей культурой России, так сильно тяготеют к ней даже сегодня.

Столь же неудивительны антирусские настроения и противоправные действия против русскоязычного населения в Прибалтике, насильственно присоединенной к СССР в 1940 г. Дикая форма таких действий, осуждаемая во всем мире, носит очевидные черты воспитанного «советским» менталитетом «поиска врага». И это тоже урок истории. Характерно, что когда в конце 1980-х гг. начал трещать по швам незыблемый, казалось, Советский Союз, делегат Литвы на Съезде Верховного Совета СССР сказал очень знаменательные слова: «Мы не за выход из СССР, а за такой СССР, в котором бы хотелось оставаться». В таком СССР не захотела остаться даже Россия, создавшая «союз нерушимый республик свободных». В итоге, когда вся Европа отменяет государственные границы и даже национальные валюты, мы отгораживаемся пограничными и таможенными барьерами даже между различными областями – «удельными княжествами». И это тоже – урок истории.

К сожалению, говоря о проблемах национального образования, имеют в виду чаще всего не специфику выполнения общих задач в конкретных региональных условиях (национальный состав, исторические традиции, географические, климатические, экономические особенности региона), а чуть ли не региональную философию образования.

Сущность национального образования

Вопрос о *национальном образовании* многократно поднимался в истории, причем не только в таком многонациональном государстве, как Россия, но и во Франции, Германии, американских государствах. Здесь очень легко преступить грань, когда обсуждение национальных особенностей оборачивается превозношением национальной исключительности.

Конечно, нельзя отрицать, что образование в различных государствах несет на себе характерные национальные черты, отпечаток культурных традиций. Еще К.Д. Ушинский, много внимания уделивший обоснованию и разработке идеалов национального образования, замечал, что у каждого народа есть своя национальная система воспитания. Так, ядром германской системы воспитания является наука, и поэтому средоточием образования в Германии являются университеты. Принцип английского воспитания – выработка характера, свободного самоуправления, идеал гражданина. Он и определяет как школу Англии, так и колледжи и университеты, которые дают не столько научное, сколько общее образование, необходимое будущему политическому деятелю свободного государства. Для Франции, напротив, характерно стремление к внешнему, практическому приложению научного знания. Отсюда – профессиональный характер ее системы высшего образования, системы конкурсов, обращающих больше внимания на внешний лоск, стиль и блеск разрешения поставленных задач, чем на глубину мысли и содержания. Американскую систему образования отличает безудержное стремление вперед, динамичность, неустойчивость, заставляющие американцев всегда стремиться к новым методам и формам во всем, включая образование. В ней отражается лихорадочная поспешность, с которой строит жизнь не имеющий культурных традиций и свободный от предрассудков народ пионеров. Словом, каждый народ имеет исторически сложившийся, особенный идеал человека, который он и реализует в своей национальной системе воспитания. К.Д. Ушинский пишет: «Основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются национальным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому» [1. С. 333].

Что касается России, то, по мнению К.Д. Ушинского, она так и не приобрела своей особенной системы воспитания, ограничиваясь подражанием чуждым системам и поэтому оставаясь необразованной. Ведущее место в образовании Ушинский отводит национальному языку. Сегодня, когда Россия мучительно ищет свои ценностные ориентиры во всех областях – от экономики до образования и форм проведения досуга, эта проблематика становится исключительно актуальной. Много сейчас говорится об особом пути российской экономики, политики, образования.

Мы уже видели, к чему ведет *классовая направленность* образования, противопоставление общечеловеческим ценностям. Еще раньше было замечено, что национальное, возведенное в самоцель, оторванное от общечеловеческого, не менее опасно – оно перестает быть самим собой, превращаясь в лучшем случае «в тот персидский костюм, в котором, по свидетельству Герцена, щеголял желавший быть русским Аксаков» [1. С. 78]. Как замечают многие исследователи, начиная с немецкого философа и педагога И. Фихте, национальный характер науки, искусства, образования – не цель, а *естественная форма*, стиль, в котором по необходимости проявляется работа над общечеловеческими ценностями. Соответственно, «национальное образование – не особый вид образования, а естественный стиль всякого подлинного образования» [1. С. 340].

Таким образом, национальность культурного творчества любого народа – это форма, которую само собой принимает деятельность, направленная на разрешение общечеловеческих задач. Замечательно написал об этом И. Станкевич: «Чего хлопочут люди о народности? Надобно стремиться к общечеловеческому, свое будет поневоле. На всяком искреннем и произвольном акте духа невольно отпечатается свое... Кто имеет свой характер, тот отпечатает его на всех своих действиях. Создать характер, воспитать себя – можно только человеческими началами» [1. С. 346].

При таком подходе правомерно утверждать, что «всякое хорошо поставленное

образование и будет национальным, действительно созидающим, а не разрушающим нацию». Проблема образования народа тождественна проблеме образования личности: «Самое первое понятие национального образования – это вовлечение народа в образовательный процесс» [1. С. 346]. Еще Фихте в «Речи к немецкой нации» не столько видел своеобразие каждого народа в приспособленности к тому или иному виду культурного творчества, сколько переносил ее из плоскости культуры как таковой в плоскость *отношения к культуре, и в первую очередь к образованию*. Есть теснейшая связь между отрицанием образования и отрицанием культуры. Выпячивание же собственной культуры и национальных особенностей, квасной патриотизм в любых проявлениях, неприятие любой иной культуры – это, как правило, признак замаскированной ненависти к культуре. Не случайно идеолог фашизма, чистоты арийской расы и немецкой культуры Геббельс говорил: «Когда я слышу слово «культура», я хватаюсь за пистолет». Отношение к культуре, включая образование, – один из наиболее характерных критериев культурного уровня, культурной продуктивности нации и государства. Часто говорится о том, что чрезмерный контроль государства над образованием, его идеологизация – неизменный спутник тоталитарных режимов. Замечено, однако, и то, что отсутствие внимания к образованию со стороны государства – верный путь к фашизму (так произошло в период «брожения мыслей» и прекраснодушных рассуждений о демократии в Германии и Италии 1920-1930-х гг.).

Совокупность целей образования, если она превращается в «национальную программу» или «господствующую идеологию», определяет не только «лицо», но и «тело» социального организма, накладывая печать на экономику, духовную культуру, содержание организации образования [4. С. 53].

Различные формы национализма как две капли воды похожи, а «революционный космополитизм» и «консервативный национализм» – две стороны одной медали – бескультурья и необразованности. Художник, философ, ученый, которые поставят целью не выражение прекрасного, не решение научного вопроса, а именно национальное (классовое) искусство, науку, образование, создадут нечто тенденциозное, искусственное, фальшивое. Еще раз сошлемся на С.И. Гессена: «Измельчение нации в национализме ведет к тому, что все своеобразие нации утрачивается». Мы бы добавили – утрачивается жизнеспособность нации, ее творческая продуктивность.

США в очень многих отношениях не та страна, которую стоило бы ставить в пример. Но гражданин США любой национальности и расы с детства воспитывается в том, что он – гражданин великой страны, американец по национальности (пусть ирландского, польского, армянского или еврейского происхождения). Автору этих строк довелось побывать на лекции чернокожего профессора политологии знаменитого Джорджтаунского университета, который говорил, что для него, американца, не будет естественным поддерживать те или иные африканские режимы только по признаку цвета кожи. В течение веков действительно интернациональный характер приобретала естественным образом американская культура – джаз, литература, спорт. Не только американская, но и вся мировая история учит, что национальные культуры расцветали не в изоляции, а как раз во взаимодействии с другими культурами – в этом смысле даже крестовые походы или завоевания Александра Македонского имели свою положительную сторону.

Мы так же редко задумываемся о роли языка в нашей жизни, как и о роли воздуха, которым дышим. А ведь язык – тот инструмент, с помощью которого мы не только впитываем навыки повседневной жизни. Первые слова мы слышим от матери на родном языке, на нем мы получаем первые уроки доброты, приобщаемся к сокровищам родной, а затем мировой культуры. Разрушение, засорение языка – симптом чрезвычайно опасный, имеющий прямое отношение к будущему всего народа и государства, и это – одна из серьезных проблем современного образования.

Вместо чудного языка Пушкина, который мы впитывали со школы, с раннего детства, все более привычным становится бессмысленный поток речи, обильно сдобренный матерными выражениями уже в обычном бытовом разговоре, ими пересыпана речь даже

молодых пар, красиво одетых, симпатичных, притягивающих взгляд. Трудно чему-то иному научиться не только на улице, но с экрана телевизора, причем при показе не только низкопробных боевиков, но даже заседания Государственной Думы, наших избранников, которым мы доверили свое настоящее и будущее.

Опять же со ссылкой на современные научные исследования: регулярное использование ненормативной лексики – свидетельство не только духовной пустоты, но и надлома души, выплескивание смеси страха и агрессивности. Цинизм, напускная бравада создают только видимость уверенности в себе, особенно болезненно травмирующей своей несостоятельностью, иллюзорностью. Все чаще опять-таки в серьезных научных трудах говорится о том, что современный кризис духовности является не только следствием экономического кризиса. В той же степени справедливо и обратное: экономический кризис – это прежде всего кризис духовности, и мы никогда не выйдем из него, не преодолев духовного разлада. Мировой опыт показывает: «никогда успехи в экономике не достигались за счет экономии на духовной культуре» [19. С. 5].

Актуальность концептуальных изменений в образовании

Выход из порочного круга видится опять-таки только в «преобразовании образования» [5]. Сейчас перед нашим образованием стоит задача многократно сложнее, чем когда-либо: не просто восстановить разрушенное, но и откликнуться на объективные тенденции, запросы сегодняшнего и завтрашнего дня. Так, актуальнейшей во всем мире становится проблема *непрерывного образования*. Указами и инструкциями ее пытались решить в форме ИПК (институтов повышения квалификации), что было замечательным примером ИБД – имитации бурной деятельности, с нулевым КПД, с ни чем не оправданным отрывом людей на полгода от работы, семьи, привычной обстановки с целью накачки их знаниями, часто усилиями людей вовсе не более образованных, чем они. Сегодня сама жизнь делает насущной необходимостью постоянное повышение и расширение знаний, но никак не в форме механического приращения, а через способность и готовность к их качественному углублению, через умение самостоятельно выявлять необходимое направление развития знаний, способы их приобретения.

Наиболее естественная и эффективная форма непрерывного образования – это «жизнь в культуре», когда стремление к духовности становится естественной потребностью. Если культура – процесс и результат созидательной деятельности (наиболее эффективной, когда она порождена естественно происходящими усилиями над самим собой – именно так рождались величайшие творения культуры), *то образование – процесс и результат естественных усилий приобщения к культуре*. Вращение в культуру есть вращение в реальный мир. Выработать такую потребность, научить учиться и хотеть учиться – в этом суть непрерывного образования, одна из главных задач современной философии образования. Возможны ли здесь инструкции и технологии?

Невозможно создать дидактические рекомендации для обучения «новому мышлению», демократии, гуманизму. Можно выработать рекомендации, как заводить знакомства, производить впечатление на окружающих (они существуют в большом количестве), но не как объясняться в любви. Если любишь, слова придут сами.

Чтобы убеждать, надо быть убежденным самому. Если для *учителя* естественна жизнь в культуре, а стремление к духовности – естественная потребность, то он найдет способ внушить это мировоззрение своим ученикам. Роль учителя – инфицировать, заразить такой потребностью, таким стремлением.

Университет – высшая лишь из официальных ступеней образования. Но делается он таковым не только по формальному признаку количества факультетов и специальностей. Вместо солянки из разных факультетов он должен иметь в основе единый дух, свою концепцию. Университет должен обеспечить надежную основу для образования на всю жизнь и в течение всей жизни. Университет должен быть «видимым преобразованием бессмертия человеческого рода», «высшим хранителем научного предания» (Фихте), он

должен быть творческим союзом учителей и учеников, более того, их исследовательским союзом. Кстати, поэтому искусство университетского профессора выражается не столько в умении говорить, сколько в умении мыслить во время речи, показывать зарождение и развитие мысли в процессе общения. Ступени образования различаются *не количеством* предлагаемых сведений, а *качеством*, глубиной проработки положенного в *основу* обучения материала.

Общественная жизнь достаточно естественно и оправданно делится на определенные стадии: детство, образование, работу, отдых (как бы постепенное угасание, подготовка к «отходу») и, соответственно, каждодневно распределяется на работу – досуг. Сейчас, однако, сама жизнь представляет собой непрерывное образование, недаром школа в переводе с греческого означает «досуг». Развитие личности всегда было в центре внимания античной культуры, «философии образования», исходившей из образования личности, проходившего не как принудительная, тяжкая обязанность, а как необходимая, желанная потребность, совершаемая раскрепощенным, естественным путем. Это, кстати, объясняет и то, какое значение в греческом образовании придавалось физическому и эстетическому развитию. Если же обратиться к формам проведения досуга в наши дни, то можно заметить, насколько они поляризуются – бездумное, разрушительное для личности убивание времени, ощущение усталости даже от отдыха и досуга в форме приобщения к природе, к сокровищам культуры, литературе, музыке. Как правило, наиболее интересный, увлекательный, насыщенный досуг – у тех людей, которые и на работе постоянно чему-то учатся, ставят перед самими собой и решают новые задачи, т. е. относятся к работе творчески. Не случайно долго живут, сохраняя ясность ума, творческую продуктивность, преданные своему делу, живущие им, постоянно ищущие, будь то ученые, деятели искусства или простые умельцы – «самородки» из народа. Непрерывное развитие – условие и признак жизни.

Цепь времен порвалась, но и время ускорилося. Сейчас, подобно Алисе в Стране Чудес, даже чтобы оставаться на месте, надо все время бежать. Но куда и как? И это – одна из главных задач философии образования, и не только в нашей стране чудес. Еще не так давно система образования внушала мысль об устойчивости благодаря неизменности, незыблемости. Сейчас уже и «Концепции современного естествознания» (еще один новый предмет, введенный во всех вузах Российской Федерации) учат, что неизменность, отсутствие движения – условие застоя, стагнации, омертвления (что и случилось с нашей столь незыблемой системой, вызывая особую растерянность у людей, выросших при ней).

Сейчас все более актуальным становится взгляд на любые эволюционные процессы в природе, обществе, культуре как на *самоорганизацию*. Порой используется понятие sustainable development – устойчивое, самоподдерживающее развитие. В полной мере это следует отнести к образованию. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей, задач, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание, эволюция. Такое образование и есть подлинная *свобода*. *Свобода – это творчество нового*, не произвольный выбор между несколькими данными уже в готовом виде, а создание нового, особого пути, не мыслимого раньше даже в виде возможного выхода. Именно поэтому наиболее свободный человек – это человек образованный. «Ничто не свободно так, как человеческая мысль», – писал английский философ эпохи Просвещения Д. Юм. Мыслящий человек более всего самодостаточен, свободен от принуждения, навязывания чужих мыслей, склонности к некритическому подчинению чужой мысли и непродуманным указаниям. Свободный человек приобретает свою линию поведения, «внутренний стержень», «Бога в душе», которым остается верен всю жизнь. Нет нужды говорить о значении образования в том, чтобы выработать, выверить свою линию. Вместе с тем такой человек открыт свежим веяниям, готов обогащать и корректировать свою линию – для него это не унижительно, а вполне естественно.

Образование как самоорганизация – условие для яркого выражения развития личности. Если не так давно государственная система образования подавляла и даже преследовала

любое проявление индивидуальности, то в сегодняшней России индивидуальные качества, нестандартное мышление, деловая хватка только приветствуются и положительная роль им обеспечена. Другое дело, что они часто направляются на безнравственные и противоправные действия, что говорит о разрыве воспитания и образования. «Университеты» современной жизни слишком отличаются от морально-нравственных человеческих ценностей. Между тем был и остается иной путь – сделать *выгодным* приложение, использование яркой индивидуальности. Сейчас же этот путь упирается в психологию вседозволенности, мгновенного успеха, неизбежно сменившую распавшиеся «советские» стереотипы, упирается в крайнее несовершенство законодательной базы, столь же неизбежное.

Необходимо отвыкать от прочно привитых нам стереотипов противопоставления *личного и общественного*, от дилеммы: «чему должно служить образование (воспитание) – индивиду или обществу?» Не так просто будет понять и воспитать понимание, что жизнеспособно именно то общество, которое обеспечивает максимальные возможности для составляющих его индивидов, что не народ должен служить государству, а государство – народу.

Серьезной проблемой продолжает оставаться *разрыв между образованием и воспитанием*. Нам нужны специалисты, не только умеющие строить мосты, водохранилища, атомные электростанции, способные повернуть реки вспять, но и разбирающиеся в вопросах, лежащих за пределами чисто технических проблем, думающие о каждом человеке, его нуждах.

Идеи *природосообразного образования и воспитания* представляют собой такую базу, которая, подобно гибким технологиям в промышленности, позволяет переключаться на новые задачи, изменившиеся условия, вплоть до безболезненной переквалификации, работу на стыке специальностей. Это образование по проблемам, а не дисциплинам. Только получившее такое образование поколение сможет жить и выжить в непрерывно меняющемся мире.

Отказываясь от образования по промышленным стандартам, образования как конвейера, мы должны стремиться сделать новое поколение не таким, как мы, но самим собой. Как мы узнаем, в чем это будет заключаться и что это обещает? Достаточно знать, что оно будет готово к велению времени. Тогда оно сможет и направлять его. Поэтому «подлинное образование заключается не просто в передаче новому поколению *готового* культурного наследия, ...но в сообщении ему того *движения*, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное, новое содержание культуры» [1. С. 378].

Чтобы понять проблемы сегодняшнего образования, необходимо проследить логику формирования педагогических идей и концепций, эволюцию системы образования, необходимо обратиться к их истории.

Вопросы и задания

1. К какому времени можно отнести происхождение воспитания и образования?
2. Сравните образование и усвоение навыков.
3. Можно ли считать отношение к образованию отличительным признаком культуры и цивилизации?
4. Противоречат ли друг другу общечеловеческое, национальное и индивидуальное в образовании?
5. К. Ушинский об особенностях национального образования.
6. Как можно представить сущность национального образования? Должно ли национальное образование вести к национализму?
7. Роль родного языка в образовании.
8. Назовите причину разрушения ценностей и завоеваний советского образования.
9. Можно ли представить образование как приобщение к культуре?
10. В чем сущность и актуальность непрерывного образования?

Рекомендуемая литература к главам 1, 2 раздела I

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную педагогику. М., 1995.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. М., 1998.
3. Зотов А.Ф. Культура, культурология и образование // Вопросы философии. 1997. № 2.
4. Зотов А.Ф. Образование и судьбы России // Вопросы философии. 1999. № 3.
5. Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопросы философии. 1998. № 11.
6. Кризис современной цивилизации. Выбор пути. М., 1992.
7. Круглый стол «Культура, культурология и образование» // Вопросы философии. 1997. № 2.
8. Круглый стол «Философия образования» // Вопросы философии. 1995. № 11.
9. Круглый стол «Философия образования» // Педагогика. 1995. № 4.
10. Кучуради Н. Пайдейя как субъективное условие разумного осуществления прав человека // Вопросы философии. 1999. № 8.
11. Лоренц К. Агрессия. М., 1994.
12. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. № 8.
13. Поддъяков А.Н. Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. 1999. № 8.
14. Проблема человека в западной философии. М., 1998.
15. Сноу Ч. Две культуры. М., 1983.
16. Современные проблемы философии образования: Обзор. М., 1998.
17. Философия духовности, образования, религии: Материалы II Всероссийского философского конгресса. Екатеринбург, 1999. Т. 4. Ч. 2.
18. Философия образования. М., 1996.
19. Философия образования. М., 1998.
20. Человек и общество: Проблема человека на XVIII Всемирном философском конгрессе. М., 1992. Вып. 1–4.
21. Швырев В.С. Философия и стратегия образования // Вопросы философии. 1995. № 11.
22. Paideia: Philosophy Educating Humanity. Proceedings of XXth World Congress of Philosophy. Boston, 1998.
23. Gershman K. To and For: Education for the Art of Life. Prodesse Studies. Claremont. 1998. Vol. 17.

Раздел II Эволюция образования и педагогической мысли

История как ключ к настоящему и будущему

История педагогических учений имеет важное практическое значение. Нередко мы убеждаемся, что современные взгляды являются только углублением и дальнейшим развитием «устарелых» воззрений, продолжающих жить в них в новом видоизмененном значении. «Многие из современных, кичащихся своей новизной взглядов представляют собой простой пересказ действительно устарелых теорий» [1. С. 23]. Эти строки написаны в 1922 г., но еще более актуальны они сейчас, когда мы переживаем не менее сложную и болезненную социально-политическую ломку, вновь переоцениваем свое прошлое. Как сказал французский историк А. Койре, воистину, «ничто не меняется так быстро, как неподвижное прошлое». В такие переломные моменты особенно трудно отличить «зерна от плевел», и поэтому оценивать, а тем более предлагать какие-то конкретные методики в отрыве от социально-культурного контекста просто невозможно. Один из крупнейших философов современности Дж. Агасси писал: «История науки – не архив фактов в их хронологической последовательности, а история ее метафизических каркасов». То же самое можно сказать о любой области духовной истории, включая образование. Всякие изменения

в системе образования, деятельности образовательных учреждений могут быть поняты только в органичной взаимосвязи с изменениями в «концептуальных каркасах» образования, в динамике формирующих их факторов.

«Не всякое прошлое есть история, и не любой факт истории является историческим фактом, а только тот, который не затерялся, не исчез бесследно в истории», а «продолжает жить в современности, который несет в себе это прошлое», – говорит С.И. Гессен. Вот почему нет «истории первобытных народов», продолжает он, и дело не только в недостатке фактов, который сам по себе не пугает историка, умеющего воссоздать прошлое по очень немногим данным. Еще французский философ эпохи Просвещения К. Гельвеций писал, что знание некоторых принципов восполняет незнание многих деталей. С.И. Гессен утверждает: «История есть только там, где есть культура; сказать «исторический народ» все равно что сказать «народ культурный» [1. С. 31]. Именно поэтому одно прошлое исчезает бесследно, а другое «изъёмлется из власти времен» и становится достоянием народа – это то прошлое, которое относится к культурным ценностям. История немыслима без этих ценностей – науки, искусства, философии, права, образования, лежащих в ее основании. То же самое имел в виду П. Риккерт, характеризуя историю как «индивидуализирующую науку о культуре». Что касается признаков «начала истории», то сошлемся на В. Ключевского, который выделяет: а) самое раннее воспоминание народа о себе; б) самую раннюю общественную форму, объединяющую его в каком-либо совокупном действии. Если к первому признаку относятся былины, мифы, устные предания, уходящие в глубину веков традиции, то образование – одна из тех форм, которые придают народу его «качественную определенность» (Гегель), исторический стержень, «культурную ось».

«История без логики слепа, логика без истории беспредметна», – учил великий немецкий философ и педагог И. Кант. Проследивая любую историю – экономики, политики, науки, искусства, образования, мы убеждаемся, что ее правомерно представить как *естественно-исторический процесс*. Применяя это понятие к развитию общественно-экономических структур, К. Маркс писал: «Ни одна общественно-экономическая формация не погибает прежде, чем разовьются все производительные силы, для которых она дает достаточно простора, и новые производственные отношения не появляются раньше, чем созреют материальные условия их существования в недрах самого старого общества» [7. С. 17]. Точно так же, как мы проследим на протяжении всех последующих глав, новые принципы и организационные формы образования не появятся раньше, чем начнут исчерпывать себя старые представления и формы, пока не созреют новые в культуре данной эпохи, общественном сознании, в совокупности политических, экономических и прочих факторов.

Глава 3 Образование в древних цивилизациях

Формирование образовательных учреждений

Историческая память, отслеживая, а тем более проводя «рациональную реконструкцию» истоков образования и воспитания, находит важные черты общности во всех древнейших цивилизациях – в самых различных регионах земного шара. Это не должно представляться загадкой, если учесть, что первые стадии развития древнейших («речных») цивилизаций неизбежно должны были совпадать в своих основных особенностях.

История образования как осознанная история, как культурная история со своими концептуальными основами, пусть и смутными, еще не формулируемыми представлениями и требованиями, социокультурными особенностями, должна отсчитываться от *цивилизаций Древнего Востока – Двуречья, Египта, а также Китая и Индии*. Сходные черты, в том числе организационные, обнаруживаются и у древних *цивилизаций американского континента*.

Первые организационные формы воспитания и образования – *прототипы школ* – возникли в перечисленных регионах почти в одинаковое время, в период *между третьим и*

вторым тысячелетием до нашей эры. В эпоху, переходную от архаичных племенных союзов к рабовладельческому обществу, традиции семейного воспитания, продолжая играть важнейшую роль, вместе с тем видоизменялись и дополнялись, приобретали законодательную основу. Много сходного в этом смысле в Законах Хаммурапи, вавилонского царя (1750 г. до н. э.), кодексах Ассирии (2-я половина II тысячелетия до н. э.), ассирийского царя Ашшурбанипала (VII в. до н. э.), «Притчах» царя Соломона (начало I тысячелетия до н. э.), индийской Бхагавадгите (тот же период). Новый социальный институт, школа, стал складываться с укреплением государственных структур и возникшей в этой связи необходимостью специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов, для чего уже недостаточно было семейного воспитания и наследуемых семейных профессиональных навыков. Совершенно закономерно, что воспитание приобретало жесткий, авторитарный характер.

Важным условием и спутником становления государственности стал переход от речи и пиктографического письма как основных средств передачи информации и письменности к клинописи и иероглифам, обладающим поразительным сходством форм и хронологических этапов в столь различных и географически удаленных цивилизациях. Обучение письму было лишь одним из выражений возрастающей роли умственного труда. Уже тогда школа формировала тип личности, ее нормативные образцы.

Воспитание и образование в государствах Двуречья

Древнейшие государства в истории человечества, скорее всего, правомерно отнести к долине *Двуречья* (особенно южной ее части, известной под названием Месопотамия). В течение трех тысячелетий в очаге цивилизаций между Тигром и Евфратом (Пуратту) сменились такие государства, как Урук, Лагаш, Аккад, Вавилон (Вавилония). Как бы обретая собственную жизнь, культуры Междуречья, взаимообогащаясь, развивались даже при падении или исчезновении тех или иных государственных образований. Позже государство со своей самобытной культурой возникло также в северном Междуречье (Ассирия). Замечательного расцвета в Двуречье достигли математика, астрономия, механика, агротехника, различные искусства. Была создана не только письменность, но даже система музыкальной записи. В древних городах возводились дороги и каналы, мосты и акведуки, роскошные дворцы. Появились такие спутники культурной жизни, как бульвары и парки. В число семи «чудес света» вошли с IX в. до н. э. висячие сады Семирамиды (ассир. Шамурамат, или Шамирам).

Учебные заведения появились здесь в III тысячелетии до н. э. и имелись почти в каждом городе. Грамотные люди, в первую очередь писцы, стояли на высоких ступенях социальной шкалы, а *платные* школы, где готовили писцов, получили название *домов табличек* (эддуба – по-шумерски). Первые эддубы возникли, вероятно, в домах писцов, а затем уже при дворцах и храмах, о чем свидетельствуют глиняные таблички с клинописью, обнаруженные в археологических раскопках. Универсальными приемами обучения были заучивание наизусть и многократное переписывание, иногда – своего рода диктанты. Вместе с тем ученик знакомился с множеством поучительных историй, сказаний, легенд, музыкой и пением, усваивал правовые знания, практические, особенно строительные, навыки, т. е. получал разностороннее «базовое» образование. Особое место уделялось математике. Вавилонская и хеттская математика и астрономические записи легли в основу древнегреческой науки. Вскоре первые эддубы появились и для девушек. Позже при эддубах стали создаваться «книгохранилища». Знаменитой на весь Древний мир стала библиотека ученого-деспота Ашшурбанипала (VII в. до н. э.), где было найдено (уже после разорения) 24 000 клинописных табличек.

Образование в Древнем Египте

Во многом сходные черты были присущи школам в *Древнем Египте*. Первые сведения о школах здесь также датируются III тысячелетием до н. э. В Египте, однако, несмотря на внешнее сходство условий жизни, научных и технических достижений, сложился во многом

иной тип личности. В силу ряда причин социокультурного характера здесь сформировался своеобразный *культ смерти*, материальным воплощением которого стали пирамиды. Можно только попытаться представить себе, как далеко продвинулась бы египетская цивилизация, если бы титанические усилия и средства, направляемые на строительство грандиозных усыпальниц фараонов в течение их жизни, из поколения в поколение, были приложены к строительству дорог и каналов. Так или иначе, обостренное внимание к загробной жизни, наложившее неповторимый отпечаток на всю культуру Древнего Египта, не могло не сказаться на образовании.

По сведениям, занесенным на папирус, детям уделялось исключительное внимание, так как, совершив погребальный обряд, они, согласно египетской религии, давали родителям новую жизнь в царстве мертвых. Хотя вера в загробную жизнь присуща практически всем религиям, здесь вся земная жизнь – задолго до христианства – несла на себе печать ожидания суда в царстве теней, когда на одну чашу весов кладут души умерших, а на другую – страусиное перо, символ богини справедливости Маат (распространенный сюжет египетской живописи). Лишь только если чаши уравнивались, усопший мог продолжить свою жизнь в загробном царстве. Любая религия, особенно в древности, имела *антропоморфный* характер, т. е. впитывала в себя черты повседневной жизни и представлений, государственного устройства.

Отражая особенности жизни в Древнем Египте, ее религия была значительно суровей и строже, чем религия Греции или даже религии народов Двуречья.

Практически вся жизнь и приобретенное образование представлялись подготовкой к загробной жизни. На первый план в образовании выдвигались аскетизм, строгое послушание. Надежным средством в их достижении считались физические наказания: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить по ней, чтобы он услышал». Занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера, мирские радости всячески преследовались. Для овладения грамотой требовалось помнить не менее 700 иероглифов, научиться трем видам письма (беглому, упрощенному и классическому). В ряде школ изучались геометрия, география, медицина, языки других народов. В школах писцов (скрибов) необходимым было также обучение красноречию. Несмотря на то, что профессия писца считалась весьма престижной, к ней допускались дети ремесленников и крестьян. Помимо школ писцов, в городах Древнего Египта существовали дворцовые и жреческие школы для весьма ограниченного сословного круга.

Среди наук выделялась астрономия, игравшая огромную роль в жизни древних египтян и служившая посредническим звеном между земным и небесным мирами. Именно поэтому ею занимались только жрецы, причисленные к касте владык мира. С помощью астрономических знаний они помогали сельскому хозяйству, предсказывая засухи и разливы Нила, действовали на умы людей, предугадывая их судьбу, предупреждая о наступлении песчаной бури или внезапного затмения. То место, которое им отводилось в Древнем Египте, не имеет равных в истории мировых цивилизаций. Жрецы, будучи особо приближенными к фараону, являлись хранителями тайного (эзотерического) знания, которое передавалось уже не обязательно по наследству (как ремесла), но только ученикам, прошедшим специальный отбор. У египетских жрецов учился древнегреческий философ и ученый Пифагор, который перенес подобные принципы образования на свою школу «акусматиков» («молчунов», которые давали длительный обет безмолвия, в течение которого они обязаны были только слушать учителя, прислушиваться к ритму Космоса). Для сохранения и передачи эзотерического знания, а также гарантии, что оно не попадет к недостойным и непосвященным, оно даже особым образом зашифровывалось – и в первую очередь в книгах, которым был обеспечен длительный и широкий спрос [10].

Древнеиндийское образование

В *Древней Индии* воспитание и образование прошло две стадии, соответственно дравидско-арийскому и буддийскому (с VI в. до н. э.) этапам истории. Цивилизация дравидских племен, коренного населения полуострова Индостан в III и II тысячелетиях до

н. э., в целом соответствовала культурному уровню Двуречья. Сходные черты имело и образование. Школы появились здесь также в течение указанного периода почти в каждом городе хараппской культуры, имевшей тесные связи с Месопотамией. Древнейшие сведения об образовании содержатся в ведийских Упанишадах (букв. «сидящий у ног учителя», VIII–VII вв. до н. э.), священных наставлениях, включающих также основные положения мифологии и религии.

В течение II–I тысячелетий до н. э. территория современной Индии заселялась арийскими племенами, которые на базе отношений с коренным населением создали кастовый строй. Три высшие касты составили потомки ариев – брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы, ремесленники, торговцы). Низшей кастой была шудра (наемные работники, слуги, рабы). Но еще более бесправными и презируемыми были потомки дравидов – парии.

Безусловно, кастовый строй Индии наложил совершенно специфический отпечаток на воспитание и образование. Другим важнейшим фактором явилась религия – брахманизм (индуизм) в дравидско-арийскую эпоху, а затем – буддизм (вплоть до наших дней). В отличие от египетской системы образования идеалы воспитания (во всяком случае, для высшей касты) исходили из того, что человек рожден для насыщенной полноценной жизни. К такой жизни готовило воспитание, требующее сочетания умственного развития, ясности суждений, рассудительности, духовности (прежде всего способности к самопознанию), физического совершенства (закаливания, владения собственным телом), любви к природе и вообще к прекрасному. Идеалы природосообразности, пройдя через всю историю индийской культуры, были продвинуты столь далеко, что вполне естественной считалась эротичность – до нас дошли знаменитая Кама Сутра (книга наставлений в искусстве любви) и превосходные эротические храмовые скульптуры, буквально шокировавшие первых европейцев (португальцев), попавших в Индию.

Развернутые образцы идеального воспитания содержатся в древних сказаниях и эпосе, в частности о божественном и мудром Кришне («Бхагавата пурана») и царевиче Раме («Махабхарата»). Оба были образцами человеческого совершенства, овладев разнообразными умениями и искусствами, ведийской ученостью и мудрым разумением. Исполненные высочайших достоинств, они не кичились ими, были чисты душой, приветливы и почтителы в обращении. Учеником божественного Кришны представлен в «Бхагавадгите» царевич Арджуна. Обучение Арджуны происходило таким образом, что Кришна задавал вопросы, ставил перед ним различные цели, расширяя их, углубляя и тем самым побуждая ученика к самостоятельному поиску истины, выработке методов познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, победы в котором вели Арджуну к совершенству.

Ученичество считалось не просто подготовительным, но важным самостоятельным периодом в жизни и могло длиться до 12 лет. Хотя формально все высшие касты имели право на полноценное (брахманское) образование, на практике купцы и ремесленники им не пользовались из-за занятости, а военачальники и правители предпочитали длительному и упорному образованию развлечения. Ученики именовались брахмачаринами, учителя – гуру (чтимый, достойный). Брахманское образование носило прежде всего религиозный характер, включая, однако, в достаточном объеме и подсобные науки – грамматику, логику, астрономию, науку о змеях и так далее. Обучение имело мистическую окраску, знания преподносились как откровение свыше. Эффективности образования способствовал переход (в III в. до н. э.) от идеографического письма к алфавитно-слоговому. С учетом культурных традиций и климатических условий получали распространение семейные, а затем и лесные школы, где преподавали гуру – отшельники. Эти традиции существуют и в современной Индии.

Царевичем, который предпочел отшельничество, был *Гаутама (Просветленный) Будда*, или *Шакья-Муни*, или *Сиддхартха* по рождению (623–544 гг. до н. э.). Согласно преданию, он был в юности огражден отцом от всяческих тревог, проводя время во дворце в

состязаниях, окруженный музыкой и развлечениями. Случайно подсмотрев тяготы жизни за пределами дворца, царевич покинул его и, достигнув после долгих странствий просветления, сам стал гуру в лесной школе близ города Бенареса. В легенде о Сиддхартхе впервые в истории культуры появляется мотив странствия как средства образования, поиска самого себя. По одной из легенд, к концу жизни Будда стал паромщиком на той самой реке, которую пересек в начале своего путешествия.

Буддизм в принципе отвергал неравенство. Хотя он не мог отменить кастовое расслоение общества, но в учении о *карме* и *дхарме* упор делался на то, что человеку, проходящему цепь рождений и перевоплощений, воздается и за предыдущую, и за эту жизнь. Для людей, равных по рождению, главной задачей ставилось совершенствование души, избавление ее от мирских страстей и суеты – через процесс самопознания и самосовершенствования. Вершиной пути является состояние нирваны, полной отрешенности от мира.

Воспитание рассматривается как помощь в различении сущностного и поверхностного, в достижении душевной гармонии и покоя, пренебрежении суетным и бренным. В буддийской традиции огромное значение имели принципы ненасилия. Пройдя через всю историю Индии, они сыграли решающую роль в ее освобождении от английского колониализма в 1949 г. Проповедниками философии ненасилия в XX в. были Махатма Ганди и Рабиндранат Тагор, Лев Толстой, ее разделял и развивал Мартин Лютер Кинг. Отнюдь не означая слабовольного бездействия, философия и педагогика ненасилия делали упор на умении раскрыть истину, рассмотреть ее со всех сторон и на основе этого суметь убедить оппонента.

Образование в Древнем Китае

Сходные с буддизмом религиозные и философские принципы определили также развитие *китайской* культуры (включая образование). Их можно найти в философских системах *Лао-Цзы* (VI в. до н. э.) и *Кун-Фу-Цзы* (551–479), или *Конфуция*. Идеи природосообразности, ухода от суеты принимают форму философии стоицизма. Главное требование древнекитайской философии – найти свой *дао* (путь), соотнесенный, приведенный в гармонию с природным путем, небесным Дао. Китайские мудрецы допускали даже, что смута в душах может вызвать природные катаклизмы. Гармония, согласие с миром и самим собой – ведущие принципы китайского мировоззрения и образа жизни. Конфуцианство учит: «Не бойся вступить в поток (природы, жизни); вступив в поток, не бойся отдаться, довериться ему; отдавшись потоку, не упускай его из виду».

Сложившийся в Древнем Китае идеал воспитания и образования предусматривал подготовку начитанного, вежливого, наделенного самообладанием человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в душе». Для китайской культуры испокон веков характерно почтение к старшим – по возрасту, званию. В Древнем Китае сложился своеобразный культ почитания предков и правителей, полного подчинения личности государству. Стоит ли говорить, что это оказалось определяющей чертой китайской системы образования, где наставник почитается как отец, а профессия учителя была и остается одной из самых почетных.

Конфуций создал свою школу, где прошло обучение до 3 тысяч учеников. В основе воспитания было изучение традиций, следование образцам. Методика преподавания строилась на диалогах учителя с учениками, причем к каждому из них применялся индивидуальный подход, вплоть до того, что им всем по-разному разъяснялся смысл понятия дао. Воспитание и нравственное совершенствование – важнейшие факторы человеческого бытия и благополучия, которое отнюдь не сводилось к имущественному достатку. Стабильность общества, по Конфуцию, покоится на воспитании согласно социальному назначению. Важнейшая роль в качестве воспитания отводилась природе. Природосообразным представлялось и правление. Наилучшим правителем почитался тот, который менее всего заметен, мудро направляя события в их естественное русло. Самое страшное из китайских проклятий – «жить в эпоху великих перемен».

Проникновение в сущность природы лишь в малой степени связывалось с наукой, которая сравнительно слабо развивалась в условиях созерцательной культуры. В этом смысле искусство было более убедительным средством приобщения к природе, проникновения в сущность мира. Соответственно, символы и иероглифы значили гораздо больше, чем просто средства письма и изобразительные приемы. Каждый иероглиф и сегодня имеет множество смыслов, в зависимости от контекста употребления, а владение иероглифическим письмом считается и сейчас (в Китае и Японии) важным достоинством и учитывается при приеме на работу: проверяется не только знание богатейшего культурного наследия – кропотливое, тщательное каллиграфическое письмо свидетельствует о терпении, трудолюбии, самообладании.

Конфуций одним из первых сформулировал идеал всестороннего, гармоничного развития личности, обладающей такими качествами, как благородство и великодушие, почтительность, стремление к истине, правдивости, к постоянному самосовершенствованию. В образовании преимущество отдается нравственному началу. В трактате «Беседы и суждения», классическом труде, где отражены педагогические взгляды Конфуция, излагаются его беседы с учениками. Вот некоторые из его наставлений: «Учиться и не размышлять – напрасно терять время; размышлять не учась – опасно»; «Учиться без пресыщения». Со II в. до н. э. эта книга считалась обязательной для изучения, причем в форме заучивания наизусть. В «Книге обрядов», составленной последователями Конфуция на протяжении четырех веков (IV–I вв. до н. э.), изложена целая система педагогических принципов: «Питай почтение к последовательности»; «Благородный муж наставляет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца»; «Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны»... Совершенно новой была идея: «Учитель и ученик растут вместе».

Конфуцианство было не только духовным стержнем китайской культуры. С III–II вв. до н. э. оно явилось официальной идеологией, в том числе в образовании и воспитании. Уже тогда образованность получила сравнительно широкое распространение, сложился ее особый культ. Она стала обязательным условием общественной карьеры, а чиновничьи должности занимались только после прохождения сложнейших государственных экзаменов. Конфуцианство до сих пор является ведущей и основополагающей философией страны.

Традиционное китайское трудолюбие, прилежание, бережливость, ответственность, стремление учиться сыграли важнейшую роль в социальных преобразованиях современного Китая, за короткое время позволивших ему обеспечивать себя всем необходимым и даже широко экспортировать товары, стабилизировать валюту, обеспечив себе репутацию надежного торгового партнера. О стремлении китайцев к учебе свидетельствует тот факт, что уже в 1980-е годы в США ежегодно проходили научную стажировку до тысячи молодых китайских ученых (в то время как из СССР – всего 2030 человек).

Особенности японского образования

Исключительное уважение к образованию, жадное стремление учиться характерны и для *Японии* во все периоды ее истории. Японская культура возникла значительно позже, чем китайская и индийская, поэтому подробнее на ней мы остановимся позже.

Обращаясь к древним истокам, можно заметить, что японская культура во многом продолжила традиции китайской, хотя и в очень специфической форме. Так, здесь уважение к государственной власти переросло в настоящий культ императора, а раздувание кодекса самурайской чести неоднократно приводило к разжиганию военной истерии, исступленному фанатизму, жестокости. Тем не менее созидательные традиции японской культуры оказались безусловно преобладающими.

Религия *синтоизма*, продолжая традиции буддизма, в еще более выраженной форме развивала идеи природосообразности. Достаточно сказать, что главным национальным праздником Японии является цветение сакуры. Исключительное внимание к эстетике среды обитания сделало *стремление к красоте национальной чертой японцев*. Искусства икебаны, сада камней, чайной церемонии, идущие из глубины веков, служат средством гармонии – с

природой, людьми, самим собой. Средневековые «Записки у изголовья» придворной дамы Сэй Сёнагон, пятистишия танка и трехстишия хокку остаются непревзойденным образцом воспитания чувства меры, преклонения перед природой, умения замечать красоту и в повседневных явлениях. Если Запад долго мог свысока относиться к восточной культуре, именно в ее созерцательности усматривая причины научного и технического отставания, то в случае с Японией как раз пиетет перед природой, стремление к прекрасному позволили ей избежать многих болезней западной цивилизации. В частности, ей не пришлось столкнуться с экологическими проблемами, неизбежными для других промышленно развитых стран. Оптимальное сочетание уважения к традициям и открытости новому представляет и современная японская система образования (см. гл. 12).

Вопросы и задания

1. Почему необходимо изучать историю образования?
2. Каковы методологические основы истории образования?
3. Можно ли представить эволюцию образования как естественно-исторический процесс?
4. В каких регионах земного шара и в какое время возникли первые организационные формы воспитания и образования?
5. Чем можно объяснить сходство в древнейших формах воспитания и образования?
6. Опишите воспитание и образование в древних государствах Двуречья.
7. Какие особенности культуры Древнего Египта нашли выражение в образовании?
8. Расскажите об особенностях культуры Древней Индии, составивших основу образования.
9. В чем особенности китайского образования и воспитания?
10. Назовите особенности японской культуры, которые можно выделить в области образования и воспитания.

Рекомендуемая литература к главе 3 раздела II

1. Введение в культурологию / Отв. ред. Е.В. Попов. М., 1996.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную педагогику. М., 1995.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. М., 1999.
4. История первобытного общества. Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза. М., 1983.
5. Кон И. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М., 1988.
6. Культурология / Под ред. А.А. Радугина. М., 1999.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13.
8. Тейлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1988.
9. Франкфорт Г. и др. В преддверии философии: Духовные искания древнего человека. М., 1984.
10. Холл М. Энциклопедическое изложение масонской, геометрической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. СПб., 1994.
11. Хрестоматия по истории Древнего Востока. М., 1980. Ч. 1.
12. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.

Глава 4 Античная пайдейя

Общая характеристика античности

Следующим после древнейшего мира определяющим этапом мировой культуры стала *античность*. Латинское *antiquus*, буквально означающее «древний», в широком смысле может быть применено к любой из цивилизаций Древнего мира. Исторически сложилось, однако, что понятие «античность» относят к греческой истории и культуре. Будучи преемницей древнейших культур Египта и Двуречья, античность составила базис для всего дальнейшего развития, во всяком случае, европейской культуры.

«Прекрасным маем, который цветет лишь однажды и никогда более», называл

античность великий Гете. Такому расцвету способствовали исключительно благоприятные географические условия Греции, расположенной на перекрестке торговых и культурных связей, имеющей благодатный климат и, главное, демократическое устройство античных городов-государств, поощряющее свободное развитие мысли, обмен мнениями, здоровое соревнование людей и идей. Дух свободного творчества, упоения жизнью, восхищения красотой, уважения к личности и мысли, присущий античности, позволил даже некоторым мыслителям усмотреть в ней навеки утраченный «золотой век» человечества. Это была эпоха, когда глазами, широко открытыми в мир, люди видели все новые стороны бесконечно разнообразного мира, а «глаза ума» (Платон), благодаря смелым философским обобщениям, выявляли в потоке, куда «нельзя войти дважды» (Гераклит), устойчивые и повторяющиеся закономерности. Само возникновение в VII–VI вв. до н. э. древнегреческой философии явилось наиболее восхитительным и зрелым продуктом благодатной атмосферы греческих полисов. Как писал Ф. Энгельс, «в греческой философии имеются в зародыше, в процессе возникновения, все позднейшие типы мировоззрений» [8. С. 369].

Впервые антропоморфные мифологические представления о природе, стихийные наблюдения над особенностями познания мира, разрозненные этические, правовые и политические идеи объединяются во всеохватывающих философских системах. Органичной составляющей таких систем были концепции образования. По существу философия образования берет начало в Древней Греции.

Крито-микенские истоки

Истоки античной культуры восходят к III–II тысячелетию до н. э., обнаруживаясь в крито-микенской культуре, которая и сыграла роль связующего звена между греко-римской и древнейшими цивилизациями. Самобытная культура, возникшая на Крите и других островах Эгейского моря, славилась своим искусством, эзотерическими знаниями, особым отношением к жизни. Однако своеобразный культ роскоши, пресыщение оказались причинами упадка и гибели крито-микенской культуры, тем лабиринтом, из которого она, в отличие от легендарного Тесея, так и не сумела выбраться. Высказывается даже гипотеза, что эта культура простиралась на обширнейшей территории, которая и была Атлантидой, канувшей в морскую пучину. Именно в споре о ее существовании Аристотель сказал: «Платон мне друг, но истина дороже». Так или иначе, свидетельствами крито-микенской культуры остались не только восхитительные дворцы, но письменность, которая прошла эволюцию от пиктографии до слогового письма. Им владели жрецы, вельможи и состоятельные граждане, получавшие образование в дворцах и храмах. Традиция письма, заложенная на Крите, была принята европейской цивилизацией, распространившись во всем мире и дойдя до наших дней. Как и на Крите, мы до сих пор пишем слева направо и сверху вниз, выделяем заглавные буквы и красную строку.

Идеалы воспитания архаического периода

Первым этапом собственно греческой культуры стал так называемый архаический период (IX–VIII вв. до н. э.). Тип личности архаической Греции и идеалы его воспитания можно найти в эпосе, в поэмах Гомера и Гесиода. Герои «Одиссеи» и «Илиады» физически крепки, выносливы, отважны, стойки в испытаниях. Они не только искусные воины, но и умеют располагать к себе – смекалисты, хитры, остроумны, красноречивы, владеют различными искусствами, письмом, знают деяния богов, и неудивительно, что в своих подвигах действуют бок о бок с ними.

«Эпическое переосмысление мифа» происходит в поэмах Гесиода. «Теогония» (происхождение богов) представляет собой, по существу, космогонию, в которой «жизнь Вселенной» переживается как результат семейных отношений между богами. Гесиод воспевает уже не ратные подвиги, а повседневный труд. В поэме с характерным названием «Труды и дни» даже Эрида – богиня раздора предстает скорее как богиня «трудового соревнования» (А. Чанышев). Не менее выразительно показывает Гесиод черты освобождающегося от варварства морального сознания, ошеломленного нелицеприятным

открытием, что многие подвиги Одиссея совершены нечистоплотными средствами – коварством, обманом.

Отношение к образованию в античности

Социокультурные перемены, выводящие Грецию из архаического состояния, проявились и в образовании. Уже в VI–V вв. до н. э., с формированием городов-полисов, оно принимает систематический характер. Образование приобретает государственное значение, т. е. государство берет на себя образование и воспитание свободных граждан. Образованность считалась настолько необходимым и неотъемлемым достоинством гражданина, что наиболее пренебрежительным отзывом о человеке было: «Он не умеет ни читать, ни плавать». Серьезнейшим наказанием считалось лишение возможности образования. Так, например, поступили, по сведениям Плутарха, победители из Милета, запретив детям побежденных учиться грамоте и музыке. По свидетельству того же историка, города-полисы не прерывали учебу даже в военную пору. Когда умирал философ **Анаксагор** (500–428 гг. до н. э.) и горожане спросили, чем почтить его память, он предложил, чтобы в день его смерти не проводились занятия в школе. Столь же характерно, что в период Олимпиад прекращались все военные действия. Олимпийские игры древности были не просто состязанием (как в некотором роде и военные сражения), а своеобразным форумом свободных граждан, смотром результатов гармоничного воспитания, владения различными искусствами, физического и морального совершенства. Одним из победителей Олимпийских игр (в кулачном бою) был математик, философ и педагог **Пифагор** (580–500 гг. до н. э.). Им было сказано: «В здоровом теле – здоровый дух».

Пифагор с о. Самос был основателем *школы акусматиков*, где особое значение уделялось занятиям музыкой, математикой, философией. Основателями школ были и другие крупнейшие «любители мудрости» (так переводится слово «философ», введенное Пифагором) – Зенон из Элеи, Сократ, Платон, Аристотель. При всех различиях школ, их принципов и конкретных педагогических приемов, они развивали и реализовывали на практике концепцию воспитания гармонически развитой личности – физически, умственно, художественно, морально совершенной – идеала пайдеи. Так или иначе, основу античного образования составляли «*семь свободных искусств*» – арифметика, геометрия (с элементами географии), астрономия, музыка, а также грамматика, риторика, диалектика. В римскую эпоху первые четыре объединялись названием «*квадривиум*» (от quattro – четыре), а следующие три составляли «*тривиум*». Они считались обязательным фундаментом образования и преподавались уже в *тривиальных* школах. (Понятием «тривиальный» мы называем теперь очевидную мысль, доказательство, азбучные, прописные истины.)

Пифагорейская школа

В философии *Пифагора* была представлена единая система природы, общества и духовной жизни. Стержнем, на который в школе Пифагора нанизывались любые знания, выступало нравственное воспитание. Пифагорейцы были убеждены, что «музыкальная гармония» мира доступна только истовому, бескорыстному и высоконравственному исследователю, оставаясь недоступной для других. Среди золотых правил пифагорейцев, обычно высказываемых в иносказательной и непонятной непосвященным форме, можно выделить: «Не ходи по дороге» (т. е. не следуй необдуманно и безвольно за толпой и ходячими мнениями). «Следуй за мертвыми» означало – учись у предшественников, следуй традиции. Столь же важным было «Уважай закон» – будь это закон традиции или правовые нормы. Пифагор исходил из того, что «правильно осуществляемое обучение ... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика», что «всякое изучение наук и искусств может достичь цели, если оно добровольно».

Пифагорейской школой заложена традиция начинать день с прогулки, чтобы «упорядочить и гармонизировать сознание». Затем, уже в храме, велось «преподавание, учение и исправление нравов». После обеда проходили совместные чтения с комментариями. Автор этих строк до сих пор под впечатлением «творческой мастерской», которую он прошел в 1994 г. на лоне природы под Варшавой, в «Мадралине» (от слова «мудрый»). Ее

руководитель Джозеф Агасси построил работу (сознательно или просто естественным для философа образом) по аналогичному распорядку. Исключительно памятливы «философские прогулки» на «школах молодого философа», проходивших с 1977 по 1988 г. в различных живописных уголках Советского Союза. И, конечно, в роще находились *Академия Платона* и *Ликей Аристотеля*. Аристотеля и его учеников называли перипатетиками (от греческого «перипате» – прогуливаться).

Пифагорейцы на много веков сделали нормой «алгеброй поверять гармонию», выражая «музыкальный лад» Вселенной в математических соотношениях. Именно таким образом, через поиск музыкально-математических связей, пришел к своим законам обращения планет уже в XVII в. И. Кеплер. Идея поиска эстетических форм в устройстве природы и по сей день – одна из ведущих в естествознании. Сами пифагорейцы много сделали в этом направлении, в частности исследованиями «золотого сечения» (1:3:7), известного еще египтянам. Доказав свою знаменитую теорему, Пифагор принес в жертву богам сто быков – для него открытие теоремы было приобщением к божественному замыслу. Характерно, что, придавая важное, буквально ритуальное значение музыке, пифагорейцы предпочитали струнные инструменты, поскольку духовые не подходили для мелодекламации, выражения ритмического биения Вселенной.

Поиск музыкальной гармонии мира не ограничивался научными результатами, а рассматривался как путь к нравственному совершенству, к согласию с природой. Известен случай, когда музыкой Пифагор предотвратил убийство – наиграв одну из мелодий, «изгоняющих желчь».

Учения Гераклита и Демокрита

«Оракулом» одной из первых педагогических концепций был **Гераклит** из Эфеса (540–480 гг. до н. э.). Считая важнейшим в познании и образовании *диалектический метод* (и создав систему из 120 категорий диалектики), Гераклит был убежден, что диалектические взаимосвязи пробиваются даже в именах людей и названиях вещей. «Имя его – жизнь, дело его – смерть», – писал он, обыгрывая понятия «биос» (жизнь) и «биос» – лук (оружие). Сам стиль изложения Гераклита – «краткий, сжатый, торжественный, пророческий, как отражение ритма бытия» [7. С. 176]. Гераклитова картина мира пронизана развитием, единством и борьбой противоположностей, вечно живым космическим огнем, «мерами затухающим и мерами возгорающимся». Особенно существенно, что диалектика – свойство и порождение «логоса» – порядка, закона природы, который «существует не вне мира, а в нем самом, делая его космосом». Впервые употребленное Гераклитом понятие «космос» имело в античности смысл красоты, порядка, соразмерности, гармонии (отсюда, кстати, и слово «косметика»).

Единство макрокосма и микрокосма (человеческой души) – одна из ключевых идей Гераклитовой натурфилософии. Главное сочинение Гераклита, «Пери φύσεως» («О природе»), состоит из трех частей: «О Вселенной», «О государстве», «О Боге», тесно взаимосвязанных. Каждая душа – частичка, искорка мирового огня, благодаря чему «людям дано познавать себя и быть целомудренными». Веря в возможности разума и чувств в познании мира, Гераклит вместе с тем предостерегал от поверхностного знания, не углубляющегося в сущность явлений: «Многознание не научает уму».

Обсуждая воспитание и образование в античности, нельзя не упомянуть **Демокрита** (460–370 гг. до н. э.). Воспитание, согласно Демокриту, состоит из трех качеств: «хорошо мыслить, говорить, делать». Вместе с тем он, расценивая воспитателя как ваятеля, который лепит и формирует человека, полагал, что его руками действует природа, так как человек – ее частица, микрокосм. Развивая атомистическое учение, Демокрит утверждал, что и душа состоит из атомов. Идеи Демокрита о природосообразном образовании и воспитании, роли трудового воспитания, семье как нормативном образце и сейчас актуальны. По мысли философа, процесс образования – тяжкий, но благодарный труд.

Софисты. «Майевтика» Сократа

Следующая веха в античной философии – *софисты* V–IV вв. до н. э. – Протагор,

Горгий, Гиппий. Название этой школы происходит от греческого «софия» – мудрость. Они именовали себя также «торговцами знанием», так как были профессиональными учителями, уроками зарабатывающими себе на жизнь. Именно при софистах сложился состав «семи свободных искусств», остававшихся образцом вплоть до Нового времени. Софисты предварили и такое детище Нового времени, как Энциклопедия. Само название происходит от греческих «эн» (семь) – «киклос» (часть) – пайдейя. Доведя до совершенства искусство риторики, софисты видели в нем оружие, которым можно завоевывать мнения людей. Правда, у многих из них это было самоцелью, что объясняет критическое отношение к ним Сократа. Вместе с тем нащупанный софистами подход позволял рассматривать явления диалектически (от слова – «диалог»), во взаимосвязи различных их сторон и развитии. Именно на диалог было направлено главное дидактическое достижение **Сократа** (469–399 гг. до н. э.) – знаменитый метод *майевтики* (букв. «искусство родовспоможения»).

В сократовских диалогах тщательно продуманными вопросами учитель помогал рождению мысли, «самозарождению истины» у ученика. Самостоятельно отсекая ошибочные, хотя, на первый взгляд, привлекательные выводы, тот приходил к более глубокому постижению сущности явлений. Исходя из единства микрокосма и макрокосма, Сократ утверждал: «Познай себя, и ты познаешь весь мир»; «Я знаю только то, что ничего не знаю». Понять последнее его утверждение помогает другая мысль, высказанная им ученикам: «Не только мое знание, но и мое незнание значительно превосходят ваше», что означает: лишь открывая шаг за шагом новое, мы нащупываем неизведанные области, ставим новые вопросы и ищем на них ответы. Опять же выход и на вопросы, и на ответы зависит от степени образованности.

Подобную же мысль высказывал предшественник Сократа **Анаксимен** (585–525 гг. до н. э.). Рисуя два концентрических круга, он говорил ученикам, что те находятся во внутреннем, малом круге, а когда он им передаст свои знания, они смогут перейти во внешний, выходящий в неизвестность, и тогда поймут, что он бесконечен.

Сократ постоянно подчеркивал, что диалогический поиск ученика и учителя ставит их в равное положение, помогая друг другу. Беседы Сократа производили буквально магнетическое впечатление на современников. Убеденный в доброй природе человека и придавая важнейшее значение природной предрасположенности, Сократ считал самопознание первым шагом и в ее выявлении.

Право на образование Сократ полагал одним из наиболее соответствующих природе человека, его естественным правом, тем самым предваряя философию права эпохи Просвещения: «Могучие духом. если получают образование. становятся отличными, полезными деятелями, оставшись же без образования, такие люди становятся очень дурными, вредными». Постоянное нравственное самосовершенствование – обязательное условие для достижения разумного сознания, направленного на добро и истину. Счастье состоит в обретении гармонии между личным и общественным. Сократа волновали вопросы психологии человеческого поведения: «Благое вижу, хвалю, но к дурному влекусь». Обвиненный по доносу в «нарушении гражданских норм жизни», Сократ был приговорен к смертной казни, но и тогда не изменил себе и своим принципам. Отказавшись от предоставленной ему учениками возможности бежать, он сказал: «Я всю жизнь учил почитать закон и должен подавать пример, даже если приговор именем закона вынесен людьми, не понявшими благонамеренности моих действий». В назначенный час Сократ спокойно выпил чашу с ядом.

Воспитание философского отношения к жизни

Жизнь Сократа, которая сама по себе служит воспитательным образцом, отнюдь не единичный пример единства слова и дела, реализации идеала, провозглашенного учеником Сократа Платоном: «Философ – тот благородный и непорочный человек, чей образ жизни и есть практика философии». Мы уже писали о Демокрите, который отпустил на волю своих рабов, считая рабство недостойным человека, а рабовладение – недопустимым для философа. Он же выкупил из рабства Протагора, восхищенный его умом и находчивостью.

Через тысячелетия прошел знаменитый ответ Диогена полководцу Александру Македонскому, предложившему философу: «Проси, что хочешь». «Отойди, не заслоняй мне солнце», – сказал Диоген. «Хотел бы я быть Диогеном, если бы не был Александром», – единственное, что нашелся ответить великий владыка, бывший когда-то учеником великого Аристотеля. Философ – фигура самодостаточная, он не боится гнева правителя, не стремится к славе и богатству – таков лейтмотив всей античной, да и последующей философии. Не менее характерен также случай с Фалесом, который доказал, что может разбогатеть благодаря своим знаниям, но не нуждается в этом. Предвидя по природным приметам невиданный урожай оливок, он заранее арендовал все маслобойни в округе и, выручив огромные деньги, раздал их на, так сказать, культурные нужды.

Вершиной философского отношения к жизни считалось состояние атараксии – безмятежности, достигаемой мудрецом. Путь к ней лежит, как учили Демокрит, греческие и римские стоики, через познание мира, преодоление страха и тревог, воздержание от суетных стремлений. Сенека учил: «Разумного (идущего) судьба влечет, неразумного (упирающегося) тащит». Самосохранение, свойственное природе, жизнь согласно разуму и природе – нравственный идеал философии стоицизма. «Следует не насиловать природу, а повиноваться ей», – учил Эпикур. Он же призывал не бояться смерти: «Там, где мы, смерти еще нет, а там, где смерть, уже нет нас». Философское отношение к жизни и смерти, к смерти как естественному исходу, воспитание особого *искусства жизни и смерти* сопровождало все развитие античной культуры.

Особое значение придавалось власти над собой, над разрушительными стремлениями натуры. Ценнейший плод умения подавлять желания – это свобода, добровольный выбор своего поведения. Путь к нему лежал через образование, самопознание и самовоспитание. Гуманистическое направление античной этики выражалось в идеалах *эвдемонизма* (стремления к блаженству, счастью), *гедонизма* (удовольствия, счастья земной жизни). Вопреки расхожему мнению, эти нравственные идеалы, как и *эпикурейская этика*, отнюдь не сводились к плотским удовольствиям, а направляли на гармоничный, насыщенный образ жизни, полноту ее восприятия, которые опять же недостижимы для человека необразованного, вульгарного (лат. *vulgarus* – простой, примитивный).

Концепция Платона

Следующая после Сократа, поистине титаническая фигура – его ученик **Платон** (427–347 гг. до н. э.). Хотя у Платона нет специальных педагогических трудов, педагогическая проблематика пронизывает его «Диалоги», разрабатывается в трактатах «Государство» и «Законы», а педагогическая деятельность составляет органичную часть его долгой и яркой творческой жизни. Платоновская «Академия» (по названию рощи Академа, где проходили занятия) просуществовала свыше тысячи (!) лет.

Платону принадлежит одна из самых оригинальных философских систем древности. В ней выступают в органичном единстве диалектически развивающаяся картина мироздания и столь же диалектически развивающаяся теория познания. Платон сравнивает процесс познания с попытками людей, всю жизнь проживающих в пещере, судить о реальности по теням на ее стенах. Для того чтобы мнения и суждения смертных могли хотя бы в какой-то степени приближаться к объективным, высшим идеям, необходимо основательное образование, особенно философское и математическое. Разделяя пифагорейские представления о математической структуре мира, Платон начертал у входа в «Академию»: «Да не войдет сюда всяк не знающий геометрии».

Постижение мира несет в себе единство добра, красоты и блага. Отражением божественного порядка должно быть и земное государство. В Платоновой концепции государства заранее оговорены все социальные функции и роли, включая солдат и рабов, и особенности образования для соответствующих социальных слоев. В «Государстве» Платона у правления должны находиться *философы*, одна из важнейших обязанностей которых – руководство образованием.

Так или иначе *разностороннее образование* необходимо всем слоям общества,

включая воинов («стражей»). Цель воспитания – «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». Государство опекает матерей, заботясь о здоровом образе их жизни. В образовании Платон стремился к соединению достоинств афинского и спартанского воспитания, их золотой середине. Вот почему, презирав невежество спартанцев, он вместе с тем уделял большое внимание физическим упражнениям, гимнастике и танцам.

Нельзя не признать, что в физическом совершенствовании, стойкости духа и бесстрашии спартанское воспитание добилось непревзойденных успехов, поставив своей целью «беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать» (Плутарх). Характерно, что даже музыка и пение носили у спартанцев отчетливо воинственное звучание. Принципы спартанского воспитания сказывались даже в лаконичности (от Лакония – названия юго-восточной части Пелопоннеса, где находилась Спарта), т. е. четкости и краткости речи.

Платон, подчеркивая решающую роль образования, признавал его целесообразным только, если оно обеспечивает «свободу призвания» (т. е. учитывает личные склонности), направляет вкусы и задатки детей к тому занятию, в котором они могут впоследствии достичь совершенства. При этом образование, по крайней мере обязательное трехлетнее, должны получить «стар и млад, по мере сил».

Платон фактически выдвигает принципы пожизненного воспитания. Мусическое и гимнастическое образование («для тела гимнастика, для души музыка») рассматриваются в «Государстве» как подготовка к прохождению высшего образовательного этапа, который делится на два длительных цикла – 10 и 15 лет. Прошедшие курс наук (арифметика, геометрия, астрономия, акустика) допускаются, с 30 и 35 лет, к высшему образованию, состоящему в занятиях диалектикой (философией) – наукой о последних основаниях бытия, знания и добра. На этом этапе происходит «образование разума, воспитываемого к мудрости», причем наиболее отличившиеся в занятиях диалектикой занимают высшие административные и военные должности. Лишь с 50 лет граждане приобретают свободу действий, за исключением верховных правителей (архонтов), которыми становятся стражи, в совершенстве овладевшие диалектикой.

Обнимающее весь жизненный путь образование протекает на фоне совместной жизни (в сисситиях – общих помещениях для научных занятий и отдыха). Черты своеобразного «военного коммунизма», присущие Платоновой концепции государства и образования, отвечают его представлениям о том, что образование совпадает с жизнью, которая сама есть суровая школа. Вместе с тем важное значение в методике образования Платон уделяет игровому обучению («поскольку игра есть самое серьезное дело, жизнь следует постигать играючи»). Конструктивная роль игры была оценена только в эпоху Просвещения.

Земная жизнь, по Платону, – лишь преходящий этап в движении к «истинному бытию», – умопостигаемым бестелесным идеям. Находясь в пещере, люди могут постигать мир, лишь освобождаясь от пут невежества и предрассудков, обретая способность к философским обобщениям, образованию абстрактных понятий. Как-то раз, желая его поддеть, сказали: «Платон, я вижу стол и чашу, но не вижу столынности и чашности». Ответом было: «Чтобы видеть стол и чашу, достаточно глаз на лбу, а чтобы образовать понятия предметов, нужны глаза ума».

Процесс приобретения знаний, восхождения к миру идей представляется в объективно-диалектической системе Платона как «воспоминание» о бестелесном мире идей, откуда пришел и куда уйдет каждый человек. Вот почему Платон, как и Сократ, придавал огромное значение самопознанию. Здесь особенно важна помощь мудрого наставника. Поскольку в каждом человеке сплетены свет и тень, добро и зло, воспитатель должен подготовить учеников к самостоятельному преодолению отрицательных предрасположенностей. Фигура Учителя здесь становится ключевой. Платон, как и другой ученик Сократа Антисфен, считал личный пример наставника важнейшим педагогическим средством. Недаром Платон видел в образе жизни философа «практику философии». По мнению

Платона, подобное воспитание может осуществлять наставник, умудренный жизнью, находящийся на склоне лет, т. е. на пороге мира идей.

Естественно, что основу взаимоотношений учителя и ученика составляет глубокое духовное единство. Именно духовное тяготение друг к другу выделяет современное использование понятия *платоническая любовь*.

Совершенно естественным для платоновской концепции образования было обоснование государственного образования. Обширная программа образования, разработанная Платоном, пронизана единой философской мыслью, стержнем которой является последовательно проводимое положение о связи между воспитанием и общественным устройством.

Как предохранить государство от вырождения в господство военизированной «тимархии», как предотвратить его разложение, неизбежное, если низшее начало отрывается от животворящего его высшего принципа? Правильная государственная система воспитания и является ответом Платона на этот вопрос. Необходимо идею общего блага сделать «второй природой» каждого представителя правящего сословия, поставив его от самого рождения в такие условия, при которых никакой частный интерес не сможет отвлекать от идеи общего блага. Задача государственного строя – обеспечить господство общего блага: «общность радости и горя». С этой задачей вполне совпадает задача образования. Правда, в «коммунизме» Платона предлагалось отказаться от частной собственности и семьи как отвлекающих от общественных целей.

Как бы то ни было проблемы, поставленные Платоном, исключительно актуальны и сегодня. Вот как оценивает Платонову систему образования С.И. Гессен: «Проблема образования личности как тождественная в основе своей с проблемой культуры, и вытекающее отсюда единство педагогики, этики и политики, социальный характер педагогики, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества; наконец, диалектический метод решения педагогической проблемы, укореняющий весь процесс образования в бесконечной идее ... и показывающий, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования – все эти основные черты Платоновой педагогики делают ее необходимой составной частью всякой современной педагогической системы, желающей стоять на уровне философской мысли» [3. С. 210].

Идеи Платона, продолженные его учеником Аристотелем, оказали огромное влияние на философскую, научную, педагогическую мысль всей европейской цивилизации. Раннее христианство принимало Платона как идеолога в осмыслении целей воспитания. Неоплатонизм Возрождения вновь обратился к идеям всестороннего воспитания. Новое, хотя и спорное звучание эти идеи приобрели в педагогике социалистов-утопистов. Новую жизнь в идеи Платона вдохнуло Просвещение.

Концепция Аристотеля

Непосредственным преемником философии Платона стал *Аристотель* (384–322 гг. до н. э.). Вплоть до смерти Платона около двадцати лет он сотрудничал с ним в Академии. Написанные им в эти годы произведения строились на конспектах бесед Платона с учениками. Затем, посвятив три года образованию Александра Македонского, Аристотель основал в Афинах Ликей и возглавлял его в течение двенадцати лет. Ликей называли еще перипатетической школой (от греч. *peripateo* – прохаживаюсь), где Аристотель читал лекции своим слушателям, прохаживаясь по аллеям парка. Отсюда и название школы, которая включала в себя большой круг наук. Здесь занимались математикой, физикой, историей, географией, астрономией и даже музыкой.

В отличие от Платона, исходившего из разграничения высшего и низшего миров, Аристотель, сохраняя это деление, все же считал, что одинакового внимания заслуживает любая вещь или явление – былинка, животное, смертная душа. Знание единичного у него органично включалось в диалектику общего. Развив натурфилософское учение о

естественных местах и естественных движениях, целевых причинах, Аристотель относил его к любым формам деятельности, включая образование. «В философии Аристотеля, – пишет С.И. Гессен, – диалектические мотивы Платоновой философии продолжают жить в учении о добродетели и истинной форме правления как середине между двумя крайностями вырождения, а также в его теории Бога как «неподвижного двигателя», к которому в порыве любви тяготеет весь природный мир» [3. С. 395].

Аристотель разделял три рода души: растительную, которая проявляется в питании и размножении; животную, где добавляются ощущения и желания; разумную, которая характеризуется также мышлением и познанием. Животная часть души, будучи подчинена разуму, может быть названа волевой. Трем родам души соответствуют три стороны воспитания: *физическое, нравственное и умственное*.

Как и Платон, Аристотель признает творческую, конструктивную роль игры в образовании. Имея более практический склад ума, Аристотель обогатил науку и образование такими находками, как буквенные обозначения математических величин и чертежи. Как и Платон, Аристотель обосновал настоятельную необходимость государственного общественного воспитания, подчеркивая необходимость большей специализации образования.

Античная школа

Подводя итоги истории образования в Древней Греции, можно обобщить, что идеал афинского воспитания сводился к пайдае – образованию совокупности добродетелей, физических и нравственных, делающих человека человеком, обеспечивающих его сущностное формирование. Что касается самой культуры и принципов образования, то они были сходными в различных регионах Древней Греции. Практика организованного воспитания и образования основана на принципах агонистики (соревнования). Начальное образование давали мусические школы (от 7 до 14 лет), в которых занятия вели дидакалы (от «дидаско» – учу, отсюда и дидактика). В гимнастических школах, или палестрах (имевшихся также в Спарте), учились школьники в возрасте 12–16 лет. И в Афинах, и в Спарте учеба с 18 до 20 лет продолжалась в эфебиях. Вершиной образования стали философские школы – фактически высшие учебные заведения античности. Помимо афинских Академии и Ликей таковыми были школы стоиков и эпикурейцев.

Своеобразным венцом греческой науки и образования уже в эллинистическую эпоху стал *Мусейм*, основанный в Александрии *Птолемеем II* (308–246 гг. до н. э.). Среди преподавателей Мусейма были Архимед, Эвклид, Эратосфен, там хранилось громадное по тем временам количество рукописей (ок. 500 000 к 250 г. до н. э.). Главной формой обучения в Мусейуме были лекционные занятия. Александрия послужила мостом уже к следующей, *римской* стадии античной культуры.

Образование и воспитание в Древнем Риме

Римской культуре в отличие от греческой присуща большая практическая направленность. Процесс специализации наук, ускорившийся после Аристотеля,

привел к серьезным успехам в механике, пневматике, геодезии, картографии, развитие которых стимулировалось растущими практическими потребностями. Действительно, «до наших дней дошел водопровод, сработанный еще рабами Рима». Вместе с тем римская культура стремительно утрачивала дух поиска, открытия. Если культура Греции воспевала, возвеличивала человека, то беспощадная рабовладельческая цивилизация Рима как раз подчеркивала его ничтожество, зависимость от прихотей правителей. Это касалось не только гладиаторов, погибавших на потеху пресыщенной публике («хлеба и зрелищ», как заметил Цицерон), но и свободных граждан. Вся архитектура Древнего Рима, включая триумфальные арки, колонны и дворцы, была призвана подчеркивать ничтожество простых смертных. Бурный технический рост сопровождался столь же стремительным нравственным упадком. Неистовые оргии составляли образ жизни не только извращенных деспотов-правителей – Калигулы, Нерона, Суллы, но и многих патрициев. Даже «семейное воспитание» порой могло включать в себя разврат и дикие возлияния, жестокие расправы над рабами.

В период расцвета Римской империи семья уступает позиции государственной системе образования, зато в период заката вновь становится преобладающей. Согласно историку Ливию, первая попытка создания учебных заведений относится в Риме лишь к 449 г. до н. э. Ремесло педагога считалось унижительным. Тем не менее традиции греческого воспитания не были утрачены и даже приобрели определенные самобытные черты, связанные с практической направленностью образования. Именно в римский период была сформулирована программа образования в виде «семи свободных искусств», обосновывается идея высшего образования.

Если в I в. сохранились все семь искусств с добавлением архитектуры и медицины, то затем стали беспощадно исключаться изящные искусства как «побуждающие более мечтать, нежели действовать». Девизом обучения стала «польза», причем скорее в узком смысле – обеспечение военной и политической карьеры. К V в. даже медицина и архитектура были исключены из списка основных дисциплин. Риторические диспуты, сохраняя внешне форму греческих, могли сделать темой прославление ... мухи. Основной подготовкой становилась военная, проводимая в легионах.

Наиболее значительное влияние на развитие образования в Римской империи так или иначе оказали мыслители, продолжавшие культурную традицию классической Греции. Блестящий оратор **Цицерон** (106-43 гг. до н. э.) разделял философские идеи стоиков, как и **Сенека** (4 г. до н. э. – 65 г. н. э.). Критикуя формализм школьной системы, которая воспитывает «ум, но не душу», Сенека видел далеко идущие последствия такого подхода. Историк **Плутарх** (45-127 гг. н. э.) требовал с детства уважать в человеке личность: бить ребенка означало «поднимать руку на святыню». «Ребенок – драгоценный сосуд», – подчеркивал адвокат и оратор **Квинтиллиан** (42-118 гг. н. э.). Главной задачей образования он считал формирование свободного человека. По его мнению, тупость и неспособность – крайне редкие явления. Учитель, будучи сам образованным, должен уметь подходить к воспитанникам осторожно и внимательно, изучать их, знать меру в наградах и наказаниях, быть примером для учеников. Учитель школы повышенного типа должен сначала преподавать в элементарной школе.

Греко-римская культура оказала существенное влияние на варварский мир, лежавший на окраинах Средиземноморья, а также на народы Причерноморья (Ольвия, Фанагория). Через Византию это влияние распространилось не только на Западную и Центральную Европу, но и на Русь.

В условиях нравственного упадка римской культуры зарождалось, в первую очередь в угнетенных провинциях, *христианство*, которое на целое тысячелетие определило развитие европейской культуры.

Вопросы и задания

1. Почему понятие античности связывается прежде всего с культурой Древней Греции?
2. Каковы истоки античности? Какая идущая из них традиция сохранилась в европейской письменности?
3. Назовите идеалы воспитателя архаичного периода античности.
4. Расскажите об античном отношении к образованию. Перечислите «семь свободных искусств» античности.
5. Перечислите основные особенности пифагорейской школы.
6. Изложите педагогические принципы Гераклита и Демокрита.
7. Представители какой школы называли себя торговцами знанием? Что известно об учении и личности Сократа?
8. Назовите важнейшие черты философского отношения к жизни, воспитываемого в античности.
9. Как связаны образование и государство в концепции Платона?
10. В чем состоит вклад в образование Аристотеля?
11. Каковы были структура и ступени античного образования?
12. Какими особенностями отличались наука и образование в Древнем Риме?

Рекомендуемая литература к главе 4 раздела II

1. Античность как тип культуры. М., 1988.
2. Асмус В.Ф. Античная философия. М., 1996.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную педагогику. М., 1995.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики. М., 1999.
5. Древняя Греция и Древний Рим. М., 1961.
6. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1983.
7. Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу. М., 1975.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20.
9. Свободомыслие и атеизм в древности, средние века и в эпоху Возрождения. М., 1986.
10. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
11. Цицерон М.Т. Tusculanские беседы // Избр. соч. М., 1981.

Глава 5 Образование и воспитание в Средние века

Образование в христианской Европе

Временные и географические рамки Средневековья

Первые христианские общины возникли уже в I в. Христианство привлекло идеей равенства всех, богатых и бедных, перед небесами. Более того, оно обещало райское воздаяние наиболее обездоленным в земной жизни («последние будут первыми, первые – последними»). Утешало и то, что «легче верблюду пролезть в игольное ушко, чем богатому в рай». Одним из наиболее опасных результатов новой религии стал отказ подчиняться «божественным» римским императорам. Все это явилось причиной жестоких гонений против учения Христа и его последователей. По крайней мере два века христиане с фанатичным мужеством, не сломленные чудовищными пытками и казнями, отстаивали новое учение, пока власть имущие не поняли и свою, вполне земную выгоду. Не надо было тратить усилия на подавление рабов, жить в вечном страхе перед ними – рабский удел принимался теперь с просветленной надеждой. Новая религия стала и средством укрепления государственности. В 301 г. христианство впервые было принято как государственная религия в Армении, а вскоре повсеместно утвердилось в *Византии*.

Мощнейшее европейское государство Средневековья возникло как наследник Римской империи после ее распада в 395 г. на Западную и Восточную (Византия), со столицей в Константинополе (ныне – Стамбул). Захват Константинополя («второго Рима») турками в 1453 г. и завершил тысячелетнюю историю Византии. Ряд исследователей именно этими временными рамками обозначают Средневековье. Конечно, они достаточно условны, особенно если учесть, что не только XV в., но и половина XIV в. (по крайней мере, в Италии) относятся к Возрождению. Название «Средние века» возникло еще тогда, когда не было известно о грядущем Возрождении. С учетом глубочайшей религиозности средневековой культуры более убедительна версия, что эти века представлялись средними между первым и вторым пришествием Христа, т. е. так и не наступившим Страшным судом. Реально все же Средние века отсчитываются после III–IV вв., т. е. утверждения христианства, вплоть до XIII–XIV вв., когда уже сходит на нет средневековый тип культуры с присущими ему феодальными отношениями. Что касается географических границ Средневековья, то они распространяются на всю Западную Европу.

Средневековье выдвигало совершенно иной, чем в античности, тип личности – покорной, «знающей свое место» (даже если это феодал). На его формирование влияли дополнявшие друг друга прочный феодальный уклад жизни и христианское мировоззрение. Строгими рамками очерчивались поэтому не только политические и экономические отношения, но и сфера духовной, интеллектуальной жизни. Трудно назвать еще эпоху, где столь отчетливо доминировала бы одна из форм общественного сознания и общественного поведения. *Религиозность* определяла весь образ мыслей, уклад жизни, даже надежды и ожидания в течение тысячелетней истории Средневековья. Естественно, в полной мере

сказанное относится к образованию.

Христианская идеология образования

Странствующими учителями – проповедниками были, согласно Евангелию, *первые апостолы*. Главной книгой, источником любых знаний для христиан стала Библия (что в переводе с греческого как раз и означает «книги»). Библия считалась главной и определяющей книгой и состояла из Ветхого Завета (дохристианских иудейских текстов, восходящих к XI в. до н. э.) и Нового Завета, созданного в I–II вв. и обосновывающего христианские ценности, цели и содержание воспитания. Новый Завет включал Евангелия (от греч. euangelion – благая весть) от Матфея, Иоанна, Луки, Марка.

Проповедуя общечеловеческие нравственные заповеди – любовь к людям, равенство, справедливость, христианство тем не менее ориентировало на небесную жизнь, рассматривая земной путь как подготовку к спасению души. Идеологи раннего христианства (III–V вв.) – *Григорий Назианский, Василий Великий, св. Иероним, Иоанн Златоуст, Августин Блаженный* отвергали античную трактовку сущности человека и его воспитания. Для Средневековья характерным стал отказ от античности, который провозглашался под предлогом борьбы с язычеством. «Негоже одними устами возносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу», – так сформулировал позицию церкви папа Григорий I (VI в.). Вместе с тем полное отрицание богатейшего античного наследия было совершенно невыносимым, и в действительности происходила длительная, сложная и противоречивая трансформация античной культуры, ее адаптация к христианской доктрине. Не случайно даже в Средние века словом «учитель» продолжали называть Аристотеля, который оставался (после соответствующей переработки) величайшим авторитетом.

Средневековая трансформация античного наследия

Двойственное отношение Средневековья к античности выражалось таким образом: «Христианские авторы в резких выражениях критикуют самоцельные дискуссии философов, внешний характер риторической образованности, гедонизм театра, музыки и пластических искусств, а также связь всего этого с язычеством». Вместе с тем «исторический облик христианства навсегда получает отпечаток греко-римской культуры: особенно велика роль античного философского идеализма в формировании понятийного аппарата христианской догматики» [1. С. 758].

Жесткую трансформацию претерпели «семь свободных искусств»: диалектика превратилась в «служанку теологии», искусство риторики предназначалось для составления проповедей, астрономия – для определения дат христианских праздников, музыкальное искусство ограничивалось церковной службой и т. д. Особенно неприемлемым из античной образованности для раннего Средневековья было эстетическое воспитание, объявленное «духовной мерзостью». Как мы помним, отрицательное отношение к нему сформировалось еще в римский период. Сугубо религиозный характер культуры, общего образа мыслей обусловил «безымянность» средневекового искусства – до нас не дошли имена авторов божественных месс, архитекторов величественных соборов («проповедей в камне»): ими их творцы славили не себя, а Создателя.

Иоанн Златоуст (354–407), прозванный так за свой дар проповедника, упрекал школы античного типа, что их главная цель – «научить хорошо говорить» и тем зарабатывать презренные деньги, а не «наставлять душу». В воспитании он призывал обращаться к божественному началу в человеке, делая упор на увещевания, душевные предостережения. Неоднозначно относились к античности и ее педагогической традиции и другие отцы церкви. *Григорий Назианский* (ок. 329–390) был поклонником греческой литературы. *Климент Александрийский* (? – 215) изучал и интерпретировал идеи Платона, который почитался предшественником христианства. Философы Прокл, Порфирий, Ямвлих немало трудов посвятили комментариям сочинений Платона и христианскому переосмыслению его идей. Диалектические взгляды *Василия Кесарийского* (330–379) были созвучны педагогическим взглядам Плутарха. Василий Кесарийский был автором трактата с более чем характерным названием «О том, как молодые люди могут извлекать пользу из языческих книг».

Архиепископ **Мартин де Брага** (VI в.) основывал воспитание на заповедях, сформулированных античными стоиками, – благоразумии, осторожности и осмотрительности, мужестве, справедливости и воздержании. Христианский интерес к душе заставлял работать память и пробуждал к действию другие природные способности, посвоему поддерживая античные принципы самопознания и самовоспитания. **Аврелий Августин** (354–430) также признавал достижения античной образованности и педагогической мысли. Августин призывал бережно относиться к ребенку, не наносить вреда его психике наказаниями. Принимая всю программу «семи искусств», Августин вместе с тем предостерегал, что античная традиция образования погрязла в «вымыслах», «изучении слов, но не вещей». Поэтому светские знания рассматривались как второстепенные и вспомогательные, подчиненные изучению Библии и христианской догматики.

Педагогическая мысль в Византии

Если проследить *основные вехи византийской педагогической мысли*, то следует начать с неоплатоников IV–V вв. из Афинской академии и других школ Малой Азии, Сирии и Александрии, которые в тот период правомерно было отнести к европейской культуре. Неоплатоники, продолжая традиции античности, считали, что воспитание и образование должны формировать высший духовный мир непреходящих идей. Путем к их постижению представлялось достижение «божественного озарения» и «экстаза», благодаря концентрации внимания, сосредоточения на душе, постоянным молитвам.

Авва Дорофей (VI в.) рассматривал светскую образованность как путь познания божественной истины: чем ближе познание к Богу, тем больше должна возрастать любовь к ближнему. Своеобразный христианский гуманизм, основанный на религиозных заповедях, развивали **Максим Исповедник** (VII в.), **Иоанн Дамаскин** (675–753), патриарх **Фотий** (820–897). Кредо Максима Исповедника – борьба с грехопадением, которая опиралась на волю как силу слияния с природой. Идею энциклопедического образования поддерживал Иоанн Дамаскин. Усвоение общечеловеческих нравственных норм считал главным моральным принципом патриарх Фотий.

Особенно яркой фигурой был **Михаил Пселл** (1018–1096). В его программу образования входило два этапа: преподавание светских знаний, не противоречащих христианской догматике, и высшая ступень, религиозное обучение. Пселл призывал к воспитанию идеального человека, не подвластного религиозному фанатизму, благородному и справедливому. Подобные же идеи развивал поздневизантийский мыслитель **Георгий Гемист Плифон** (1355–1452). По его мнению, совершенство достигается путем нравственного образования, преодоления зла, прежде всего через личные усилия, самообразование.

Византийская система образования

По установившейся в античности традиции знания получали в общественных учебных заведениях. Полный цикл образования (*энкикλος пайдейусис*) включал три ступени. Элементарное образование (*пропедиа*), существуя повсеместно, начиналось в 5-7-летнем возрасте и длилось 2–3 года. Сохранив мнемонические приемы античности, буквенно-слагательный метод обучения грамоте с обязательной хоровой мелодекламацией, средневековая школа заменила папирус на бумагу, стило на птичье или тростниковое перо.

Образование выше начального (*педиа*) было уделом уже далеко не всех. Его получали в *грамматических школах*, церковных или светских (частных и государственных). Такие школы обучали детей с 10–12 до 16–17 лет и находились в Константинополе, где к XI в. их насчитывалось порядка десяти.

Существовали также своеобразные высшие учебные заведения, часто с определенной специализацией, большинство из которых сохранилось с античности (в Александрии, Антиохии, Афинах, Бейруте, Дамаске).

В 425 г. в Константинополе, при императоре Феодосии II, была учреждена высшая школа, Аудиториум (от лат. *audire* – слушать). С IX в. она именовалась Магнавра (Золотая комната). В Магнавре Лев Математик собрал весь цвет византийской учености – «консулов

философии», «глав риторов». Ее высокий уровень юридического образования, которое опиралось на римское право и знаменитый Кодекс Юстиниана, славился по всему миру. В Магнавре учились Кирилл и Мефодий, основатели славянской письменности.

Своеобразная пропаганда просветительского характера была связана с именем императора **Константина VII Багрянородного** (913–959). При нем были открыты новые учебные заведения, появились труды энциклопедического содержания. Одним из них был труд самого императора о русско-византийских отношениях. В стране поощрялись деятельность в области образования и теоретические работы по его организации.

Задолго до создания византийской государственности, уже в I в., христианская церковь приступила к организации собственных школ – *катехуменов* для тех, кто, желая стать членом христианской общины, еще не вкусил учения Христа. В них могли учиться беспрепятственно все сословия. Более высокая форма церковного образования достигалась в *школах катехизиса*, готовивших священнослужителей. Первая такая школа возникла уже в 179 г. в Александрии, сочетая уже в самой учебной программе элементы античного и христианского образования. Вскоре подобные школы возникли в Антиохии, Эдессе, Низибе. Школы катехизиса дали начало *кафедральным и епископальным школам*, которые открывались с III в. В них учились дети знати и именитых горожан.

Церковный контроль над образованием

С течением времени церковь всецело монополизировала образование. Этому способствовали и совпадение с интересами все более авторитарного государства, и глубокие изменения в общественном сознании. Наука объявлялась «служанкой дьявола», а отрицательное отношение к ней не только санкционировалось социальными институтами, но и становилось органичной чертой «здорового смысла». Как нельзя лучше характеризуют это состояние дел высказывания мыслителей того времени. Действительно, «нужен ли фонарь, чтобы видеть Солнце?» (Дамиан). И «стоит ли путникам, направляющимся к цели, изучать попадающиеся на пути вещи и тем отдать себя в их власть, задержаться в дороге или своротить с нее?» (Гуго Сен-Викторский). «И к чему оказалась христианам образованность древних? Когда Истина воплотилась, она отвергла ее. Пусть замолчит человеческое чванство, когда заговорило слово Божественное» (Петр Бэда Достопочтенный). Добавим сюда и неизменность всего в любом из миров: «Что было, то и будет делаться, и нет ничего нового под Солнцем. Бывает нечто, о чем говорят: «Смотри, вот это новое, но это уже было в веках, бывших до нас» (Екклезиаств, I, 9-11).

Если в раннем христианстве с должным почтением, неизбежной осторожностью и деликатностью относились к «языческим» философам, то в XIII в. подобная позиция обернулась для Пьера Абеляра нравственными и физическими истязаниями, заточением в монастыре. Ему не простили и его земную любовь, и обращение к диалектике как методу поиска истины, сопоставления мнений, так как он таил неисчислимые опасности для церковной догматики. Главным методом стал *схоластический* (от греч. «школа»), требовавший заучивания догм, утвержденных определений, «доказательств», приводящих к заранее намеченному результату.

Призванные укрепить веру, схоластические упражнения нередко порождали новые вопросы. Серьезную опасность таил в себе даже гностицизм (от греч. «гносис» – познание), возникший еще во II в. для толкований Священного Писания. Именно в схоластических упражнениях родились первые ереси, например, мысль об извечности мира, выводимая из вечности Бога (Ориген). Более того, «если Бог сотворил мир, значит, ему чего-то не доставало» (христианские последователи Аверроэса); «А если душа человеческая от Бога, то откуда в ней части, достойные наказания? Выходит, что, наказывая человека, он наказывает частицы своей души» (Езник Кохбац). Другой армянский теолог, Григорий Пахлавун, магистр византийского императора Константина Мономаха, приходит к выводу, что «нет другого способа приближения к Богу, как просвещение себя посредством науки».

Канонизированная картина мира причудливым образом сочетала в себе «наиболее

логично установленные выводы древних с неоспоримыми истинами Писания и церковной традиции... Легко видеть, что критика любой части картины мира считалась гораздо более серьезным, чем простое интеллектуальное совершенствование, и рассматривалась скорее как нападение на весь порядок общества, религии и самой Вселенной» [3. С. 182–183].

Стоит ли удивляться, что уже в 529 г. император Юстиниан закрыл Платоновскую академию в Афинах. Его же запрет выплачивать жалование учителям – грамматикам и риторам – привел к закрытию большинства школ античного типа. Тем не менее именно в таком урезанном и деформированном виде образование объявлялось в императорском указе «величайшей из добродетелей», а идеал образованности усматривался в сочетании греко-римского свода знаний с христианским мировоззрением.

Противоречивое своеобразие такого сочетания может стать понятным нашему современнику, если внимательнее присмотреться к важнейшим особенностям средневековой культуры в целом.

«Книга природы» в эпоху Средневековья. Выражение «книжной культуры» в образовании

Центральным, исходным положением всей средневековой культуры – науки, искусства, права, образования – был *теоцентризм*, центральное положение творца. Дело не только в единобожии, отличающем христианство от античности. Античные боги часто занимались своими делами, полные капризов и прихотей, и лишь изредка вмешивались в земные и природные события, если они начинали выходить из-под контроля. В средние же века каждая травинка, каждый человеческий шаг были обусловлены Божественным промыслом. Именно поэтому, если античная «книга природы» могла представляться написанной языком математики, то сейчас одна мысль об этом была грехом. Сохраняя образ «книги природы», Средневековье усматривает ее постижение в мучительном, напряженном угадывании символов божественного замысла, скрытых симпатий и антипатий. Так, действие снадобья от головной боли из сердцевины орехов объяснялось симпатией между строением орехов и мозга, учебник о змеях содержал описания змей, встречающихся не только в природе, но и на фамильных гербах вельможных особ. Наиболее характерными феноменами средневековой учености были астрология и алхимия. Ученый был магом и чародеем, а свое ремесло мага он мог передавать ученикам только непосредственно. В любое произведение средневекового искусства была вложена душа, оно не терпело штампа, повтора, и именно эта область давала определенный простор фантазии, индивидуальности. Обучение ремеслу также составляло важную сторону средневекового образования и воспитания.

Книжный характер средневековой культуры сказывался в том, что образование представляло собой заучивание наизусть, зубрежку, носило текстуальный, репродуктивный характер. Далеко не всем понятен был даже смысл молитв, произносимых на латинском языке. Характерно, что даже в университетах лекция *читалась* преподавателем, и уже затем ее текст комментировался с участием слушателей. Девизом средневекового обучения была усидчивость: «Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу». Непререкаемым в средневековом образовании был двойной авторитет – церкви и учителя. Вместе с тем, хотя ни одна строчка Библии не могла подвергаться сомнению (даже при обнаружении несоответствий и противоречий), значительный простор для мысли сохранялся в органичных для книжной культуры комментариях и толкованиях Писания (в частности, для устранения несоответствий). В «воображаемых допущениях» средневековых схоластов обсуждалась логическая возможность бесконечности Вселенной, движения Земли и так далее, позволяя обходить, хотя бы умозрительно, многие ограничения и запреты догматической картины мира.

Конструктивные возможности схоластики

Ведущий в науке и образовании схоластический метод выступал как «средневековая диалектика» и логика, разрабатывая алгоритмы силлогизмов, индуктивных и дедуктивных умственных конструкций. Для подачи христианского вероучения в логически стройном, систематизированном виде философ-схоласт **Раймонд Луллий** (1235/1315) сконструировал

«логическую машину». Действуя по принципу современного арифмометра, она могла комбинировать не только «божественные качества», но и их воплощения в природе, выводить логические умозаключения.

Схоластика требовала ясности и точности понятий. Конструктивную роль в прояснении статуса и происхождения понятий сыграл чисто схоластический, на первый взгляд, спор «*номиналистов*» и «*реалистов*»: существуют ли общие понятия, идеи объективно, «реально» (в высшем разуме) или же понятия – лишь названия (лат. *nomine*). В поисках «золотой середины» была сформулирована «брита Оккама»: «Не умножать сущности сверх меры» (т. е. не прибегать к объяснению неизвестного через «дурную бесконечность» все новых понятий, а максимально использовать возможности существующего понятийного аппарата). В более доступной форме ту же мысль высказал **Гуго Сен-Викторский** (1096–1142): «Не умножай боковые тропинки, пока не пройдешь по главному пути». В такой форме это положение интерпретировалось в полном согласии с христианской доктриной, где «главный путь» – Божественная Истина. Гуго Сен-Викторский был главой Парижской кафедральной школы и утверждал неразрывную связь в воспитании между религиозным и светским началами. В своем «Дидакаличоне» (трактате о системе образования) он свел воедино все средневековые знания по преподаванию в высшей школе.

Интересную характеристику схоластики дает русский историк Г.Н. Грановский: «Это была сильная, отважная рыцарская наука, ничего не убоившаяся, схватившаяся за вопросы, которые далеко превышали ее силы, но не превысили ее мужества» [7. С. 102]. К таким вопросам относилась *теодицея* – оправдание Бога за существующее в мире зло. Первые шаги в ее решении были чисто схоластическими (Августин: «Зло не субстанционально, т. е. не существует само по себе, а есть лишь отсутствие добра, подобно тому как тьма есть отсутствие света»). Однако затем, в течение десятков веков, она трансформировалась в ренессансно-пантеистическое обожествление природы как «внутреннего мастера» (Дж. Бруно), а затем – в дополнение божественной воли природной необходимостью, по отношению к которой понятия добра и зла лишены смысла. Схоластическое уважение к логике было так велико, что в «Естественной теологии» **Фома Аквината** (1225–1274) даже божественная воля осуществляла выбор на разумных основаниях, а законы сотворенного и направленного Богом мира находились в соответствии с законами логики.

В миллениарной (лат. *millenarium* – тысячелетие) эволюции средневекового мышления произошел знаменательный сдвиг: от «Верую, чтобы разуметь» (Ансельм Кентерберийский) к «Разумею, чтобы верить» (П. Абеляр). **П. Абеляр** (1079–1172), преподавая в Парижской кафедральной школе, учил логике мышления, искусству спора. Допуская соединение веры и разума, он писал: «Недостаток нашего времени, что мы думаем, будто уже нельзя найти нечто новое».

Весьма характерным выражением социокультурной эволюции Средневековья явилась *концепция «двух истин»* (от Августина до Фомы Аквинского). В типично схоластической формулировке Св. Фомы она выглядит так: «Существуют два рода истин – истины веры и истины разума, причем истины веры не противоразумны, а сверхразумны». Этим положением Фома оказал неоценимую услугу и религии, и науке. «Истины веры» находились вне обсуждения, а наука могла заниматься своими поисками, не претендуя на «высшие истины». Недаром Фома еще при жизни был причислен к лику святых католической церкви.

Важные идеи принадлежат Фоме в области образования, а некоторые из них, например о «внутреннем учителе», пережили века. Закономерно, что Фома, Роджер Бэкон, Гуго Сен-Викторский, другие религиозные теоретики и философы возглавляли учебные заведения ордена капуцинов – францисканцев (основан в 1212 г.) и доминиканцев (основан в 1216 г.) и участвовали в организации монастырских школ.

Монастырское образование и его секуляризация

Хотя и не выходя за соответствующие рамки, монастыри и монастырские школы давали достаточно основательное образование, с упором на нравственное

совершенствование, а также трудовые навыки. Уже в раннем Средневековье, по постановлению глав католической церкви, были учреждены монастырские и кафедральные (епископальные) школы. Еще до XI в. учеников жестоко били, а учебник по грамматике имел красноречивое название «Берегущий спину». Однако неотвратимая секуляризация (от лат. *secular* – мирской) общественной жизни коснулась и образования. Так, основная наряду с Псалтырем учебная книга – Абецедарий была переведена с латыни на родные языки. В учебном пособии Александра (XIV в.) грамматика и Библия излагались в рифмованном, удобном для запоминания виде. Физические наказания были отменены. Порой устраивались даже «дни веселья», когда разрешались игры, борьба, скромные развлечения. Хотя формально каникул не существовало, отдых предоставлялся во время многочисленных церковных праздников.

Характерным явлением, особенно в позднем Средневековье, стали странствующие монахи. Долгие годы посвятив земным поклонам и умерщвлению плоти, нередко остаток жизни они брели по дорогам, оставив стены монастыря. Некоторые становились бродячими артистами, зарабатывая кусок хлеба прибаутками и скоморошьими песнями, в которых любопытным образом переплетались годами воспитанное благочестие и грубоватый юмор. Чрезвычайно показательным документом этого своеобразного мироощущения явился сборник трубадуров и вагантов XIII в. – «*Carmina Burana*». В стихах сборника, декламируемых учениками монастырских школ на непонятной горожанам латыни, соседствовали нравственные наставления (часто в иронической форме) и описание любовных утех. Хотя ваганты и галярды – странствующие студенты – не отличались чрезмерным благочестием, однако именно из их среды вышло немало подвижников науки и образования.

Неотвратимая и неуклонная секуляризация сказывалась на общем отношении к учебе. Поначалу она была сословной, воспитывая у крестьян добродетель трудолюбия, у аристократии – доблесть, у духовенства – благочестие. Большинство знати не стремилось к грамоте. Основатели династии Меровингов не умели писать по латыни, совершенно неграмотными были первые Каролинги (VIII в.). Изменение отношения к образованию в этот переломный период средневековой культуры можно видеть даже на протяжении одной жизни, на примере одного из основателей династии – **Карла Великого** (742–814).

Оставаясь неграмотным до 30 лет, он затем пригласил ко двору учителей и ученых монахов из Италии, Англии, Ирландии («Острова ученых»), которые составили для него «*Каролингский минискул*» – легко читаемое латинское письмо. Один из приглашенных ирландский богослов **Альбин Алкуин** (735–804) сочинил «Письмо об изучении наук» и трактат «Всеобщее увещание», обосновывающие необходимость всеобщего обучения и подготовки учителей. Сам Карл не считал для себя зазорным заделаться школяром, освоив за два года латинскую грамоту, основы астрономии, риторики, литературы. Дворцовая школа, созданная при Меровингах, получила название Академии и переезжала вместе с королевским двором, обучая не только детей императора, его приближенных и высших лиц церкви, но и выходцев из более низких сословий. С того времени день Св. Шарля (Карла) во Франции отмечают как школьный праздник.

Социокультурные изменения Средневековья прослеживаются и в воспитании *рыцарства* – характерного порождения феодальной культуры. Оно выражалось в специфическом переплетении варварства (жестокости, обжорства), античности и христианского благочестия. Если поначалу рыцарское воспитание отвергало римское образование и делало упор на физическое развитие и военное искусство, то затем число «рыцарских добродетелей» расширилось до неприменных семи: владение копьем, фехтование, верховая езда, охота, игра в шахматы, пение стихов собственного сочинения, игра на музыкальном инструменте (чаще лютне или арфе). В Скандинавии требовались также знание рун (эпоса и магических знаков), навыки навигации и умение работать по металлу. В рыцарском воспитании дух Средневековья сказывался в причудливом сочетании неприхотливости и утонченности, рыцарские понятия дружбы, верности, чести, долга,

мужества, доблести стали нарицательными.

Создание университетов и городских школ

Вершиной средневекового образования явились *университеты*, которые стали создаваться в XII–XIII вв. как своеобразные учебные корпорации, вполне в духе времени. Первый университет в Болонье (Италия) действовал еще в конце XI в. Базой для них, как правило, служила система церковных школ – кафедральных и монастырских. Так, Парижский университет возник в 1160 г. из Сорбонны, богословской школы при соборе Нотр-Дам, присоединив к себе медицинскую и юридическую школы. Подобным же образом были организованы не менее знаменитые Оксфорд (1206) и Кембридж (1281), университеты в Неаполе (1224) и Лиссабоне (1290). В 1224 г. открылся университет в Саламанке (Испания), в 1228 г. – в Падуе (Италия). Новые университеты стремительно разрастались, расширялась и их специализация. Знаменательным явлением стала и учрежденная в 1183 г. *инквизиция* (от лат. *inquisitio* – розыск), просуществовавшая до конца XVIII в. Церковь сохраняла контроль над образованием в эпоху Возрождения и даже в Новое время.

Рост университетов был вызван развитием городов, культурных запросов горожан, способствовал производству и торговле. Так, целью созданного в 1348 г. университета во Флоренции было поправить дела в опустошенном войной городе. В XIII в. в Европе насчитывалось 19 университетов, а в XIV в. прибавилось еще 25, в том числе в Пизе, Гейдельберге, Кельне, Вене, Праге, Кракове (Ягеллонский университет). Часто они учреждались и светскими властями.

Права открывшихся университетов подтверждались *привилегиями* – особыми документами за подписью папы или царственных особ, закреплявших университетскую автономию (суд, управление, присвоение ученых степеней), освобождение от воинской службы (уже в XIII в.!). Порой выпускников, подобно рыцарям, венчали громкими титулами вроде «граф права». Неофициальными титулами еще раньше наделялись и выдающиеся ученые-преподаватели: Doctor Mirabilis (Чудесный) – Роджер Бэкон, Doctor Universalis – Альберт Великий, Doctor Angelicus – Фома Аквинат, Doctor Subtilis (Утонченный) – Дунс Скот, Doctor Illuminatus (Озаренный) – Раймунд Луллий, Doctor Seraphicus – Бонавентура и т. д.

Первые университеты были очень мобильны, переезжая в случае чумы, войны и прочих бедствий. Часто из университета в университет переходили студенты, приглашались профессора. Практика «визитирующего профессора» и сегодня распространена в Европе и США. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества, позже сформировались отделения по специальностям – факультеты и колледжи. Эти образования и определяли жизнь университетов. Представители наций (прокураторы) и факультетов (декан) сообща выбирали ректора (лат. – управитель) университета.

Велением времени стали и *городские школы*, возникшие из системы ученичества, цеховых и гильдейских школ, школ счета для детей торговцев и ремесленников. Городские школы, содержащиеся на средства ремесленников, вели общеобразовательную подготовку на родном языке. Обычно городскую школу возглавлял нанятый городской общиной педагог, который сам подбирал себе помощников. Встречались и странствующие учителя, перебивавшиеся с места на место в поисках контракта.

Университеты противопоставили схоластике, «науке пустых слов и сотрясения воздуха», кипучую интеллектуальную деятельность, характерной формой которой стали *диспуты* на самые разнообразные темы («обо всем»). Возрождая дух античности, они готовили ученость Возрождения. Из стен старинных университетов вышли выдающиеся деятели науки и просвещения, обновленной религии – Ян Гус, Данте Алигьери, Франческо Петрарка, Николай Коперник, Галилео Галилей, Фрэнсис Бэкон.

Университеты были ярчайшим воплощением социокультурных перемен, которые, по точному выражению немецкого философа прошлого века Э. Кассирера, «заставляли искать равновесия между средневековой верой в Бога и ренессансной верой в себя». Великолепное определение изменений на стыке Средневековья и Возрождения дал Ф. Петрарка. К словам

Августина: «Благородный дух человеческий ни на чем не успокоится, кроме как на Боге, цели нашего существования», поэт добавил: «кроме как на себе самом и своих внутренних устремлениях». «Осень Средневековья» сменялась весной Возрождения.

Образование и воспитание в исламском мире

Место ислама в средневековой культуре

Исследуя Средневековье, следует иметь в виду, что это понятие правомерно относить к христианской Европе. В то же время в период с VII по XIV в. значительный расцвет науки и образования, как и условия для их свободного развития, имели место в исламской, или мусульманской (от араб. муслим – послушный, покорный), культуре. Обширнейший регион, завоеванный в VII–VIII вв. арабами, – Иран, большая часть Средней Азии, Сирия, Северная Африка, Мавританская Испания – развивался под знаком культурных ценностей ислама. Последняя из мировых религий возникла примерно в том же районе, что и христианство, складываясь поначалу под его явным влиянием. Основу исламской культуры составлял «Коран», где многие заповеди и даже арабизированные имена святых и апостолов имеют явное сходство с библейскими. Важно подчеркнуть, особенно в современной ситуации крайне неоднозначного отношения к исламу, что поначалу тот не содержал в себе никаких агрессивных положений, не было в нем ни осуждения иноверцев, ни тем более идеи «священной войны» с ними.

Более того, в период, когда в христианской Европе шла травля прогрессивных идей, именно исламский мир воспринял и освоил античную философию, донес многие идеи и произведения античности до европейского Возрождения. Достаточно сказать, что ряд произведений античных философов и писателей, хранящихся ныне в мировых собраниях древних рукописей, сохранился в единственном экземпляре в переводе на арабский язык. В жестокую пору европейского Средневековья пророк *Магомет* (560–632), основатель ислама, сказал, что «чернила философов значительно важнее, чем кровь мучеников».

Ислам возник и развивался на основе взаимосвязи и своеобразного смешения культур Арабского халифата, Византии, Индии, Китая... Время «арабского Возрождения» наступило в IX–XIII вв., гораздо раньше европейского. На основе изучения античности арабско-мусульманские мыслители развивали идеи гармоничного развития личности, так же как в античности требуя от философов быть образцами нравственного поведения и образованности. Высоко ценился престиж знаний.

Исламские просветители

Один из первых ученых-энциклопедистов, *Абу Аль Кинди* (801–873), ставя науку выше религии, требовал в процессе воспитания формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект. *Аль Фараби* (870–950) считал, что лишь безумцы могут допустить высшее благо вне существующего мира. Цель воспитания – подвести человека к реальному благу, отличить которое помогут знания. Плодотворные педагогические идеи содержатся в более чем 150 трактатах *Аль Бируни* (970–1048): системности и наглядности знаний, поощрения познавательных интересов. Главная цель воспитания – очищение от бесчеловечных обычаев, фанатизма, жажды власти. «Владыка наук», советник правителей ряда стран Ближнего и Дальнего Востока, *Ибн-Сина (Авиценна)*, в европейской транскрипции, 980–1037), в числе научных и философских трудов оставил и относящиеся к воспитанию и образованию «Книгу о душе», «Книгу знаний», «Книгу указаний и наставлений». Путь ко всеобщему воспитанию и развитию Ибн-Сина видел в средствах музыки, поэзии, философии. В самой организации знаний поощрялся дух свободного, открытого, здорового соревнования.

Выдающийся философ Востока, *Аль Газали* (1056–1111) посвятил свое четырехтомное сочинение «Воскрешение наук о вере» развитию способностей с детского возраста, приемам наблюдений за детьми, их творческому росту и развитию, включая физические упражнения и бытовую культуру. Согласно Аль Газали, душа ребенка принимает нужные очертания, если воспитатели, включая родителей, следуют педагогическим

рекомендациям, основы которых закладываются в семье, передающей эстафету учителю. Нравственное начало формируется, прежде всего, путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. Самовоспитание же начинается с самонаблюдения и самопознания. Недаром «Мудрец мудрецов» **Ибн Баджа** (кон. XI в. – 1139) ведущей темой своих трактатов по психологии, логике и этике выбрал самые насущные проблемы морально-этического образования.

Выдающийся философ, популяризатор Аристотеля и сам оригинальный мыслитель из Андалусии (в современной Испании) **Ибн Рошд (Аверроэс, 1126–1198)** подводил под образование солидную научно-философскую базу, изложенную в «Системе доказательств». Проблемы образования и воспитания – важнейшие в 150 трактатах иранского философа **Насирэддина Туси** (1202–1273), включая «Обучение мудрости», «Книгу мудрости», «О воспитании обучающихся». Знание – то снадобье, которым человек пользуется в течение всей жизни. **Абдуррахман Ибн Халдун** (1332–1406), развивая учение Аристотеля, доказывал, что человек реализует себя в отношениях с другими людьми. Упорядочить их помогает разум в результате наблюдений, обобщений и опыта – «того, чему учит время». В частности, он призывал не подгонять в обучении того, что еще непонятно в детском возрасте, включая Коран. Такое обучение только пугает и отвращает, сковывает самостоятельность. Во всех перечисленных учениях подчеркивается неразрывность образования и воспитания: «Без воспитанности знание – огонь без дров, воспитанность без знаний – как дух без тела».

Центры исламского образования

Обучение шло на персидском и арабском языке, который, возникнув на основе арамейского, и сейчас остается ведущим в странах ислама. Центром образования были *мечети*. Уже в VIII–IX вв. стали появляться «дома мудрости», и первый – в Багдаде. В XI–XII вв. возникли первые учебные заведения – *медресе*. Арабская система образования породила первые «тесты» – с выбором одного ответа из нескольких предложенных.

Крупным культурным центром исламского мира была при владычестве мавров Испания, где образование достигло наивысшего расцвета при **Абдуррахмане III** (912–961) и его преемнике **Халеме II** (961–976). В учебных заведениях Севильи, Саламанки, Толедо, Гранады, Кордобы учились и женщины, преподавали представители разных вероисповеданий. Характерно, что в свой христианский период Испания надолго стала оплотом религиозного мракобесия и зверств инквизиции. Не менее печальные трансформации произошли уже значительно позже в бывших центрах мусульманской учености – Багдаде (столице современного Ирака), Тегеране (столице современного Ирана). Исламские «фундаменталисты», требуя «возврата к основам» (фундаменту), включают сюда отказ от светского образования, права, светских форм общения и привычек (вплоть до телевидения), запрет на светскую форму одежды. Наиболее радикальные из них не останавливаются перед убийствами «неверных».

Исламский фундаментализм в современном мире

Не ставя задачей специальный анализ вопроса, следует заметить, однако, прямую связь роста «фундаментализма», угрожающего всему миру, с плачевным экономическим состоянием и неизбежно связанными с ним тоталитарными политическими режимами. Ирак, Иран, Алжир, Ливия, характеризующаясь агрессивными режимами или движениями, являются государствами с удручающим экономическим положением. Условия для экспансии фундаменталистских сил создают войны в Чечне и Афганистане. Между тем, наводившая страх на всю Европу Турция делает сейчас все, чтобы влиться в мировую экономическую и культурную систему. Развивая туризм и промышленность, сдержанную внешнюю и внутреннюю политику ведут Египет, Саудовская Аравия (страна исламских столиц, Мекки и Медины), Кувейт и Объединенные Арабские Эмираты, которых еще недавно не было на политической карте мира. Конечно, даже в этих благополучных странах есть опасность, роднящая их с другими исламскими государствами, – слишком «единодушное общественное мнение», совершенно единообразное по стране образование и т. д. Это – признаки

питательной почвы для тоталитарных режимов, фанатизма и экстремизма – стоит только пошатнуться экономическому положению (достаточно показателен в этом отношении пример Ирана). Не случайно в богатом Кувейте выходцы из других стран не имеют шансов подняться по социальной лестнице. Это лишний раз доказывает, что подлинная эволюция культуры, образования и воспитания может происходить лишь *естественно-историческим путем*. Именно так наступило *европейское Возрождение*.

Вопросы и задания

1. Очертите временные и географические рамки Средневековья.
2. Какой тип личности и почему выдвигало Средневековье?
3. Назовите основные принципы христианской идеологии образования.
4. Как Средневековье относилось к античности? Какую трансформацию испытали и почему семь свободных искусств?
5. Охарактеризуйте основные черты византийской педагогической мысли.
6. Опишите византийскую систему образования и ее основные вехи.
7. В чем отличие средневековой «книги природы» от античной? Какой отпечаток накладывал на образование «книжный» характер средневековой культуры?
8. Перечислите особенности и возможности схоластики. Каково значение концепции «двух истин» для религии или науки?
9. Как сочетались религиозное и светское образование в позднем Средневековье?
10. В чем состояли особенности рыцарского воспитания?
11. Когда, где и почему возникли университеты?
12. Назовите особенности исламского образования и его основные центры.

Рекомендуемая литература к главе 5 раздела II

1. *Аверинцев С.С.* Христианство // Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
2. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2-х т. М., 1994.
3. *Бернал Дж.* Наука в истории общества. М., 1956.
4. Византийская культура (X–XII вв.). М., 1968.
5. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М., 1981.
6. *Гуревич А.Я.* Проблемы средневековой народной культуры. М., 1979.
7. *Джурицкий А.Н.* История педагогики. М., 1999.
8. Свободомыслие и атеизм в древности, Средние века и в эпоху Возрождения. М., 1986.
9. *Соколов В.В.* Средневековая философия. М., 1979.
10. *Таллашев Х.Х.* Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья. Ташкент, 1985.
11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1982.

Глава 6 Образование в эпоху Возрождения

Особенности эпохи Возрождения

Эпоха, получившая свое название в связи с возрождением интереса к античности (искусству, философии, науке), в последующем восприятии имеет гораздо более широкий смысл. Исключительное место двух-двух с половиной веков европейской истории (с конца XIV в. в Италии, XV–XVI вв.), их значение для всего человечества определяются тем, что они явились эпохой возрождения Человека, освобождения человеческого духа, научной и философской мысли. Возрождение – эпоха, с которой связано приобретение немыслимой доселе свободы как в производственных, так и во внеэкономических отношениях, во всем образе жизни. Оно стало и эпохой нового, *гуманистического образования*, воспитания личности, в корне отличающейся от феодально-средневекового образца. Возрождение естественно-историческим образом выдвигало тип личности решительной, уверенной в себе, инициативной, но и ответственной в действиях.

Сам возврат к присущим античности интересам, ее ценностям и нормам явился закономерным выражением и одновременно порождением глубоких социокультурных изменений, вызревавших на длительном средневековом пути и ожидавших благоприятной почвы для всхода. Так получилось, в исторической ретроспективе, что «с высот художественных достижений Возрождения, составляющих золотой фонд общечеловеческого наследия, социально-экономические достижения, превзойденные последующим развитием, блекнут и предстают не как определяющие причины, а лишь как сопутствующая внешняя среда» [10. С. 95]. Между тем именно в этот период происходили социально-экономические преобразования, надолго определившие дальнейшее развитие цивилизации: «Рамки старого orbis terrarum (круга земель) были разбиты; только теперь, собственно, была открыта Земля, заложены основы для позднейшей мировой торговли и перехода ремесла в мануфактуру, которая, в свою очередь, послужила исходным пунктом для современной крупной промышленности» [7. С. 345–346].

Стремительно возраставшие социально-экономические запросы все более обращались к развитию науки, предоставляя этому развитию значительные возможности. С началом капиталистического производства и далеких путешествий менялись место и сам образ науки, которая не могла более оставаться в пределах «незаинтересованного», схоластического теоретизирования. Соответственно преобразовывались содержание и формы образования. Оно становилось не просто все более престижным, но и необходимым, особенно для предпринимательской и государственной деятельности. Впервые стали готовить профессиональных политиков, а политика рассматривалась как искусство. Пример тому – итальянский политический деятель, автор трактата «Государь» Н. Макиавелли, служивший при дворе Медичи во Флоренции. Знаменательной вехой в развитии образования, расширении возможностей для распространения научных, философских, художественных идей стало изобретение в 1436 г. книгопечатания И. Гутенбергом. «Вселенная Гутенберга» по-своему подготовила и предварила за целый век «Вселенную Коперника». Типографии стали первыми действительно капиталистическими предприятиями, со сложной системой разделения труда и серийной продукцией, завоевывавшей рынок невиданным ранее способом – посредством низкой цены. (Первой отпечатанной таким образом книгой оказалась, естественно, Библия.)

Стало цениться время и не случайно именно тогда появились карманные часы, а площади крупных европейских городов обзавелись механическими часами. Порождением расцвета городской жизни, бурно растущих культурных и экономических связей стали уличное освещение (Лондон), почта в Венеции (нач. XV в.) и верховая почта во Франции (1464).

Было бы ошибочным выделять в происходящих изменениях причины и следствия: естественно-историческим образом они охватывали все области практической и духовной деятельности. Говоря о возможностях, открываемых для развития науки и образования, особо следует остановиться на роли ренессансного гуманизма.

Принципы ренессансного гуманизма

Помимо того, что гуманистами был выдвинут ряд ценных научных идей, философия гуманизма значительно продвинула античные представления о месте и предназначении человека. Гуманизм Возрождения, утверждая венцом творения человека, самоценную и самостоятельную личность, полагает величайшим достоянием человека его мысль, знания, а мерилом его действий – мастерство их выполнения. Наиболее характерным образом эти представления развивались итальянскими мыслителями.

Гуманисты XV в. (Дж. Пико делла Мирандола, Марсилио Фичино, Лоренцо Валла) связывают величие человека с его свободным и ответственным выбором, доставляющим ему «высшее и восхитительное счастье... владеть тем, чем пожелает, и быть тем, чем хочет» (Пико делла Мирандола. Речь в защиту достоинства человека) [8. С. 508]. Согласно Пико, Бог, создав мир, пожелал, чтобы кто-то оценил смысл такой большой работы, любил ее красоту и, сотворив вслед за этим человека, сказал ему: «Я ставлю тебя в центре мира, чтобы

оттуда тебе удобнее было обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь» (там же).

Свобода понимается теперь как возможность творить себя – благодаря образованию, познанию. Флорентийский гуманист **М. Фичино** (1433–1499), сам от природы тщедушный и слабый здоровьем, был убежден, что «человек способен создавать сами светила», приобретая соответствующие знания об их устройстве и сконструировав необходимые орудия (там же. С. 408). Вот почему столь важное, даже символическое значение (сменив мага Средневековья) приобретает фигура «художника-инженера» (Цильзель), во власти которого, говорит Леонардо, «порождать и самые прекрасные вещи, и самые уродливые». **Леонардо да Винчи** (1452–1519), самая репрезентативная личность «эпохи титанов», пишет: «Там, где природа кончает производить свои виды, там человек начинает из природных вещей создавать с помощью той же природы бесчисленные виды новых вещей». Художник был уже просто вынужден учиться анатомии, ученый должен был «анатомировать» природу. Представителям искусства требовались уже знания не только в изобразительной технике, но и в психологии, биологии, ботанике, географии.

Непреодолимое стремление к знаниям отличало **Дж. Пико делла Мирандола** (1463–1494). Красавец-аристократ, граф Мирандолы и князь Конкордии (князь Согласия, как называли его друзья, обыгрывая понятие «конкорд» – согласие) не жалел средств на науку и образование. Порой за переводы с арабского он расплачивался арабскими скакунами. Высокообразованный князь задумал провести в Риме диспут, созвав на него желающих со всей Европы. Участникам диспута он вызвался оплатить проезд. Темой для обсуждения предлагались опубликованные им в 1486 г. «900 тезисов обо всем, что познаваемо», открывавшиеся введением, которому позже было дано название «Речь в защиту достоинства человека». В тезисах Пико обсуждались положения из самых различных учений – греческих перипатетиков, «латинских докторов», арабов, неоплатоников, представителей герметизма и каббалы. В таком подборе заключался осознанный полемический заряд: автор, отказываясь следовать какому-либо одному направлению, в каждом из них находил идеи, достойные использования и развития. Именно развитие обсуждаемых положений содержалось в последних 500 тезисах, весьма «парадоксальных» и «отличных от принятого у богословов способа рассуждений».

Нетрудно догадаться, что диспут был запрещен инквизицией и папой Иннокентием VIII (незадолго до этого благословившим «охоту за ведьмами») под предлогом «санитарной опасности» из-за приезда людей с разных концов Европы. Сам Пико бежал, но был схвачен и заключен в Венсенском замке. Лишь покровительство итальянских государей (особенно Лоренцо Великолепного) спасло его от казни, но не от загадочной смерти в 30-летнем возрасте.

Образование у итальянских гуманистов

Проблемы образования составляли важнейший компонент философских систем гуманистов, а педагогическая деятельность была главной областью приложения их идей. Знаток античной философии **Витторино да Фельтри** (1378–1446) основал школу, названную им «Домом радости», которая помещалась в прекрасном дворце. Наполненная светом и воздухом, она располагала к работе и занятиям. Большое внимание в ней уделялось физическому развитию учащихся, играм на лоне природы, изучению классических языков и литературы, математики и астрономии.

Венцом гуманистического образования стала *Неоплатоновская академия*. Если в Средние века было известно, в латинских переводах, всего 2–3 «Диалога» Платона, то в период Возрождения произведения Платона были очень распространены и имели популярность. Будучи хорошо знакомым с Платоновой и перипатетической философией, М. Фичино обратился к серьезному изучению и восстановлению его духовного наследия, решив возродить и сам дух античности. Сформировавшееся вокруг него (и на его вилле близ Флоренции) сообщество почитателей, единомышленников, учеников и друзей получило

название Платоновской академии. Уже сама форма общения была вызовом все еще опутанным схоластикой и гнетущей дисциплиной монастырским школам и даже университетам.

Непринужденные беседы и диспуты здесь были направлены не на получение ученого звания, а на неустанный поиск в форме диалогов. Одно из таких духовных пиршеств наподобие «Пира» Платона флорентийские «академики» устроили (в 1468 г.) в день рождения (и, по преданию, также смерти) Платона, 7 ноября. Флорентийская Платоновская академия не имела ни устава, ни постоянного членства, что не помешало ей собрать наиболее выдающихся представителей культуры Флоренции и всей Тосканы – философов, ученых, поэтов, художников, дипломатов, политиков (предваряя «Республику Ученых» – неформальное всеевропейское сообщество уже XVII в.). Развивая гуманистическую педагогику, академики содействовали «разрушению схоластики изнутри», превращению философии из «школьного» предмета в ведущее явление европейской мысли, возрождению изначальной роли «свободных искусств».

Педагоги-гуманисты в равной мере опирались и на классическое наследие, и на принципы рыцарского воспитания. Их привлекали идеи государственного устройства у Аристотеля, военного искусства у Цезаря, агрономические познания Вергилия. Ведущей задачей признавалось «гражданское воспитание», признающее максимально полезным для общества такого гражданина, который в полной мере получил возможность для развития своих способностей и возможностей.

Гуманизм как доминанта культуры Возрождения

Гуманизм стал ведущей характеристикой ренессансного мышления, лейтмотивом и интегрирующим началом всей культуры Возрождения. Гуманистическое обоснование причастности человека обоим природам – земной и небесной – делало естественным, вслед за Ф. Петраркой, *Лоренцо Валлой* (1405–1457), *Л. Альберти* (1404–1472) рассматривать счастье в земной жизни как ступень к небесному блаженству.

Единство небесного и земного находило подтверждение и в науке. Так, уже ученый кардинал *Николай Кузанский* (1401–1464) приводил натурфилософские и математические аргументы однородности Вселенной, отсутствия в ней избранных мест. Отграничение небесного и земного окончательно рухнуло с открытием Коперника. Стало очевидным, что и на земле, и на небе действуют одни и те же законы природы, а на знаменитой картине Тициана сложно было установить, где – «любовь земная», а где – «небесная».

Реабилитация человеческого тела и природной красоты произошла сперва в философии гуманизма и лишь после этого – в живописи, восхищающей людей на протяжении веков. Возрожденный эпикуреизм, основываясь на научных результатах, утверждал следование человека природным началам. Прославление природы во всех проявлениях опиралось и на эстетические, и на этические аргументы. Этика филавтии (любви к себе) обосновывала стремление к самосохранению, к естественному развитию у природы и любых ее составляющих, включая, конечно, человека.

Гуманистический дух Возрождения наиболее отчетливо и впечатляюще воплощен для нас в его искусстве – живописи, скульптуре, архитектуре, музыке, литературе. Так, если в раннем Возрождении робкие изображения человека ограничивались мадоннами, распятием и другими библейскими сюжетами, то искусство высокого Возрождения (Леонардо, Дюрер, Гольбейн) дает целую галерею портретов, привлекающих природной красотой, силой духа, уверенностью в себе их персонажей. Прекрасный человек предстает как органичная часть такой же прекрасной природы. Неземные, бесплотные мадонны с печатью горького предзнания на лице сменяются вполне земными женщинами, излучающими радость материнства, а простолюдинка, возлюбленная Рафаэля, изображается как Сикстинская мадонна. Даже сцены распятия и снятия с креста служат теперь прославлению человека – его мужества, стойкости, убежденности.

Значение Реформации

Существенное воздействие на культурные процессы Возрождения, включая образование, оказало такое противоречивое движение, как *Реформация*. На рубеже XV–XVI столетий происходит ощутимое изменение гуманистических акцентов, связанное прежде всего с цепью разочарований, теперь уже в ренессансных ожиданиях. Гуманизм приобретает сурово-аскетический, даже желчный (пример – «Похвала глупости» Э. Роттердамского) характер. Этот сдвиг нагляднее всего прослеживается опять-таки в искусстве. Мужественными, суровыми, полными достоинства, а порой и горького сарказма предстают на портретах Гольбейна, Дюрера, Кранаха, нидерландских мастеров сам автор «Похвалы», Эразм, великие реформаторы и даже простые люди той эпохи. Ценности религиозной морали приобретали общечеловеческое измерение, связываясь с чаяниями и тревогами человеческой жизни.

И когда в 1517 г. *Мартин Лютер* (1483–1546) вывесил на воротах города Виттенберга 95 тезисов с осуждением злоупотреблений церкви и требованием чистоты религии, это было манифестом социальных противоречий. Вскоре они вылились в Крестьянскую войну 1524–1526 гг. в Германии и массовые столкновения в других странах, происходившие под знаменем Реформации.

Поскольку гуманизм оставался идейной ориентацией достаточно узких, наиболее просвещенных кругов, то именно Реформация явилась наиболее массовым движением XVI в., по определению Ф. Энгельса, своеобразной «религиозной буржуазной революцией XVI в.». Реформация оказала глубочайшее влияние на все сферы общественной и духовной жизни, явив парадокс раскрепощающего и прогрессивного влияния идеологии, звавшей «назад» (к «подлинному христианству»), противопоставлявшей аргументации на основе разума и науки (которую Лютер называл «потаскухой дьявола»), упования на «твердость духа и силу убеждений», «отчаянный выбор», требующий освобождения не философии, а «от философии». Как писал К. Маркс, «Лютер победил рабство по набожности только тем, что поставил на его место рабство по убеждению. Он разбил веру в авторитет, восстановив авторитет веры. Он превратил попов в мирян, превратив мирян в попов. Он освободил человека от внешней религиозности, сделав религиозность внутренним миром человека. Он эмансипировал плоть от оков, наложив оковы на сердце человека» [7. Т. 1. С. 422–423]. Столь же неизбежно, когда лозунг свободы убеждений сыграл свою роль, учение Лютера само догматизировалось. Тем не менее огромное число людей поверило в право на свой путь к Богу, на собственное мнение и собственный выбор – *в любых вопросах*. Юридическими завоеваниями Реформации явились концепции естественного права, свободы совести. Именно в этих условиях особенно уместно стало учение св. Фомы о «внутреннем учителе», об индивидуальном сдерживающем начале.

Отказ от слепого поклонения авторитетам, расшатывание любых догм давали большую свободу действий, в том числе произвольную санкцию и научной деятельности, допускаемой концепцией «двух истин». Реформаторско-протестантский индивидуализм столь же естественным образом санкционировал буржуазное предпринимательство. Так, *Жан Кальвин* (1509–1564), далеко не демократических убеждений человек, учил, что наиболее благочестивый образ жизни – это обогащение собственным трудом (в противоположность раннехристианскому осуждению богатства). Реформация обосновывала развитие личности через трудовую деятельность: труд есть не проклятие человека, а его благословение. Любая профессия рассматривалась как развивающее личное служение Богу. Характерно, что немецкое слово *Beruf* (профессия) буквально переводится как призвание. «Проснитесь, призывает нас Голос» («*Wachet auf, ruft uns die Stimme*»), – требовал один из протестантских хоралов, написанных самим Лютером («Марсельеза XVI века», в оценке Ф. Энгельса). Все это делало необходимым образование, включая школьное. Как писал М. Лютер, если обязательно ратное обучение, то тем более нужно обучаться для войны с дьяволом.

В отличие от римско-католической церкви, исповедовавшей истину как неизменное отражение божественного провидения, Реформация считала допустимым и необходимым

дополнять божественные по происхождению истины, давать им собственное толкование. Первый шаг к их доступности для всех – перевод Библии на немецкий язык, который был осуществлен впервые самим Лютером. Реформация, провозглашая принцип индивидуальности, «самости» человека, несущего личную ответственность перед Богом, давала критически-гуманистические импульсы для образования: «По сути, это новое движение смыкалось с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщить подрастающее поколение к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность» [5. С. 139].

Реформация и образование

Один из лидеров Реформации, **Томас Мюнцер** (1490–1525), настаивая на разрушении старой школы, затруднявшей доступ народа к образованию, лично создавал новые учебные программы. Хотя сам Лютер считал, что полноценное светское образование должны получать только светские и духовные власти, т. е. будущие священники, учителя, врачи, он требовал достаточно основательного начального образования для всех. По его инициативе в 1524 г. светские власти учредили *протестантские школы*. Значительный практический вклад в педагогику внес и сподвижник Лютера **Филипп Меланхтон** (1497–1560). Противник схоластики, он обосновывал практические цели навыков красноречия, а полноценность образования оценивал приобретением научного мышления. Им написаны учебники по диалектике, физике, догматике, греческой и латинской грамматике, включающие различные упражнения – составление писем, переводы, диспуты. Ф. Меланхтон, воспитанники которого разъехались по всей Германии, содействовал протестантскому реформированию университетов в Виттемберге, Фрайбурге, Марбурге, Гейдельберге, Кенигсберге, Иене. Важный вклад в образование внесли в Германии также **Рудольф Агрикола** (1445–1523), **Поган Рейхлин** (1455–1522), **Ульрих фон Гуттен** (1488–1523), поддерживавшие «благородные традиции рыцарского воспитания».

Главный идеолог французской Реформации **Жан Кальвин** (1509–1564) был далек от гуманистических идеалов Возрождения. Человек благочестивый, но коварный, он даже спровоцировал прихожан на растерзание своего противника, испанского ученого и теолога Мигеля Серветта, лишь сказав о его присутствии на своей проповеди: «Я не могу продолжать, когда в храме находится дьявол». Поставив во главу угла смирение и покорность, Кальвин практически не признавал за человеком власти над своей судьбой. Тем не менее и он сделал свое дело в просвещении, переведя Библию на французский язык. Английские последователи Кальвина, пуритане, проделали ту же работу стараниями У. Тинделя.

Римско-католическая церковь усмотрела в Реформации серьезную угрозу еще за несколько лет до Варфоломеевской ночи (24.VIII. 1572 г.): Тридентский Собор (1554–1565) призвал на борьбу с Реформацией инквизицию и «правильное воспитание». *Контрреформацию* возглавил созданный в 1534 г. орден иезуитов. Объявив главным способом борьбы с ересью «проповедь, исповедь и воспитание», иезуиты претендовали на роль носителей «католического гуманизма». Характерно при этом, что они опирались на многие идеи Возрождения. В частности, большое влияние на создателя ордена иезуитов **Игнатия Лойолу** (1491–1556) оказал испанский гуманист **Х. Л. Вивьес** (1492–1536). Проведя большую часть жизни вне Испании, Х. Вивьес снискал известность как автор ряда «сократических» педагогических трактатов и как наставник дочери английского короля Генриха VII. «Я не знаю человека, преподавание которого было бы более ясным, приятным и благотворным», – отзывался о нем Томас Мор.

Эразм «Властителем дум» зрелого Возрождения стал **Эразм Роттердамский** (1467–1536). Один из самых образованных людей эпохи, просвещенный латинист, Эразм придал классической латыни черты, сближавшие ее с европейскими языками Нового времени. В своих «Разговорах за просто» и «Похвале глупости» он с позиций «критического гуманизма» высмеивал невежество, тщеславие, лицемерие. Эти мотивы предвосхитили развитие тем позднего Возрождения в картине Иеронима Босха «Операция глупости»,

романе Себастьяна Бранта «Корабль дураков».

Обличая религиозный фанатизм, Эразм отстаивал свободу вероисповедания, природное равенство людей. В педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей», работах «О благовоспитанности детей», «Метод обучения» Эразм обосновывал сочетание античной и христианской традиций в образовании. В своей «философии Христа» он, наряду с англичанином *Дж. Колеттом* (1467–1519), в чьем кружке некоторое время состоял, провозглашал идеи «христианского гуманизма». В книге «Руководство христианского воина» (1501–1503) Эразм ратовал за возрождение подлинного христианства, «погребенного под грудой обрядового формализма». Здесь он был согласен с Лютером, требовавшим реформы католической церкви. Но в еще большей степени он с ним расходился. Особенно претил Эразму религиозный фанатизм Лютера. Когда «яростный монах повел за собой немецкого зверя», а борьба против папства стала превосходить своей нетерпимостью само католичество, Эразм отмежевался от Лютера. Эразм отстаивал свободу воли, не принимая протестантское предопределение. Лютер, в свою очередь, обвинял Эразма в искажении христианской этики, очеловечении Христа вместо христианизации человека, в том, что в «Христе его интересует скорее не божественное, а человеческое начало».

В «Похвале глупости» содержится едкая сатира против любого фанатизма и догматизма. «Каким образом можно держать в своих руках ключи от знаний, не обладая самим знанием?» – вопрошает Эразм. Лики глупости бесчисленны, и «отнюдь не случайно дураки столь угодны Богу, – горько констатирует философ. – К дуракам плывут деньги, они держат в своих руках кормило государственного правления и вообще всячески процветают», – добавляет он.

Большие надежды Эразм связывал с образованием. Выдвинув принцип активности воспитанников, реализации врожденных способностей через напряженный труд, голландский мыслитель подчеркивал: «Воспитание начинается с колыбели в виде, привлекательном для приобщения ребенка к добродетелям и знанию». «Насаждать образование», особенно в изучении языков, целесообразнее с раннего возраста и в необременительной форме. Тем более недопустимы физические наказания, грубость учителей, «которым нельзя доверять даже укрощение диких лошадей». Эразм требовал также равного по правам и объему женского образования, с упором на классическое гуманитарное знание.

Педагогическая мысль французского Возрождения

В педагогических концепциях французского Возрождения выделяются имена *Гийома Бюде* (1468–1540), *Франсуа Рабле* (1494–1553), *Пьера Рамуса* (1515–1572), *Мишеля Монтеня* (1533–1592).

Бюде и Рамус – инициаторы обновленной программы обучения, связанного с экономической и политической жизнью. Вместе с тем они выступали за сохранение классического образования, в том числе языкового, «для уроков нравственности». Пьер Рамус был еще и автором учебников по древним и новоевропейским языкам.

Ф. Рабле, обличая средневековое невежество, бесчеловечность и неэффективность школьного обучения, руками Гаргантюа, героя своего знаменитого романа, выбрасывает весь «ненужный хлам, которым его снабдили богословы». Изгнав схоластов, которые учили только зубрежке текстов «туда и обратно», новый учитель Пантагрюэль поставил задачу гармоничного воспитания и разностороннего образования своего ученика, включая физическое и нравственное. Преподавание латыни, математики, астрономии, музыки велось в живой, игровой форме. Счету Гаргантюа учился за игрой в карты. В «беседах запросто» – о хлебе, соли, воде, вине ученик постигал повседневную, подлинную жизнь. Сочетая досуг с умственным и физическим напряжением, он в ясные вечера рассматривал звездное небо, в дождливые – пилил дрова, целые дни проводя на лоне природы.

Одна из крупнейших фигур позднего Возрождения – Мишель Монтень. В капитальном труде «Опыты» он рассматривает человека как высшую ценность. Вера в неисчерпаемые возможности человека, однако, проводится в форме «просвещенного скептицизма»,

допущения «незнания, полного достоинства». Философ «предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени». Монтень – один из первых представителей «профессионального гуманизма», выступающего уже как отрасль знания, а не только как совокупность мировоззренческих норм. Именно поэтому философия Монтеня представляет собой одно из важнейших звеньев от гуманизма Эразма (где просветительские моменты еще стихийны) к Просвещению Нового времени. В «Опытах» рассматриваются в «ненаучной», по схоластическим меркам, форме, но в удивительном, органичном единстве самые разнообразные философские проблемы, имея в фокусе человека, причем «человек возвращается природе и перестает быть центром мироздания». Характерно даже то, что у Монтеня «бесконечное могущество Бога» заменяется «бесконечным могуществом природы». При таком подходе подчинение человека изучаемым им естественным закономерностям предполагает и отказ видеть в нем предмет исключительно божественного промысла. Выводя мораль из природы без «торгашеской» оглядки на загробную жизнь, Монтень, как и предшествующие ему гуманисты, усматривает цель жизни в ней самой. Эта линия найдет наиболее яркое выражение в концепции «героического энтузиазма» Дж. Бруно.

Исходя из необходимости образования с раннего возраста, Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как в средневековой педагогике, а самостоятельное, индивидуальное природное существо. Ребенок обладает «первозданной чистотой», которую затем «разъедает общество». Для него превращение в личность возможно не столько через получение определенного объема знаний, сколько через развитие способности к критическим суждениям, привычке «все проверять, а не усваивать на веру из уважения к автору». Монтень сравнивает средневековую школу с тюрьмой, откуда доносятся крики терзаемых детей и их мучителей. Большая часть наук, усвоенная в такой «тюрьме», к тому же не приложима ни к какому делу. Более того, «не постигшему науки добра любая иная наука принесет только вред».

Педагогические идеи утопистов

Обзор ренессансных концепций образования завершается авторами первых «коммунистических» утопий – *Томасом Мором* (1478–1531) и *Томмазо Кампанеллой* (1568–1638). Т. Мор был живым образцом, воплощением своих нравственных идеалов. Ученый, поэт, лорд-канцлер Англии, он был заключен в Тауэр и казнен, не пожелав отказаться от своих моральных, религиозных и политических принципов. В «Утопии» описывался остров, где реализованы его представления об идеальном обществе, идеальном воспитании и обучении. «Человек рожден для счастья, – пишет Т. Мор, – никто не может быть настолько глупым, чтобы не чувствовать стремления к удовольствиям». Предпосылка полноценной жизни – гармоничное воспитание, когда каждый имеет возможность «развивать свои духовные силы, заниматься изучением наук и искусств». Утопическое государство предоставляет всем гражданам возможность пользоваться приборами, библиотеками и музеями. Огромное значение придается самообразованию, которое может позволить даже перейти из земледельцев и ремесленников в разряд ученых.

Всеобщее образование – залог прочности любого общества. Естественно, не ставится никаких ограничений женскому образованию, важнейшая роль отводится трудовому воспитанию. Не отрицая значения религии в «наставлении нравственности», Т. Мор предостерегает от воспитания фанатизма. На Утопии царит социальная гармония, которая начинается с любви к детям. В стихотворном послании «К моим возлюбленным детям» он одаряет их «многими поцелуями». Только любовью возможно искоренить чувства тщеславия, эгоизма, а счастья может достичь только образованный человек.

Коммунистом-утопистом уже позднего Возрождения был итальянец Т. Кампанелла. За свои убеждения он провел 27 лет в тюрьме, где написал ряд сочинений, в том числе и главный свой труд «Город Солнца» (1601–1602). Там же написана «Апология Галилея» (1616), направленная не на поддержку научного метода Галилея и развиваемой им гелиоцентрической системы (их как раз утопист не принимал), а на защиту свободы научных исследований, выражения своих взглядов. Допуская «существование двух книг, из которых

мы черпаем истину, книги Природы и Священного Писания», Т. Кампанелла доказывает, что в случае расхождений перетолкованию подлежит не наука, а Писание: «Ни устами Моисея, ни устами Давида не объяснял Господь строение мира».

В утопии «Город Солнца» предлагается (хотя и во многом в духе «военного коммунизма») образец общества экономического и политического равенства, где воспитание основано прежде всего на возврате к природе, а образование стремится к универсализации вместо узкой специализации. Гармоничное образование и воспитание требуют отказа от «книжности» и слепого подражания. Именно образование – залог улучшения породы людей. В учебнике «Мудрость» коротко и доступно изложены все основные знания. Воспитываясь на законах природы как религии, солярии – жители города Солнца вправе выбирать любое вероисповедание. Трудовое воспитание проходит на лоне божественной природы.

Школа в эпоху Возрождения

Соответственно педагогическим взглядам Возрождения перестраивались начальная, средняя и высшая школы. *Школы элементарного, начального обучения* стали одной из основных арен борьбы общественно-политических идей и тенденций. Острая конкуренция шла между католическими и протестантскими учебными заведениями, где протестанты приобрели большое преимущество за счет организации обучения. Повышался статус учителя, приобретая все признаки и права профессии, оплачиваемой «школьными деньгами» и «натуральной» платой от общины. Правда, уровень образованности самих учителей вызывал подчас серьезные нарекания.

Возникали также учебные заведения *повышенного общего образования*, где важную роль сыграли опять-таки реформаторы. Открывая новые школы, они создали ряд документов, регламентирующих их деятельность: «Учебный план Айслебена» (1527, Р. Агрикола), «Саксонский учебный план» (1528, Ф. Меланхтон), «Вюртембергский учебный план» (1559, И. Бренц) и др. Как правило, авторы этих планов и возглавляли школы.

В Германии при содействии Ф. Меланхтона возродились *гимназии*. В них была принята более свободная форма обучения, включая театрализованные представления, называемые греческим словом «мистерия». Возродилось преподавание классического греческого и латыни, древнееврейского языка. Учреждалось школьное самоуправление. Открывались *коллежи* во Франции, *грамматические школы* в Англии. Старейшая из них (Итон) преобразовалась в колледж, который и по сей день сохраняет аристократический лоск, готовя дипломатов и политических деятелей. *Дворцовые школы* открывались в Германии и Италии. Открывавшиеся школы *иеронимитов* («братьев общей жизни») руководствовались идеей совместной работы и уважения к труду. Стали действовать колледжи *иезуитов* – в Вене (1551), Риме (1552), Париже (1561), а к 1600 г. их было уже до 200 по всей Европе. О них сохранились весьма противоречивые отзывы. Так, английский философ и политик Фр. Бэкон (1561–1626), сам видный масон, утверждал, что «следует брать пример со школ иезуитов». Но уже просветитель Вольтер писал: «Отцы научили меня лишь немного латыни и глупостям», а Лейбниц считал, что «в деле воспитания иезуиты остались ниже посредственности». От ордена иезуитов идут традиции жесткой централизации и регламентации образования. (Заметим, что русское «орден» на самом деле происходит от лат. *огсю* – порядок, поручение). Так или иначе, везде утверждался девиз: «Важнее основательность, чем объем знаний».

Рост университетского образования

Интенсивный рост продолжался в *университетском* образовании. В Европе в XV в. было 80 университетов, а в XVI в. – уже 180. В университете испанского города Саламанки в 1600 г. набор составлял 6 тысяч студентов. И здесь активность проявляли иезуиты. Взялся за дело Ватикан. Ряд католических университетов, например в Левене (Бельгия), существует до сих пор. Престижные католические университеты с очень высоким уровнем образования возникли позже и в Новом свете (например, Нотр-Дам в Иллинойсе, США). Не отставали и протестанты. Уже в 1502 г., еще до программы Реформации, Лютер и Меланхтон основали Вюртембергский университет. Этот и другие протестантские университеты (Марбург,

Кенигсберг, Иена) выходили из-под контроля Ватикана и подчинялись светским властям.

Важно заметить, что, хотя дух схоластики еще далеко не был изжит, университеты эпохи Возрождения давали весьма основательное и разностороннее образование. В программы преподавания многих из них входила античность в столь полном объеме, что студентов знакомили даже с такими «сумасшедшими» идеями, как центральное положение Солнца (пифагорейцы, Аристарх) и «воображаемые допущения» средневековых схоластов о движении Земли. **Николай Коперник** (1473–1543), обучавшийся в университете Падуи (Италия), не только был знаком с этими идеями, но и прямо признавал их влияние на формирование своей астрономической системы. Он ссылаясь также на реформаторские идеи равенства, считая уместным их приложение и к небесным телам. Заслуживает упоминания, что система Коперника формально явилась результатом порученной церковью реформы календаря. Как показал польский астроном, календарные и прочие неувязки устранялись, только если «остановить Солнце, а заставить двигаться Землю».

Мировоззренческое значение системы Коперника

Гелиоцентрическая система, опубликованная в 1543 г. после многолетних колебаний, – величайшее достижение науки Возрождения, вышедшее далеко за пределы астрономии и приведшее к общенаучной и даже общекультурной революции. Это открытие изменило все мировоззрение, даже на уровне обыденного мышления. Человек (а особенно человек науки) стал «ощущать себя живущим совсем в ином мире», изменилось даже размещение ада и рая на полотнах живописцев. Как пишет английский историк науки Дж. Бернал, «коперниканская революция, вместо того чтобы унижить гордость человека, еще больше возвысила ее» – сознанием высокой способности человека к познанию, проникновением в устройство природы. Последователь Коперника **Джордано Бруно** (1548–1600) даже утверждал, что именно причастность к научным деяниям, «героический энтузиазм» познания природы делает человечество бессмертным, а краткость жизни – лишь призыв к действию, «полному гордости и упоения».

У Дж. Бруно обожествляемая им природа – универсум, «внутренний мастер, двигатель, производящий из своего лона все формы». За далеко идущие мировоззренческие выводы из системы Коперника (о бесконечности Вселенной, возможности в ней других миров, наделенных жизнью и разумом) Джордано Бруно пошел на костер инквизиции. На предложение сохранить ему жизнь за отречение от своих взглядов философ-гуманист ответил: «Вы с большим ужасом произносите свой приговор, чем я его выслушиваю». «Агонией торжествующего зверя» называл Бруно попытки остановить прогресс науки. Характерно, что современник Бруно, профессор-иезуит **Луи де Молина** (1525–1600) из Испании – страны, славящейся жестокостью своей инквизиции, обосновывает замену понятия «божественное предопределение событий» на «предзнание». Ход событий природы теперь можно просто *вычислять!*

Натурфилософия Бруно завершала и в известном смысле исчерпывала линию ренессансного *пантеизма*, обожествления природы. Со вступлением в Новое время идеи «анимистической», одушевленной Вселенной вытесняются механико-математической картиной мира. Переломной фигурой в этом сдвиге выступил немецкий астроном и астролог **Иоганн Кеплер** (1571–1630). После 28 лет пути к «Гармонии мира» (вспомним Пифагора) он решился отказаться от утвердившейся с античности идеи круговых орбит планет, заменив их на эллипсы («замысел творца может быть строже и изящнее одновременно»). Увенчав поиски «соотношений музыкальных тонов планет» удивительно изящными и простыми по форме законами их обращения, Кеплер испытал «неистовство священного ужаса, как если бы прикоснулся к деснице Господней».

В этом смысле гораздо больше принадлежит Новому времени современник Кеплера, **Галилео Галилей** (1564–1642). Родившись в год смерти Микеланджело, великий итальянец, по выражению историка Ф. Даннемана, как бы возвещал «переход трона от искусства к науке». После своего формального отречения он развил гелиоцентрическую систему в более

осторожной, иносказательной форме, в виде «Диалога о двух системах мира». Один из участников диалога Симпличио приводил столь нелепые доводы против движения Земли, что оспаривать Коперника осталось уделом только невежественных простаков (так переводится имя Симпличио).

Вопросы и задания

1. Возрождением чего можно считать эпоху, получившую свое название?
2. Почему изменилось отношение к науке и образованию?
3. В чем состояли принципы гуманизма Возрождения и как они повлияли на образование?
4. Расскажите о той роли, которую сыграла в образовании Реформация.
5. Расскажите об идеях Эразма Роттердамского и их значении.
6. Охарактеризуйте педагогическую мысль французского Возрождения.
7. Назовите педагогические идеи утопистов.
8. В чем заключаются особенности школы в эпоху Возрождения?
9. Как изменилось содержание университетского образования в позднем Возрождении?
10. В чем мировоззренческое значение системы Коперника?

Рекомендуемая литература к главе 6 раздела II

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. М., 1978.
2. Бенеш О. Искусство Северного Возрождения. Его связь с современными интеллектуальными и духовными движениями. Л., 1973.
3. Горфункель А.Х. Гуманизм и натурфилософия итальянского Возрождения. М., 1977.
4. Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. М., 1980.
5. Джуринский А.Н. История педагогики. М., 1999.
6. Культура эпохи Возрождения и Реформация. Л., 1981.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 1, 20.
8. Пико дела Мирандола Дж. Речь в защиту достоинства человека // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. М., 1962. Т. 1.
9. Свободомыслие и атеизм в древности, средние века и в эпоху Возрождения. М., 1986.
10. Сунягин Г. Ф. О некоторых предпосылках культуры Возрождения // Вопросы философии. 1985. № 7.
11. Философия эпохи ранних буржуазных революций. М., 1983.
12. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
13. Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и Нового времени. М., 1981.

Глава 7 Просвещение

Становление Нового времени

Эпоху, сменившую Возрождение, часто называют *Новым временем* («Age Nou-velle» – фр.). Ее временные границы еще более условны. Если Возрождение завершать XVI столетием, то Новое время следует отсчитывать с XVII в. Доминантой этой эпохи становится наука, «сменившая на троне» искусство. Устами Ф. Бэкона Новое время возвестило: «Знание – сила» (мощь, власть: «Knowledge itself is power»). Такая уверенность все более укреплялась поразительными успехами механико-математического естествознания, по существу, отождествляемого с наукой, задающего ей эталоны, идеалы и нормы. Особенно сказанное относится к XVIII в., который вошел в историю под названием века *Просвещения*.

Просвещение вышло за пределы круга земель, охваченного Возрождением, включив страны Восточной Европы и Россию, а также Северную Америку. Крах же идеалов Просвещения как очередной светлой мечты человечества был связан с выявлением ограниченности его идейной базы – механико-математического естествознания, а в политическом плане – с походами Наполеона. Таким образом, последние струйки этого мощного течения усыхают в первые два-три десятилетия уже XIX в., будучи связаны с

именами Канта, Гегеля, Гете, все еще веривших в Просвещение, но и видевших нереализованность его программы.

XVII–XVIII вв. – эпоха серьезных экономических и социальных перемен. Теперь уже, не сдерживаемые внешними и внутренними ограничениями, капиталистические преобразования приобрели значительный размах. Успехи естествознания, с одной стороны, обеспечивали ему мощную идейную и техническую базу, с другой – капитализм сам все более поддерживал и подстегивал науку, которая смещала свою направленность от «светоносной» к «плодоносной» (также выражение Ф. Бэкона). Как пишет Э. Мендельсон, «одни и те же социальные силы помогали и рождающемуся ученому, и рождающемуся капиталисту». Столь же неслучайно научная революция XVI–XVII вв. разворачивалась одновременно с Нидерландской (1566–1609) и Английской (1604–1660) буржуазными революциями. В то же русло вписались позже война за независимость США и Французская революция.

Одним из главных достижений эпохи ранних буржуазных революций явилась концепция *естественного права* – на жизнь, частную собственность, а вскоре и на образование, которые должно было обеспечить государство. Теперь уже жизненные успехи определялись не сословным положением, а личными деловыми качествами и, конечно, образованностью, необходимой и промышленнику, и мореплавателю, и коммерсанту. Рост социального значения науки и образования приводит к формированию педагогики уже как науки, со своими закономерностями, исследовательскими принципами, экспериментальной и теоретической базой – в духе Нового времени.

Новый идеал личности предполагал формирование человека, способного постигать мир в его целостности, делая из этого практические выводы. Успехи естествознания были базой не только для социальной уверенности. Соединение ренессансного пантеизма – обожествления природы и убежденности в ее познаваемости выдвигало Природу в качестве главного *Учителя* и *Воспитателя*. Доказывалась не просто необходимость образования, но и необходимость *природосообразного образования и воспитания*.

Немецкий педагог **Вольфганг Ратке** (1571–1635) в число требований к природосообразному образованию включал обучение на родном языке, необходимость педагогических знаний для каждого человека как условия счастливого существования. Ратке создал научную *методологию образования*. В работах «Всеобщее наставление» и «Франкфуртский мемориал» он установил критерии, по которым следовало строить педагогические исследования. Дидактика, основоположником которой был чешский мыслитель и педагог **Ян Коменский** (1592–1670), была расширена Ратке до науки о формировании личности. В 1642 г. был принят «Готский устав», разработанный на основе идей Ратке и Коменского и сделавшийся каноном для учебных заведений Германии. В первых двух классах по катехизису обучали родному языку, счету, церковному пению. В старшем классе добавлялись «мирские» знания – обычаи, местная география, основы естествознания. Занятия шли пять дней в неделю по шесть часов, с четырех- и шестинедельными (для села) летними каникулами. Учеба заканчивалась не позже 14 лет сдачей экзамена.

Идеи науки и образования у Ф. Бэкона

Переломной фигурой на стыке Возрождения и Нового времени – и хронологически, и по взглядам – явился **Фрэнсис Бэкон** (1561–1626). Его представления о науке, ее статусе, задачах и возможностях переворачивали все застарелые нормы и формировали новые взгляды. Требование общественного назначения науки, которое у гуманистов Возрождения (вплоть до Бруно) оставалось лишь пламенным призывом, превращалось у него в развернутую социальную программу. Ф. Бэкон выдвинул идею науки и образования как «наиболее радикальных средств морального, религиозного и политического обновления общества». В предложенной им программе исходным было исследование отношения человека к природе, а уже на основе этого – отношений между людьми. Идея выведения законов общества из природы становится лейтмотивом общественной мысли всего XVII и

даже XVIII вв. Соответственно обосновывалось единство познания природы и *природосообразного воспитания*.

Провозглашенная Ф. Бэконом власть над природой вовсе не предполагала насилия над ней. Для Бэкона ученый, перестав быть факирствующим магом, испытывающим у природы ее сокровенные тайны для себя лично (не в последнюю очередь – из тщеславия), становится служителем природы, ее «интерпретатором». Познавая природу с огромным пиететом, на основе четкого, продуманного, систематического метода, «согласно с ее устройством», ученый Нового времени именно этим обретал власть над ней. Важное место в бэконовской философии занимала критика «идолов» (призраков, препятствующих уму следовать своим естественным путем): слепой веры в авторитеты, прямолинейного восприятия ходячих мнений, недостатков воспитания.

В утопии «Новая Атлантида» английский мыслитель привел перечень наиболее важных практических задач, стоящих перед человечеством: продления жизни и омоложения, создания новых видов, превращения одних тел в другие, владычества над воздухом и вызывания гроз. Оставляя выполнение столь грандиозных задач отдаленному будущему, Ф. Бэкон уже в XVIII в. с поразительной отчетливостью видел необходимость объединения в научные коллективы (на первых порах хотя бы в проведении опытов), организации не только научной деятельности, но и государственной политики в отношении науки и научных учреждений. Занимая пост лорда-канцлера (при короле Якове I), Ф. Бэкон даже сумел предпринять известные шаги в этом направлении, став не только идеологом, но и проводником новой науки.

Природа как учитель у «Республики ученых»

На пути к организации преобразованной науки возникло неформальное научное сообщество европейского значения, которое вошло в историю под названиями «невидимые колледжи», по определению выдающегося английского химика и физика Р. Бойля (1627–1691), или «Республика писем», а позже – «Республика ученых». Занимая ведущее место в духовной жизни XVII в., «Республика» объединила под своими незримыми знаменами всех выдающихся мыслителей века, включая организаторов науки и ее покровителей. Членами-корреспондентами «Республики ученых» могут считаться уже Бэкон и Галилей и еще Ньютон; Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Гоббс, Б. Паскаль, Г. Лейбниц, Х. Гюйгенс, Дж. Локк, Р. Бойль, А. Арно и П. Николь, П. Ферма, братья Бернулли, Р. Олденбург, М. Мерсенн, шведская королева Христина.

Если название «Республика писем» определяется формой общения, то название «Республика ученых» передает состав и содержание ее деятельности. В форме переписки, наиболее подходящей для интеллектуального общения в Европе XVII в., проходило непринужденное обсуждение широчайшего круга вопросов – естественно-научных, религиозных, философских, социально-политических, объединенных основной идеей, – общественного прогресса и роли в нем науки как особого рода социально значимой деятельности.

Лейтмотивом исследований «Республики» была установка во всем учиться у природы как «идеального государства», «величественного субститута Бога» и «наилучшего репрезентатора Божественного замысла», «воспитателя воспитателей» (Р. Бойль). Мир рассматривается как «кафедра, воздвигнутая творцом для обучения подлинному благочестию и высшим пруденциям». Любые законы и явления природы предстают, в характерной оценке Р. Бойля, как «эпициклы великой и универсальной системы плана Бога». «Обновленной религии» была присуща убежденность, что Творец, по определению Р. Декарта, «не способен обманывать человека в наивысших проявлениях его познавательных способностей». У Спинозы научное познание рассматривается как прямое отражение мышления Творца, благодаря чему даже порядок наших идей отражает установленные им порядок и связь вещей. В том же контексте им проводилось отождествление природы творящей и сотворенной, что позволяло выдвигать методологическую установку «природа – причина самой себя».

В свете сказанного понятно рафинированное внимание «Республики ученых» к проблеме научного метода – достоверного, надежного, способного приводить к абсолютной, исчерпывающей истине «на все времена». Характерны даже названия исследований Республики: «Рассуждение о методе» Р. Декарта, «Опыт о человеческом разуме» Дж. Локка, «Новые опыты о человеческом разуме» Лейбница. В первую очередь с проблемами научного метода было связано и предостережение английского философа, создателя механистического материализма Т. Гоббса о том, что «знание само по себе – еще не сила, а лишь путь к силе».

Педагогические идеи «Республики ученых»

Вполне закономерен вклад «Республики» в проблемы образования. При всем различии педагогических концепций ее представителей в их основе лежит одна ведущая идея – природосообразности. Французский философ, математик и физик **Рене Декарт** (1596–1650) рассматривал природу как совершенный механизм, доступный постижению математически вооруженному разуму. Важнейшее значение он придавал развитию у учащихся способности к суждениям, самостоятельного и верного осмысления не только окружающего мира, но и собственных поступков, включая слабости, «аффекты и страсти души», призывая бороться с капризами, идущими еще из детского убеждения, что «мир существует только для нас и все принадлежит нам».

В работах английского философа и педагога **Джона Локка** (1632–1704) «Мысли о воспитании» и «Об управлении разумом» выражены научные и передовые педагогические представления Нового времени и Просвещения (хорошо знакомые ему как выпускнику и преподавателю Оксфорда). Выдвигая идеи светского, обращенного к жизни образования, Локк уделяет большое внимание факторам развития личности, целям, задачам и содержанию образования. В духе своей эпохи Локк требовал доступности образования как «естественного права» для всех слоев общества. Вместе с тем он оправдывал различие типов обучения: воспитание трудолюбия и религиозности у низших слоев (с обязательным обучением в рабочих школах), подготовку к деловым знаниям в реальном мире», а главной задачей считал «воспитание джентльмена».

Сам будучи наставником в дворянских семьях, Локк включал сюда латынь и французский, математику, географию и историю, танцы и фехтование, «хорошие манеры и знание света». По его мнению, «подлинный джентльмен» не просто стремится к своим целям, но и не препятствует в этом другим джентльменам. Для формирования подобного разумного, согласного с устройством природы поведения первостепенное значение приобретает воспитание дисциплинированности.

Локк считал возможным и даже необходимым домашнее воспитание джентльмена, ограждавшее его от влияния «грубой массы». Важное значение придавалось физическим упражнениям, прогулкам на воздухе и закаливанию, удобной одежде, простой и здоровой пище.

Английский мыслитель разрабатывал приемы и способы формирования воли, развития мышления, исходя из своих философских представлений о душе ребенка как «чистой доске» (лат. – *tabula rasa*). Он писал: «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет – благодаря воспитанию». Воспитание, по Локку, должно строиться на гармоничном единстве всех составляющих и быть непременно природосообразным.

В таком же направлении действовал и **Роберт Бойль** (1627/1681), создавая учебные заведения, где давали практически полезные знания. При его активном участии произошел переход от «незримых колледжей» к социальной организации науки и образования. Р. Бойль был одним из основателей «Лондонского королевского общества» – прообраза будущих академий наук и организатора школьного образования.

Весьма своеобразный педагогический опыт вышел из стен французских коллежей – знаменитой школы Пор-Рояля и учебных заведений католического ордена «Оратория». Создание и деятельность школ *Пор-Рояля* были вдохновлены гугенотами и католической конгрегацией *янсенистов* – последователей голландского теолога К. Янсения. Школы были

учреждены и возглавлялись группой педагогов, известных в научном мире математиков и логиков – **П. Николем** (1625–1695), **А. Арно** (1612–1694), **К. Лансело** (1615–1695). Янсенисты считали, что ребенок – существо слабое, «раб страстей», чей «разум омрачен грехом», а «душа захвачена дьяволом уже в утробе матери». «Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться», – требовали школы Пор-Рояля, размещаемые вдали от городов и их суесть. Педагоги отвергали оценки как побуждающие к нездоровому соперничеству. Главное внимание в школе Пор-Рояля уделялось формированию рассудочного мышления, основанного на правильных суждениях здравого смысла. В целом школы Пор-Рояля и Оратории давали обширное и вполне светское образование.

Программа Просвещения в концепции Я. Коменского

К середине XVII в. выдвигается просветительская установка «Все знать все обо всем» (Я.А. Коменский), серьезное обоснование получают идеи *пансофии*, т. е. обобщения всех добытых человечеством знаний и доведения их в доступной форме до всех людей – через школу, которую посещают все сословия. **Ян Амос Коменский** (1592–1670) считается основателем педагогики в современном понимании. Более того, его имя с полным основанием можно связать с зарождением всей программы Просвещения. Философ-гуманист, общественный деятель, он посвятил свою жизнь борьбе чешского народа за независимость, был одним из руководителей общины «Чешских братьев», продолжателей Гуситского движения. Блестяще закончив городскую (латинскую) школу, он получил возможность для исключительного образования в Карловом (Прага), Герборнском и Гейдельбергском университетах. Начавшаяся в 1618 г. Тридцатилетняя война и притеснения протестантов со стороны римско-католической церкви и Габсбургов вынудили «чешских братьев» покинуть родину. Двадцать восемь лет Коменский провел в Лешно (Польша), с перерывами для посещения Англии, Швеции, Нидерландов, Венгрии.

Сын двух народов, Коменский был «гражданином мира». Служение своей родине стало для него и служением человечеству. В Польше он попытался осуществить давно задуманную реформу латинской школы. В Лешно были открыты учебные заведения («братские школы»), целью которых становилось создание целостной картины мира. Там же была написана «Великая дидактика», переведенная на все ведущие языки мира. В эти же годы Я. Коменский создал первое в мире руководство по воспитанию детей дошкольного возраста «Материнское наставление» (1633). Опираясь на ведущие педагогические идеи своего времени, а также античности, Возрождения, Реформации, Коменский рассматривал в единстве вопросы обучения и воспитания (умственного, физического, эстетического), школьного дела, педагогической психологии, семейного воспитания. Знание закономерностей педагогики предполагалось непосредственно использовать на практике.

Ведущая идея «Великой дидактики» – природосообразное воспитание. На ее фронтисписе написано: «Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей». Человек как органичная часть природы подчиняется тем же естественным законам. *Образование* расценивается не как самоцель, а как средство дальнейшего развития. Знания и умения должны использоваться для духовного и нравственного совершенствования.

В 1641–1642 гг. в Англии по приглашению английского парламента Коменский в тесном сотрудничестве с последователями Бэкона разрабатывал обширные планы усовершенствования общества посредством реформы школы. В Швеции он активно участвовал в создании современных доступных учебников для учащихся шведских школ. Сложнее обстояло дело в Венгрии, где царила почти поголовная неграмотность. Необходимо было направить усилия на организацию всеобщего начального обучения. И первое, что сделал Ян Коменский, – написал удивительный учебник типа букваря «Мир чувственных вещей в картинках», тем самым решив один из главных пунктов социальной программы страны.

За годы скитаний Я. Коменский потерял семью и близких, а в 1656 г. в Лешно сгорели его рукописи. Остаток жизни он провел в Амстердаме, где ему удалось издать многие свои сочинения, в том числе «Великую дидактику» на латинском (1657). В 1666 г., за четыре года

до смерти, выходит часть главного труда Коменского – семитомного «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих». Это – своеобразное завещание, призыв к миру и сотрудничеству. В эпоху жестоких войн и восстаний Коменский выступал за сохранение всеобщего мира, международное сотрудничество в области политики и права, науки и образования. Коменский верил, что универсальное воспитание приведет к «благосостоянию человеческого рода», миру без войн, социальной справедливости и процветанию. В «Пампедии» – одной из частей «Всеобщего совета» просветитель предлагает сделать иным весь жизненный уклад в духе всеобщего блага. Он верит в возможность изменить человечество в положительную сторону с помощью воспитания, видя в этом панацею. Чтобы «всем знать все обо всем», считает он, надо обеспечить всеобщее образование, демократичную школьную систему с преемственностью звеньев, приближение образования к общественным потребностям, нравственное воспитание на началах гуманизма, приобщения к труду. Природное равенство всех людей (хотя и с различными задатками) предполагает равное право на образование, развивающее задатки каждого.

Великий просветитель видел в любом человеке огромное поле возможностей, которое должно пробудить разумное, природосообразное образование. Вера в человека, мечта о расцвете человеческой личности были стержнем педагогики Я.А. Коменского, для которого «человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение». Дав чрезвычайно глубокую характеристику шести типов учеников, он разработал и рекомендации по подходу к ним, подчеркивая перспективы каждого типа.

Коменский увязывал закономерности формирования личности с глобальными изменениями в природе, соотнося с природными циклами продолжительность учебного года и урока. Им впервые была введена привычная сейчас классно-урочная система с конкретной темой и задачей урока, ежедневной проверкой знаний и последующими экзаменами. Соответственно возрасту человека он строит и четыре ступени обучения, выполняющие три главные задачи: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание), стремление к Богу (религиозное воспитание).

Сообразуясь с возрастными особенностями, Коменский предлагал «материнскую школу» детям до 6 лет, школу родного языка в каждой общине или селении для отрочества (6–12 лет), латинскую школу, или гимназию для юношества (12–18 лет), академию для возмужалых молодых людей (18–24 года) в каждом государстве или большой области. После обучения языку Коменский рекомендовал переходить к изучению реальных наук – естествознания, математики, затем философских наук (этики, диалектики), завершая курс изучением риторики. Только на завершающем этапе риторика будет, по его мнению, не схоластическим оружием, а позволит сочетать красоту и образность речи с ее содержательностью и глубиной. Обучаясь, ученик научится излагать усвоенный материал, делать из него умозаключения. Пытаясь передать свои знания другим, он заодно и закрепит их.

Будучи сенсуалистом (от латинского *sense* – опыт) в философских воззрениях, Коменский требовал наглядности в качестве «золотого правила» дидактики. Отвергая бессмысленную зубрежку, Коменский проводил принцип *систематичности* обучения, позволяющий учащемуся видеть связи между явлениями, систему, а не хаос в подборе предметов и последовательности их изучения. И, конечно, огромное значение в педагогической системе Коменского придавалось трудовому воспитанию, постоянному общению с природой.

Педагог-новатор рассматривал природное в человеке как самостоятельную и самодвижущую силу. В работе «Выход из школьных лабиринтов» принцип *самостоятельности воспитанника* в осмыслении и деятельном освоении мира обосновывается как педагогическая необходимость. В противоположность господствующему тогда принципу безусловного подчинения Я. Коменский рассматривал в качестве основных составляющих педагогического процесса понимание, волю и деятельность ученика. Идеальная школа – лаборатория подготовки гуманных людей, эффективно действующих на

поприще труда.

В написанной еще в чешский период утопии «Лабиринт света и рай сердца» (1616) человек изображен путником, странствующим по лабиринту жизни. Чтобы его пройти, требуется приобрести приносящее общественную пользу образование. Спустя четверть века в труде «О развитии природных способностей» педагог писал: «Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и подготовленным ко всяким случайностям».

Мотив странствия как духовного поиска становится ведущим в романтической педагогике и литературе позднего Просвещения. Актуальность же обучения, готовящего к любым поворотам жизни, по-настоящему ощущается уже в наши дни. Я.А. Коменский задал ориентиры всей педагогической и научной мысли Просвещения, его идеологии как общественного движения. По утверждению Лейбница, система Коменского сыграла такую же роль в педагогике, как Декарт и Бэкон в философии, Коперник – в астрономии. Коменский был первым, кто последовательно обосновал и проводил идею природосообразности в воспитании, развивал принципы общенационального образования, обучения на родном языке, плановости школьного дела и преемственности его ступеней, их систематичности.

Значение институционализации науки

Ощутимый импульс программе Просвещения придал начавшийся после Коменского, в последней трети XVII в., процесс институционализации науки, т. е. превращения ее в социальный институт. Еще в начале XVII в. в развитии науки наряду с учеными в современном понимании Галилеем, У. Гарвеем, участвовали «виртуозы, знатоки редкостей, мистики, алхимики, чудаки, прожектеры» [7. С. 152]. Среди основателей новой науки в одном ряду с Коперником, Галилеем, Бэконом ставились имена мистиков Парацельса (полное имя которого Филипп Ауреол Теофраст Бомбаст Парацельс фон Гогенхайм), Якоба Беме, Роберта Фладда.

В конце же XVII в. наукой занимаются уже профессиональные ученые, состоящие на службе у государства и получающие государственное жалованье. Важнейшим элементом институционализации науки стало *учреждение официальных научных сообществ*. Уже в 1652 г. была основана Академия естествознания в Германии, в 1657 г. – Академия эксперимента во Флоренции, в 1660 г. – Лондонское Королевское общество для дальнейшего развития, посредством опытов, наук о природе и полезных искусств, в 1666 г. – Парижская академия наук, позже – Берлинская, Мюнхенская и Петербургская академии. Налаживается регулярный обмен информацией, издаются академические журналы. Наука становится общественным достоянием, преломившись в сознании граждан до такой степени, что даже в парижских светских салонах, поспорив о чем-то, говорили: «Что ж, мы это почитаем».

Почти в любой европейской стране XVIII в. (включая даже Россию – вспомним Ломоносова) любой достаточно целеустремленный молодой человек мог получить образование, которое стало относиться к числу столь же естественных прав, как жизнь и собственность, так же обеспечиваясь государством. Государство уже поощряло образование (и здесь уместно вспомнить петровскую и послепетровскую Россию). С этого времени сословность, в соответствии с которой строилась система образования, стала серьезным фактором сдерживания интеллектуального потенциала нации. Все больше расширялись масштабы образования первого и второго сословий, усложнялись задачи и программы, увеличивался объем светского образования и практически полезных знаний. Правда, характерная для той эпохи регламентация общественной жизни сказывалась не только в оформлении парков, одежде и правилах этикета, но уже и в науке и образовании. «Просвещенный абсолютизм», взяв на себя заботу об образовании, подчинил его вполне конкретной цели – «подготовке слуг государства».

Механико-математическое естествознание как идейная база Просвещения

Идейной базой и опорой Просвещения продолжали служить все нараставшие успехи механико-математического естествознания. Об общественном отношении к науке

красноречиво свидетельствует история обнаружения кометы Галлея. Когда в предсказанные за 18 лет час и точке неба (в 1758 г.) появилась комета, названная именем ученого, это было воспринято как подлинный триумф человеческого разума. По всей Европе шли праздничные гулянья с фейерверками, слагались оды в честь науки. Правильно поставленный эксперимент, «с пристрастием испытывающий природу» (отсюда понятие «естествоиспытатель»), должен был ответить на любые вопросы, а механико-математические закономерности предполагалось использовать даже в вычислении «условий динамического равновесия общества».

«Ньютоновская механика» стала «эталонem науки на все времена» – научной четкости, точности, строгого расчета, которые должны были обеспечить достоверную, исчерпывающую, абсолютную истину. Вошло в обиход понятие «Лапласов детерминизм»: **П. Лаплас** (1749–1827) утверждал, что, зная необходимый набор параметров, можно с абсолютной точностью рассчитать, что в данной точке происходило миллион лет назад или произойдет миллион лет спустя. Он же на вопрос Наполеона, восхищенного его космогонической системой, «Где же здесь Бог?», – ответил, что его система «не нуждается в гипотезе Бога». «Наука – враг случайностей», – восклицал французский мыслитель **А. Гольбах** (1723–1789). Стоя на позициях «материалистического фатализма», он утверждал, что понятием «случайность» мы прикрываем наше незнание. Вселенная – совершенный, точный «часовой механизм». Своеобразным «автоматом» представлялся и человек, изображенный таковым еще во времена Декарта (XVI в.), а затем в знаменитом трактате 1747 г. французского философа Ж. Ламетри «Человек-машина».

По мере того как набирала обороты машина механико-математического естествознания, в среде профессиональных ученых наметилась тенденция отхода от обсуждения общеполитических и даже социальных проблем. За короткое время происходит социальное закрепление идеалов «положительной» науки, провозглашавшей как раз независимость от всего, что является «внешним» научному познанию (включая даже общественное назначение науки). С институционализацией «положительной» науки философские рассуждения об основах мышления и бытия сменяются строгими дедуктивными выводами, метафизические начала преобразуются в «Математические начала натуральной философии» (так назывался главный труд И. Ньютона, 1687).

Процесс математизации, однако, имел и серьезные издержки, ощущаемые и по сей день. Когда выяснилось, что человек, разум, духовная жизнь не укладываются в механико-математические рамки и «корпускулярные теории души», они попросту стали изгоняться из научной картины мира – вплоть до XX в.! Неизбежно это сказывалось и на направленности образования. К XX в. в стремлении «обустроить жизнь человека» сам человек стал выпадать даже из философии, центром которой всегда являлся. Не зря говорят, что кризис современной цивилизации – это кризис человека.

Энциклопедизм

Социальная и научная программа Просвещения не только выдвигала исключительно образованных людей, но и требовала новых возможностей для такого образования. В этом смысле приметой времени выступил *энциклопедизм*: энциклопедически образованные люди стали создавать и издавать многотомные энциклопедии, выступив авторами множества статей и взяв на себя организационные заботы. В 1732–1750 гг. вышла в свет Германская энциклопедия в 64 томах, с 1751 по 1765 г. – «Великая французская энциклопедия». В ней утверждалась уверенность в могуществе науки, сочетаясь с воинствующим антиклерикализмом и даже атеизмом, столь же непреклонной уверенностью в скорых общественных переменах. Все: «религия, понимание природы, общество, государственный строй должны были предстать перед судом разума и либо оправдать свое существование, либо отказаться от него. Мыслящий рассудок стал единственным мерилом всего существующего» [11. С. 189]. В 1765 г. дальнейшее издание французской энциклопедии, несмотря на огромный интерес к ней даже среди простых людей, было запрещено – под предлогом того, что затянулось на много лет.

Педагогическая мысль Просвещения, уповая на науку, вместе с тем опиралась на социальные завоевания Возрождения и Реформации. Подвергнув «суду разума» существующую систему образования и воспитания с ее сословностью, зарегламентированностью, приверженностью к догматическому заучиванию давно отмерших «истин», просветители-энциклопедисты и ей вынесли свой приговор. Педагоги Просвещения стремились приблизить образование начиная со школы к меняющимся социальным условиям, учитывать в полной мере природу человека. Наиболее благодатная почва для прорастания новых веяний была подготовлена французской культурой, с ее духом вольномыслия, склонностью к преобразованиям, вплоть до революционных. Это можно видеть уже на примере стихийных представителей Просвещения – **Ф. Фенелона** (1651–1715) и **Ш. Роллена** (1661–1741).

Педагогические идеи французского Просвещения

Известный церковник, автор педагогического романа «Телемак», *Франсуа Фенелон* окончил жизнь в оппозиции к абсолютизму. Отвергая авторитарное управление и образование, Фенелон обосновывал необходимость естественного, свободного развития ребенка. Ему принадлежат также систематические размышления о женском образовании («О воспитании девиц», 1690), в которых на первый план выдвигалось, наряду с образованием, нравственное воспитание будущей матери. Фенелон был убежден, что, действуя нежностью и лаской, можно приучить детей к терпению, честности и искренности, и не рекомендовал потакать детской привычке «поспешно судить обо всем». Главный недостаток традиционного образования – его непривлекательность для детей, когда все приятное, все удовольствия находятся только вне школы. Между тем обучение значительно эффективнее действует в сочетании с игрой.

Шарль Роллен, сын ремесленника, сумел закончить философский факультет Сорбонны, а через преподавание латыни и риторики поднялся до должности ее ректора. Дважды избираясь на эту должность, он в 1696 г. реформировал программу университета. Значительные позитивные сдвиги ему удалось и в школьном образовании. Подвергнувшись преследованиям инквизиции, он обогатил свою биографию пребыванием в Бастилии. В «Трактате об образовании» (1728) Роллен допускал совместное обучение девочек с мальчиками в раннем возрасте, с последующим разделением, в том числе по программам обучения, соответственно их будущему общественному назначению. Выпускник коллежа должен приобрести способность действовать. Особое значение Роллен придавал морализаторским беседам с примерами из жизни «великих духом» людей, а ведущую роль уделял наставнику.

Фенелон и Роллен составили важное звено между поздним Возрождением и Просвещением уже XVIII в. Ж. – Ж. Руссо выделял «доброе Роллена» в числе своих предшественников.

Формирование подрастающего поколения на идеалах конституционного государства, неприятия деспотии абсолютизма, отмены сословного образования обосновывались в «Духе законов» философа **Шарля Монтескье** (1689–1755). Совершенно исключительной в этом отношении оказалась роль французских просветителей-энциклопедистов. Демократический дух энциклопедии выражало уже само ее название, которое в полном виде выглядело так: «Великая Французская энциклопедия, или толковый словарь наук, искусств и ремесел». Не менее характерно, что многие ее статьи были написаны простыми ремесленниками – ткачами, механиками, пекарями.

Основателем Энциклопедии и автором многих ее статей был **Дени Дидро** (1713–1784) – философ, писатель, композитор, педагог. В духе механистических представлений своего времени Дидро уподоблял человека музыкальному инструменту, клавишами которого являются органы чувств: когда природа нажимает на них, появляются ощущения и понятия. Важнейшее значение имеет переработка ощущений разумом, которая в большой степени определяется образованием и воспитанием. Рассматривая образование и воспитание как равнодействующие силы между индивидуальным и социальным, Дидро предупреждал об

опасностях, которым подвергается ребенок, «растущий как трава». Требуя доступного для всех общего образования, он создал проект бесплатной и обязательной, открытой всем социальным слоям школы. Переписываясь с российской императрицей Екатериной II, Дидро в ответ на ее пожелания подготовил неосуществленный «План университета для российского правительства» (1775). В нем, а также работах «Публичные школы» (1773–1774), «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек» французский просветитель поднял не просто педагогические, но социальные проблемы.

Общую идейную направленность с Дидро разделял другой энциклопедист, **Клод-Адриан Гельвеций** (1715–1771). В 1758 г. вышла его книга «Об уме», вскоре запрещенная властями и публично сожженная. Эмигрировав, он развил те же идеи в труде «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1773). Придавая решающее значение влиянию среды, господствующего в стране общественно-политического строя, Гельвеций считал необходимым сформулировать единую цель воспитания для всех граждан. Надо воспитывать патриотов, умеющих сочетать личный интерес с общественным, а для этого следует создавать новую мораль, которую должна формировать светская власть, «не доверяя попам».

Дидро и Гельвеций расходились, однако, в подходе к становлению личности. Гельвеций, не отрицая индивидуального обучения соответственно интеллектуальным особенностям, видел в ученике прежде всего материал для лепки. Дидро же, признавая огромное значение воспитания, не считал его всемогущим. Будучи сыном простого мастерового, он подчеркивал наличие прекрасных задатков у представителей любых сословий, утверждая, что «гений, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов». Другое дело, что несправедливый общественный строй не дает им такой возможности: «Просвещение дает человеку достоинство, и раб немедленно почувствует, что он не рожден для рабства». Дети бедняков гораздо сильнее оценят значение образования.

В гораздо более непримиримой форме эту мысль выражал другой философ-энциклопедист, **Франсуа Вольтер** (1694–1778), объявив «мир хижинам, войну дворцам!» Занимая резко антиклерикальную позицию, Вольтер высказал свое отношение к церкви словами «Раздавить гадину!». Вместе с тем он не считал образование необходимым для «черни». Вольтер утверждал, что человек «всцело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он подпадает, наконец, случаем, который направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления».

Французские просветители сходились в одном: исходя из первостепенной важности общественного образования в деле социального прогресса, необходимо создать для него максимально благоприятную среду, обеспечив сотрудничество школы и общественности. Обосновывалась и необходимость соответствующих изменений в программах и принципах обучения. Так, **Этьен Кондильяк** (1715–1780) считал, что содержание и осуществление школьного образования должно провести школьника по пути «исторического порядка открытий человечества».

Концепция природосообразного воспитания Ж. – Ж. Руссо

Совершенно особое место среди деятелей французского Просвещения и мировой педагогической мысли в целом занимает философ, писатель, композитор, критик **Жан-Жак Руссо** (1712–1778). Сын часовщика из Женевы, он перепробовал профессии ученика нотариуса, гравера, секретаря, домашнего учителя, преподавателя музыки и переписчика нот. Не получив систематического образования, он сумел стать одним из самых просвещенных людей эпохи. Исходив Швейцарию, Италию, Францию, Руссо в 1741 г. попал в Париж. Познакомившись с энциклопедистами Дидро, Дамбером, Кондильяком, Гольбахом, Гельвецием, он незамедлительно получил предложение написать для Энциклопедии статьи по музыке и политэкономии.

Искренне поверив в идеи Просвещения, Руссо мечтал искоренить социальную несправедливость путем такого образования и воспитания, которые позволили бы каждому человеку найти свое место в обществе. Центральный пункт педагогической концепции Ж. –

Ж. Руссо – *естественное, природосообразное* воспитание. Развивая идеи Фенелона и Роллена, он в «Проекте воспитания де Сент-Мари» (1743–1745) ставит на первое место нравственное воспитание, причем располагая за «формированием сердца» «формирование суждений и ума».

Руссо одним из первых увидел обратную сторону просвещения, основанного на механистическом мировоззрении. На тему, предложенную академией города Дижона (практика, широко применявшаяся во Франции), он написал в 1749 г. трактат «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?». В нем он утверждал, что культура в той форме, как она сложилась, подавляет естественные способности и предрасположенности человеческого индивидуума. Ту же тему он развивал в работе уже зрелого периода, также написанной на соискание Дижонской премии и имевшей большой успех («Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми»). Как доказывал Руссо, человек рожден на началах удивительной гармонии, но общество разрушило ее и принесло ему несчастья. Развитие цивилизации все больше калечит людей, усугубляет социальное неравенство. В той или иной форме эту же мысль он проводит и во всех других работах: «Письмах о морали» (1758), романе «Юлия, или Новая Элоиза» (1758), открывающем жанр сентиментальной педагогики, «Общественном договоре» (1760) и главном педагогическом труде – «Эмиль, или о воспитании» (1762).

Анализируя вопрос о человеческой личности, Руссо высказывал убежденность в ее природной доброте, от которой и должен отталкиваться воспитатель. Человек имеет выбор – следовать природе или наперекор ей (как, по существу, требуют общественные устои). Поэтому педагогические идеи тесно увязываются с общефилософскими и социально-политическими, с идеями о происхождении и сущности государства, о социальных и природных условиях становления личности. Хотя общественная среда и ограничивает свободу и даже естество индивида, однако она может и должна не калечить, а формировать его «вторую природу». Подвергая жесткой критике регламентацию жизни и существующую практику организованного образования, Руссо бичует кастовость, ограниченность, неестественность, антигуманность воспитания, принятого в аристократической среде, когда ребенок оторван от родителей, находясь под жестким и безразличным к личности присмотром гувернантки. Он лишен даже молока матери, что пагубно для физического и психического здоровья. Именно дети аристократов в наибольшей степени становятся жертвами насилия над природой.

У Руссо имеет место отрицание не культуры, как иногда ему приписывают, а культуры «сделанной», искусственной, рассудочной, отрицание философии, «провозглашающей господство преследующего свои цели разума». Проследивая истоки такой культуры в общественном разделении труда, Руссо показывает, что в ней «человек, становясь собственной дробью, теряет сам себя, не смеет быть собой, иметь собственное мнение». Он пишет: «Нельзя сие представить, до какой степени здесь все рассчитано, соразмерно, взвешено в поведении: все то, чего более не существует в их чувствах, эти люди возвели в правило...» Даже наука, на которую возлагается столько надежд, вырождается в схоластику, «научный воздух» убивает науку. «Не науку я порицаю, – подчеркивает просветитель, – а защищаю добродетель». «Человек, будь человеком, это твоя первая обязанность», – восклицает Руссо.

Руссо предлагает свой проект воспитания человека, согласный с его концепцией естественного права. Задачу подлинного воспитания Руссо видит не просто в предохранении от губительного влияния «культуры», но в создании человека. Этим новое воспитание, возвращая дух античной «пайдеи», отличается от традиционного, ставившего целью подготовку лишь к конкретной профессии, чему-то заранее запланированному и регламентированному. Средство такого воспитания – свобода. Надо сделать так, чтобы «природа сама действовала в человеке», ибо она – наилучший воспитатель. Три вида воспитания – природой, людьми, вещами (обстоятельствами) должны действовать в одном направлении.

Первоначальное воспитание должно быть, по Руссо, «отрицательным», состоя не в том, чтобы учить истине и добродетели, но в том, чтобы «предохранить сердце от порока, а ум от заблуждений». «Уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитания», – в такой полемической форме выражает свое педагогическое кредо Ж. – Ж. Руссо. Он выступает против форсированного образования, против не подготовленного естественным образом, а требуемого общественными условностями обучения грамоте и нравственным правилам. Чтение и письмо, пока не стали потребностью, могут только вредить умственному воспитанию, которое Руссо предлагает начинать с 12 лет. Как и речь, чтение и письмо должны выражать внутренние переживания, мысли и чувства. Только тогда человек овладевает прочитанным, чужое перерабатывает в свое: книга для него – предмет размышления, и в общении с нею он развивает свое «Я». Поэтому, считает Руссо, так называемая детская литература, например басни Лафонтена, ничего не говорят уму и сердцу ребенка. Читая их, тот приучается без осмысления повторять чужие слова и подпадает под власть словесного механизма. «Самая губительная механика – механика души», – такая мысль становится все более характерной для зрелого Просвещения. Заучивание, механическое подражание воспитывают будущего лицемера – таков вывод Руссо. Между тем в естественном воспитании ребенок на всех его этапах должен делать открытия для себя, сохранив любознательность, живой исследовательский ум, открытость на всю жизнь.

Провозглашая лозунг «свобода и природа», он помещает героя своего романа «Эмиль» в природную обстановку. Эмиль не знает слов «обязанность» и «подчинение», изгнанных из его словаря и замененных понятиями «сила», «необходимость», «беспомощность», «нужда». Ничего не навязывать, а только ставить в условия, когда воспитанник сам захочет или вынужден будет учиться чему-то (например, вставлять стекла в продуваемой спальне). В труде и овладении его результатами естественным образом возникает и идея собственности, понимание естественного, а не установленного несправедливым законодательством права на собственность. В непринужденном стремлении к знаниям и исследованиям ребенок сможет не только создать те или иные механические приспособления, но и «изобрести компас». «Разрешайте с удовольствием, отказывайте с нежеланием», – таков воспитательный принцип наставника Эмиля.

Что же может быть выше силы? Что, превышая силу, может придать ей достоинство? Авторитет, отвечает Руссо. «Сила авторитета, а не авторитет силы», – говорит современная философия образования. Задача воспитателя – следить за возникающими запросами учеников и гибко направлять их, добиваясь взаимопроникновения свободы и принуждения (свободой!). Для Руссо «свобода есть подчинение закону, самим себе данному», подчинение «целостной» воле, т. е. голосу совести, следование которому позволяет «не быть в противоречии с самим собой».

Природа развивает способности и чувства, люди учат, как ими пользоваться, общество обогащает опыт. Все они вместе могут обеспечить свободное развитие ребенка. Задача же воспитателя – гармонизировать действие этих сил. Наилучшее воспитание – самостоятельное накопление опыта (по Руссо, к 25 годам), развертывающееся стремление к самосовершенствованию. Важное значение Руссо придавал физическим упражнениям, проводимым, как и трудовое воспитание, опять же в естественной форме и обстановке. В «Эмиле» сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия (у Руссо – четыре) и наметить задачи воспитания для каждого из них. В концепции Руссо нравственное воспитание, играющее базовую роль, приобретает практический характер, готовя к жизни в обществе – благодаря воспитанию добрых чувств, воли, целомудрия, способности к суждениям. Важное значение придавалось естественному, а не конфессиональному формированию религиозных чувств (в форме деизма). Особо смелым было само собой разумеющееся для концепции Руссо выступление против любых церковных догматов и организаций. В «Общественном договоре» даже утверждалось, что, «поскольку правительство Франции нарушило «первоначальный договор», народ вправе свергнуть его.

Травля Ж. – Ж. Руссо началась сразу после выхода «Эмиля». Он был запрещен и предан анафеме папой Климентом XIII, автор вынужден был покинуть родину. «Эмиля» запретили даже в России – достаточно было императрице походя бросить, что «сие произведение не годится для российских условий». Критически отзывались о нем даже энциклопедисты Гельвеций и Вольтер, сторонники социальной детерминации воспитания. Вольтер усмотрел в «Эмиле» призыв «встать на четвереньки». Тем не менее главное произведение Руссо вызвало огромный резонанс. Во Франции за 25 лет после публикации «Эмиля» вышло вдвое больше книг по вопросам воспитания, чем за предшествующие 60 лет XVIII в. Великий немецкий философ и педагог Кант признавал, что ни один труд по педагогике не оказал на него такого влияния, как «Эмиль». В таком же духе высказывался Иоганн Генрих Песталоцци – один из последних представителей Просвещения, классик педагогики уже XIX в.

Педагогические требования и образовательные проекты Французской революции

Противоречивым образом восприняла идеи Просвещения *Французская революция* 1789 г. Провозгласив всеобщее право на образование, она сделала жесткий упор на формирование человека, который будет полезен обществу и способен отдать на его благо полученные знания. К осуществлению программы преобразования общества и была призвана революция. Однако революционеры присвоили себе право безапелляционно решать, что полезно, а что вредно для нового общества. Так, дворяне просто «не вписались» в картину такого общества и подлежали поголовному уничтожению. Был казнен, по обвинению в заговоре, великий химик Лавуазье, а не менее великий физик, математик, философ Лаплас выведен из Палаты мер и весов за «недостаток республиканских добродетелей». Не лишено смысла наблюдение историка Ч. Гиллеспы, что «атака академии Французской революцией» явилась выражением «морального мятежа против ньютоновской науки» (мы бы добавили – и науки вообще, во всяком случае, исходя из российского опыта, во многом повторившего опыт Французской революции и Парижской коммуны). В море крови республиканцы не пощадили и друг друга. В частности, Дантон, отправленный на гильотину на той же простой, «демократической» повозке, что и Мария-Антуанетта, пророчески предрек ту же участь Робеспьеру, председателю трибунала.

Так или иначе, революция не упустила из рук дела образования. Не были забыты и идеи Руссо. Якобинцы, в том числе Робеспьер, считали их достоинством требование внеконфессионального воспитания. Утопист-коммунист Г. Бабеф дал имена героев «Эмиля» своим детям. Инициатор одного из школьных проектов, **М. Шенье** (1764–1811) называл Руссо «создателем наилучшей системы воспитания». В «Декларации прав человека и гражданина» (1789) была провозглашена задача организации нового образования. В 1791 г. на Учредительном собрании был заслушан план системы народного образования, автором которого стал министр, будущий сподвижник Наполеона **Ш. М. Талейран** (1754–1838). Проект Талейрана был составлен с учетом мнений образованнейших людей эпохи – **С. Лапласа** (1749–1827), **Ж. А. Кондорсе** (1743–1794). Однако, «плохо отвечая революционному духу времени», он был принят лишь в пункте о «доступном всем гражданам обучении, бесплатном в тех частях, которые необходимы всем людям без изъятия».

Вернувшись к проблеме в следующем году, Учредительное собрание обсудило проект Кондорсе, политика и экономиста, одного из последних представителей Просвещения. Провозгласив образование обязанностью государства, Кондорсе предложил следующую систему, бесплатную на всех ступенях: 1) первичная (начальная) школа с четырехлетним курсом. В ней обязаны учиться все мальчики и девочки без различия сословий. Такие общеобразовательные школы должны открываться во всех местах с населением свыше 400 человек; 2) школы второй ступени с трехлетним курсом, открываемые в городах и округах с четырьмя тысячами жителей и обеспечиваемые библиотеками, механическими мастерскими, коллекциями по естествознанию и метеорологическими приборами; 3) институты – учебные

заведения с пятилетним курсом, завершающие среднее образование и дающие некоторую профессиональную подготовку. Их намечалось 110 по Франции; 4) лицеи – высшие учебные заведения (11 на всю Францию).

Проект Кондорсе не был принят, и Комитет образования поддержал другой документ – доклад Годена, в котором меры по государственному контролю над образованием выразились в Декрете (1792 г.) о закрытии школ религиозных конгрегаций. Зато вместо уроков катехизиса были введены «уроки революции», а бесплатность образования ограничилась его начальной ступенью.

Если некоторым членам Учредительного собрания проект Кондорсе показался слишком сложным для выполнения, то, напротив, жирондист *Луи-Мишель Лепелетье* (1760–1793) считал его преждевременным. «Предлагая ребенку образование, прежде дайте ему кусок хлеба», – требовал он. Вслед за Руссо Лепелетье предлагал воспитывать детей вдали от общества. Организованные с этой целью «Дома национального воспитания» могли бы размещаться в конфискованных дворянских замках и зданиях монастырей, а содержаться «за счет богатых», на основе прогрессивного налога. Там же дети получали бы бесплатное образование.

В августе 1793 г. проект Лепелетье, с некоторыми поправками, был принят, однако после контрреволюционного переворота 9-го термидора (27 июля 1794 г.) трудящиеся были лишены всех завоеваний и в области образования.

Просвещение в Англии и США в XVIII в.

Серьезные шаги в образовании были предприняты в Англии, давшей миру одного из первых просветителей, Дж. Локка. Идея бесплатного всеобщего обучения обосновывалась в известной работе *Томаса Пейна* (1737–1809) «Права человека». Еще раньше идею всеобщего, независимого от сословий обучения, основанного на трудовом воспитании всего народа, развивал *Джон Беллерс* (1654–1785) в «Предложениях об учреждении трудовых колледжей». *Иеремия Бентам* (1748–1832) расширил преподавание в грамматических школах предметами естественно-научного цикла.

В Англии на протяжении XVII–XVIII вв. действовали учрежденные церковью благотворительные и воскресные школы для бедняков. Вскоре они появились и в американских штатах. Под влиянием английского опыта развивалась и обычная школа. Первая городская школа возникла в Бостоне уже в 1635 г., а к середине XVIII в. городские школы становятся ведущими среди образовательных учреждений. В 1636 г. в Бостоне же (в живописном пригороде) был открыт знаменитый Гарвардский университет, а в XVIII в. Америка по количеству и качеству университетов уже не уступала европейским странам. В 1749 г. была учреждена Академия Франклина в Пенсильвании.

Завоевания педагогической и юридической мысли Англии нашли в Северной Америке наилучшие возможности для приложения. Прогрессивные педагогические идеи легли там в основу законодательства, в том числе в положениях о всеобщей доступности образования, ставших частью борьбы за равноправие негров. Основатели США *Бенджамин Франклин* (1706–1790), *Джордж Вашингтон* (1732–1799), *Томас Джефферсон* (1743–1826) видели в просвещении наиболее реальный путь к общественным преобразованиям и провели в этом направлении немало теоретических, организационных и законодательных шагов. «Знание в каждой стране служит самой надежной основой благополучия», – эти слова Дж. Вашингтона и по сей день являются основой американской внутренней и даже внешней политики. Тратя огромные средства на образование, США делают ставку и на «переманивание мозгов». Это тоже характерно для сверхпрагматичного американского менталитета. Печать прагматизма с самого начала лежала и на всей системе образования США.

Просвещение в Германии

Наиболее чуждым голому прагматизму предстает *немецкое Просвещение*. Его представители – философы, ученые, педагоги выступили с рядом проектов, направленных на демократическое обновление и объединение Германии. В этом ряду следует назвать теоретиков *национального воспитания и неогуманизма И.Г. Фихте* (1762–1824), *Ф.А.*

Вольфа (1759–1824), **В. Гумбольдта** (1767–1835), представителей *филантропизма* – **И.Г. Базедова** (1724–1790), **И.Г. Кампе** (1746–1818).

Значительный просветительский вклад внесли **И.Г. Гердер** (1744–1803), **И.В. Гете** (1749–1832), крупнейшие представители *немецкой классической философии* **И.Кант** (1724–1804) и **Г.В.Ф. Гегель** (1770–1831).

Проникновение в абсолютизм либеральных идей делало непреложным требование права на образование при невмешательстве государства в частную жизнь. Недвусмысленно провозглашались идеи свободы совести, независимости школы от государства, поощрения здорового соперничества между учебными заведениями. И. Кампе настаивал даже на отмене обязательности религиозного обучения и на необходимости «распространения любых наук, которые не наносят вреда обществу». Возрождались гимназии, сочетающие «полезные и необходимые знания» (Ф. Вольф), добавлявшие к классическому образованию расширенное преподавание немецкого языка и литературы.

Основатель филантропизма (от греч. «любовь к людям») И. Базедов делал упор на практическую реализацию теоретических изысканий, исходя из того, что перемены в школе могут прямым образом влиять на общественные изменения. Первым делом требовалось преодолеть главный недостаток традиционной школы – недоступность значительной части учебного материала детскому сознанию, авторитарное, жесткое отношение к детям как пассивному производственному материалу. Согласно педагогике филантропизма, «человек становится тем, чем он должен быть», только в случае «дружбы и согласия между природой, школой, жизнью». Базедов, требуя увязать школьное обучение и воспитание с реальной жизнью, писал в «Книге методов», что необходимо «подготовить детей к общественно полезной, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры – все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, что не будет нанесен вред главной цели». Поэтому на первый план ставилось нравственное воспитание личности.

Переходя от слов к делу, Базедов основал в 1774 г. в Дессау учебное заведение – филантропин. Здесь в преподавании обширного ряда предметов – от языков до философии, морали, математики, рисования, музыки, верховой езды, ручного труда неизменно соблюдался принцип конфессиональной терпимости. Использовались активные методы обучения, поощряющие учеников к самостоятельной деятельности.

Важный вклад в педагогику внесли философы. Философ-просветитель **Г. Э. Лессинг** (1729–1781), следуя общим принципам просветительского рационализма, соединял их с новыми взглядами на природу, историю, искусство. Главным итогом его концепции была идея органичного развития и поступательного движения человечества к совершенству.

Принципиально новые идеи внесли немецкие философы уже на рубеже XVIII–XIX вв. Кант и Гегель были одними из первых, кто выявил ограниченность механико-математического естествознания, составляющего идейную базу Просвещения. Все резче обнаруживалось расхождение механицизма с гуманистическими принципами, неприменимость механики к общественным явлениям. Началось критическое осмысление идеи господства над природой. Серьезным ударом по механицизму явились кантовские доводы против существования «эфира», его «антиномии», в которых с одинаковой убедительностью доказывались конечность/бесконечность пространства и времени, существование/несуществование Бога.

В философии невозможны открытия в привычном смысле слова, тем более революционные. Тем не менее утвердилось выражение «кантовская революция в философии». Подобно тому, как Коперник сместил центр планетной системы, Кант поставил в основу научного познания не попытки очистить его результаты от «искажающего влияния субъекта», а, напротив, тщательное исследование субъекта познания, структуры человеческого мышления, единства научных и моральных принципов. И. Кант писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все большим благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них – это звездное небо надо мной и моральный закон

во мне». Объединяя эти две вселенные, великий философ обосновывал вывод из морали всех коренных вопросов человеческого познания и деятельности.

Иммануил Кант (1724–1804), будучи профессором философии и педагогики в Кенигсбергском университете, видел смысл философии в том, чтобы «ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы». Особое значение он придавал формированию «нравственного чувства», «внутреннего судьи». Именно с таких позиций Кант формулировал «категорический императив поведения»: «Делай для других то же, что сочтешь максимально благоприятным для себя». Расценивая воспитание как основоположение человеческой деятельности, он писал: «Человек может стать человеком только через воспитание. Он – то, что делает из него воспитание». Именно в воспитании Кант видел «величайшую тайну усовершенствования природы». Находясь под существенным влиянием руссоизма, Кант расходился с ним в отношении к культуре. Для Канта человек – и творец, и творение культуры, которая как раз выводит его из жестоко-дикого состояния, делает его деятельностью, в том числе по отношению к самому себе, созидательной. Большую роль он придавал самовоспитанию и немало преуспел в этом лично, преодолев врожденную немощь и предсказания недолгой жизни. Кант следовал Руссо в том, что «свобода – подчинение закону, самому себе данному». В его философии впервые (как позже у Фейербаха и Маркса) «человек – цель, а не средство».

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831) утверждал, что человек – продукт истории, а его разум и самопознание – продукт культуры. Отводя человеку роль творца и созидателя, он особо выделял роль воспитания. Только воспитание способно создавать разумное, духовное существо. Таковым человек становится из «самого себя», посредством цепи диалектических отрицаний, в «трудной, раздражающей борьбе с самим собой», которая тем не менее может быть вполне естественной. По его мнению, человек – это результат естественно происходящих усилий над самим собой, непрерывающегося творческого процесса приобщения к культуре.

Другой представитель немецкой классической философии **Иоганн Готлиб Фихте** (1762–1814) в своем учении о «Я» делал упор на независимость и активность человеческой личности. В воспитании он видел путь не только к формированию отдельных личностей, но и к осознанию немцами себя единой нацией. Овладение национальной культурой рассматривалось как необходимое звено в приобщении к культуре общечеловеческой.

Социально-историческую обусловленность воспитания и образования, их теории и практики подчеркивал другой философ, **Фридрих Шлейермахер** (1768–1834). Воспитание – важнейший способ «снятия» конфликта поколений, обеспечения преемственной связи между ними. Считая педагогику искусством, Шлейермахер особое значение придавал взаимодействию обучения и воспитания с этикой и политикой при соответствующем государственном и политическом устройстве.

Романтиком не только в литературе, но и в образовании был один из последних просветителей **Иоганн Готфрид Гердер** (1744–1803). Программа просветительской деятельности была намечена им в «Дневнике моего путешествия» в 1769 г. Отказываясь от одностороннего рационализма, свойственного еще его современнику Лессингу, Гердер подчеркивал роль чувств и отпечатка личности, многообразия творческих проявлений человека и различных народов. Уже в начале 70-х гг. XVIII в. он стал одним из влиятельнейших мыслителей Германии, главным вдохновителем движения «*Бури и натиска*» («*Sturm und Drang*»), к которому позже примкнул великий Гёте. В форме вдохновенной «романтической рапсодии» Гердер синтезировал многогранные естественно-научные и философские искания эпохи Просвещения – идеи органичного развития мира, живой и неживой природы, общества и человеческой истории как различных уровней единого организма. Важнейшую воспитательную роль он придавал приобщению к культуре, «восхождению ко всеобщему».

Начало XIX в. ознаменовалось романтическим всплеском в музыке, живописи,

литературе и даже политике. Знаменательная фигура в этом плане – **Иоганн Вольфганг Гёте** (1749–1832), выдающийся естествоиспытатель, философ, писатель, общественный деятель.

«Романтик, влюбленный в природу, увидит в ней гораздо больше, чем сухой аналитик, смотрящий на нее сквозь черно-белые очки механицизма», – эти слова Гёте были уже умонастроением XIX в. Его Фауст и есть романтик, влюбленный в жизнь, одержимый наукой. Уникальность положения Гёте в культуре рубежа XVIII–XIX вв. определялась тем, что его литературное творчество и научные занятия (остеология, минералогия, ботаника, физика) не просто дополняли друг друга, но и взаимопроникали. Мир рисовался Гёте совокупностью живых форм, органически развивающихся на всех уровнях бытия, как сплошной метаморфоз [14. С. 114].

Начав литературное творчество в период «Бури и натиска» с сентиментального романа «Страдания молодого Вертера» (1774), много позже он пишет «Годы учения Вильгельма Майстера» (1795–1796) и «Годы странствий Вильгельма Майстера» (1821–1829). Последнее произведение было закончено почти одновременно с «Фаустом». Пантеистическое наслаждение полнотой бытия, сопровождавшее его не только в литературе, но и в жизни, поиски ее смысла впервые выражались в жанре *образовательного романа*. В таком романе основой становится проблема обретения человеком своего назначения, самоопределения. Мотив странствия значительно перерастает по смыслу просто путешествие, означая *духовное странствие* в поисках самого себя. Такой мотив чрезвычайно характерен для позднейшей немецкой литературы (Томас Манн, Герман Гессе).

Сподвижником и единомышленником Гёте был **Вильгельм Гумбольдт** (1767–1835) – выдающийся эстетик, языковед, философ, дипломат, просветитель, педагог, один из основателей Берлинского университета (1810). Для него характерен интерес к культуре как целостному органичному единству, к «духу народов», действующему в истории и выражающемуся в языке и культуре. В. Гумбольдт выступал за автономию образования, расширение прав школьных комиссий. Гумбольдт анализировал политические условия, призванные обеспечить свободное развитие индивида и народа.

Педагогика И. Песталоцци

Педагогику Просвещения завершает фигура **Иоганна Песталоцци** (1746–1827), значение которого далеко выходит за национальные рамки. Недаром Законодательным собранием Франции он был объявлен ее почетным гражданином. Прожив неполных 27 лет в XIX в., он прочно вошел в число его классиков. В истории мировой педагогики Песталоцци снискал славу «народного проповедника», «отца сирот», подвижника воспитания «униженных и оскорбленных», создателя подлинно народной школы.

И. Песталоцци родился в Швейцарии в семье врача. Рано лишившись отца, был воспитан в очень бедной, но дружной семье. Чистоту и доверчивость он сочетал с негибимой волей и целеустремленностью. Открыв в 1774 г. приют для бедных в Нейгофе, он под влиянием «Эмиля» [2] обучал крестьянских детей рациональным приемам сельского хозяйства, сам живя в тех же скудных условиях, что и ученики. Давая им элементарное образование, педагог учил детей приобретать бодрое настроение, веру в себя, «подыматься из глубин нищеты к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию и дружбе».

Следует признать, что педагогические приемы Песталоцци порой страдали механистичной прямолинейностью. Так, ученики пряли, при этом следя за тем, что писал на доске учитель. Доверие к трудовой деятельности учеников было столь велико, что Песталоцци надеялся окупать ее продуктами деятельности школы. После разорения школы в Нейгофе в 1780 г. Песталоцци лишь девять лет спустя смог вернуться к практической деятельности. Открыв воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, он организует и исследует *воспитывающий труд и развивающее обучение*, внедряет идеи *элементарного* умственного, нравственного и физического воспитания. Приют в Станце также существовал недолго: власти открыли в нем госпиталь. Работа, однако, продолжилась в приютах в Бургдорфе (1800–1804), затем в Ивердоне (1805–1826). Средняя школа Ивердонского института приобрела мировую известность. Здесь обучалось свыше ста

учеников из состоятельных слоев населения, в том числе из России, Германии, Франции, Италии, Испании. По-прежнему, однако, Песталоцци мечтал о школе для бедняков и даже попытался открыть такую в 1818 г. на средства от издания своих сочинений, которых, увы, было недостаточно. Вернувшись на склоне лет в Нейгоф, педагог написал «Лебединую песню», где обобщил свой педагогический опыт, по-прежнему сожалея о том, что он так и не вывел народ из темноты и бедности.

Исходя из того, что человек в своем развитии повторяет судьбу человечества в целом, Песталоцци определял этапы образования. Разложив педагогический процесс на простейшие элементы – «кирпичики», он устанавливал число, форму, язык как первичные элементы умственного воспитания. Элементами нравственного воспитания считались отношения ребенка с матерью, чувства гармонии и красоты. Элементами физического и трудового воспитания были простейшие телодвижения и навыки. Число «кирпичиков» постепенно нарастало, позволяя развивать и расширять заложенные в каждом человеке способности. Песталоцци в элементарном воспитании предполагал взгляд даже на обыденное как на нечто неизведанное и любопытное. Поощрялось детское свойство удивляться миру, стремиться к его познанию. Учащиеся вначале с воспитателем, а затем и самостоятельно должны были развивать свои способности. Важнейшим выступало нравственное воспитание, выработка деятельной любви к людям, которая начинается с любви к матери в ответ на ее любовь.

Образование в школе, по Песталоцци, следует организовывать так, чтобы в нем просвечивала его будущая цель, а именно формирование личности, ее способности к свободному самоопределению. Ученик должен учиться «чему-то высшему, чем урок». Трудовая школа Песталоцци не ставила целью лишь профессиональное обучение, она преследовала интересы не узкой профессии-ремесла, а личности. Такой подход станет ведущим в педагогических концепциях XIX в. Совершенно по-новому Песталоцци видел соотношение роли ученика и учителя, который «должен дать в руки ученику нить», придать его мысли определенное направление, но не шаблон. Сделать ум «культурней» можно лишь прививкой ему метода, пути (так с греческого переводится «метод»). Учитель должен учить науке, а не книге, формальное образование беспомощно, особенно когда оно носит характер традиционного механического заучивания, страдает вербализмом. Учитель же должен служить личным примером во всем.

Вслед за Руссо Песталоцци обосновал необходимость возврата к «высокой и простой сообразности с природой». Рассматривая воспитание как многообразный социальный процесс, швейцарский педагог подчеркивал, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства». Стремясь к тому, чтобы педагогика отвечала требованиям времени, Песталоцци рассматривал опытные школы как генераторы научных педагогических идей, что особенно актуально сегодня. Резюмируя цели воспитания, по Песталоцци, можно сказать, что это – *«развитие внутренних сил человеческой природы до степени истинной человеческой мудрости»*.

Вопросы и задания

1. Объясните, почему одной из ведущих в эпоху Просвещения стала идея природосообразности.
2. Назовите новые представления о науке и образовании в философии Ф. Бэкона.
3. Обоснуйте идею природы как учителя в «Республике ученых». Кратко охарактеризуйте педагогические идеи ее представителей.
4. Как формулируется кредо Просвещения? Какие положения концепции Я.А. Коменского позволяют считать его основателем педагогики Нового времени?
5. Как отразилась институционализация механико-математического естествознания на особенностях образования?
6. Перечислите французских просветителей-энциклопедистов и их основные педагогические идеи. Назовите подлинную причину запрещения Французской энциклопедии.

7. Изложите основные положения концепции Ж. – Ж. Руссо.
 8. Охарактеризуйте систему образования во Франции, Англии, США и Германии в эпоху Просвещения.
 9. Назовите представителей немецкого Просвещения и изложите их ведущие идеи.
 10. Какое место в педагогической мысли и деятельности занимает Песталоцци?
- Рекомендуемая литература к главе 7 раздела II
1. *Бим-Бад Б.М.* Путь к спасению: педагогическая антропология И. Канта сегодня. М., 1994.
 2. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. М., 1985.
 3. *Гегель Г. В. Ф.* Речи директора гимназии // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2-х т. М., 1970. Т. 1.
 4. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М., 1999.
 5. *Дидро Д.* Сочинения: В 2-х т. М., 1975. Т. 2.
 6. Европейское Просвещение и Французская революция XVIII в. М., 1988.
 7. История становления науки. М., 1981.
 8. *Кант И.* О педагогике // Кант И. Трактаты и письма М., 1980.
 9. *Коменский ЯА.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1985.
 10. *Коменский ЯА., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. М., 1987.
 11. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 19.
 12. Осадная башня штурмующих небо: Избранные тексты из Великой Французской энциклопедии. М., 1980.
 13. *Руссо Ж. Ж.* Педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1981.
 14. Философия эпохи ранних буржуазных революций. М., 1983.
 15. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
 16. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
 17. Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. М., 1981.

Глава 8 Образование в России: от древности до Просвещения

В эпоху Просвещения в общеевропейское культурное русло вливается такое мощное государство с самобытной культурой, как Россия. Во многом перенимая и адаптируя европейский опыт, она привносит в него новые черты, начинает задавать тон во многих областях культуры, включая образование. Говоря об этом, нельзя не отметить место славянских просветителей (Кирилла и Мефодия, Яна Гуса, Яна Амоса Коменского) и в общеевропейском, и в российском образовании. До эпохи Просвещения возможно отследить, по прямым и косвенным источникам, по крайней мере, тысячелетний путь российского воспитания и образования.

«Откуда есть пошла...»

Историческая уникальность России состоит в том, что она находилась в противоречивом взаимодействии не только с Европой, но и азиатским миром. Россия – Евразия есть «месторазвитие», «единое целое», «географический индивидуум», – одновременно географический, этнический, хозяйственный, исторический, и так далее и т. п.... Евразия цельна. Исключительно актуальны слова П. Н. Савицкого и в сегодняшних спорах об историческом пути России: «И поэтому нет России «Европейской» и «Азиатской», ибо земли, обычно так именуемые, суть одинаково евразийские земли. Урал («земной пояс» старых географов) делит Россию на Доуральскую (к Западу) (в том числе исторически. – В. Т.) и Зауральскую (к Востоку). Ведем счет от исторической колыбели русского племени, от собирающего центра, который объединил Евразию именно в виде России». «Историческую колыбель» России качали, порой очень грубо, и варяги, и азиатские нашествия, и – позже – Византия. Но они же и питали, укрепляли быстро растущего и крепнущего младенца.

Начиная с VI в. на берегах Днепра складывается союз племен восточных славян, создавших в IX в. первое Древнерусское государство со столицей в Киеве. «Повесть о том, откуда пошла Русская земля» русский историк С. М. Соловьев начинает с летописных сведений: «От славян, севших по Дунаю, где теперь земли Венгерская и Болгарская, разошлись затем многие народы» [13. С. 32.]. Отмечая происхождение и формирование чехов и моравов, белых хорватов, сербов и хорутан, ляхов и поляков, полян и древлян, историк продолжает: «Те, которые поселились около озера Илменя, прозвались своим именем, славянами, они построили себе город, назвали его Новгородом... У полян были обычаи кроткие и тихие, а другие племена жили как звери. Между полянами были три брата: одному имя Кий, другому Щек, третьему Хорив, сестру их звали Лыбедью. Они построили город и назвали его, по имени старшего брата, Киевом» (там же. С. 32–33).

К началу эпохи европейского Средневековья славяне располагались уже на огромной территории между Черным и Балтийским морями, от Карпат до Судет. Практически вся Восточная Европа была населена славянами – восточными, западными и южными. Славянские корни прослеживаются даже во многих землях современной Германии.

Воспитание и обучение у древних славян

Формирование государств в любых регионах мира приводило к распаду родоплеменной традиции, сказывавшемуся и в области образования. В древнерусском государстве воспитание и образование также приобретало семейно-сословный характер вместо общинно-равного. Основными социальными слоями в ту пору были общинники-земледельцы, ремесленники, знать с дружинниками. При сохранении многих традиционных черт уклада жизни и воспитания у общинников и ремесленников преобладало трудовое воспитание, широко распространялось наследственное ученичество. У знати первоочередной задачей была необходимость обучения ратному делу и руководству общиной. Особая роль в образовании и воспитании предоставлялась жрецам, которые, помимо общеобразовательной подготовки, обучали культовым знаниям и пиктографическому письму. Большое внимание уделялось выработке таких качеств, как честность, исполнительность, смекалка. Значительную роль в воспитании играли *ритуалы и обряды*, ненавязчиво позволяющие передавать опыт поколений, трудовые навыки (до наших дней, например, дошла песня-хоровод «Амы просо сеяли»). Особенно строго соблюдали славяне языческие обычаи, которые вводили их в мир природы и почитания богов, например богов воды, земледелия и т. д.

Народная педагогика широко опиралась на многочисленные природные приметы.

Заметную воспитательную роль выполняли *народные сказки*, «первые и блестящие попытки народной педагогики» (К. Ушинский). Их герои часто были воплощением лучших черт русского национального характера. Характерно, что трудолюбие, патриотизм, доброта, присущие героям сказок, выходцам из простого народа (Иван Крестьянский сын, Никита Кожемяка, знаменитые три богатыря), часто сочетались и с образованностью. Добрыня Никитич, Волхв Всеславич были не просто грамотны, но владели иностранными языками, умели играть в шахматы. Героям сказок и былин нередко соответствовали исторические прообразы. Таким, например, был Добрыня, дядя князя Владимира. Скорее всего, существовал легендарный певец Боян, создатель дружинных песен, сам воспетый в «Слове о полку Игореве».

Из-за отсутствия естественных особенностей рельефа, обеспечивающих безопасность (гор, морей, необитаемых территорий), древнерусские племена, а затем и государства были постоянно терзаемы набегами кочевых племен с востока, а с северо-запада могущественных европейских государств. Не слишком благоприятными были и климатические условия. В итоге сформировался уклад, который был сопряжен как с совместным трудом, так и с совместной обороной. Подобный образ жизни делал естественной круговую поруку, воспитание жертвенности во имя жизни и благополучия соплеменников, своих жизненных идеалов, культурных завоеваний. *Жертвенность*, не основанная на религиозном фанатизме, *обостренное чувство справедливости* («если поиск справедливости, то для всех людей, если

осчастливить, – то все человечество») стали весьма примечательными чертами русского менталитета, воспитываясь из поколения в поколение, вплоть до XX в. Не в последнюю очередь именно они помогали выстоять русскому народу во многих испытаниях, выпадавших на его долю. (Впрочем, благородная жертвенность в духе князя Мышкина часто оборачивалась и горькими разочарованиями.)

В числе «черт физического и нравственного характера славян древних» писатель и историк Н. М. Карамзин называет такие, на первый взгляд, несовместимые, как: храбрость, хищность, жестокость, добродушие, гостеприимство, брачное целомудрие [8. С. 45]. (Недаром говорят: «русский медведь».) Прокопий Кесарийский (VI в.) также сочетает «добронравие и воинское умение славов», отмечает и их веру в магию. Византиец Маврикий выделял у славян свободолюбие, физическую крепость и закаленность. Тот же Н.М. Карамзин пишет: «Не зная выгод роскоши, которая сооружает палаты и выдумывает блестящие наружные украшения, древние славяне в низких хижинах своих умели наслаждаться действием так называемых искусств изящных. Северные Венеды в шестом веке сказывали греческому императору, что главное услаждение жизни их есть музыка и что они берут обыкновенно в путь с собою не оружие, а кифары или гусли, ими же выдуманные» [7. С. 69]. Ни один праздник не обходился без музыкальных представлений, а скоморохам русская культура обязана еще и той ролью, которую они сыграли в сохранении и распространении устного народного творчества.

Отражение «русского характера» прослеживается во многих старинных, но бытующих и сегодня пословицах и поговорках, которые, видимо, нет нужды перечислять. Возвращаясь к этимологии понятия «воспитание», мы вновь обращаем внимание на его корень «питать». Воспитание исконно рассматривается как взросление члена семьи, рода, общины. Об этом говорит и древнее деление на возрасты: «молодой» (3–6 лет), «чадо» (7–12 лет), «отрок» (12–15 лет). До 4–5 лет основное воспитание принадлежало матери. («Какова матка – таковы детки».) Матерым в древности называли отрока, воспитанного матерью. Существовал и другой способ «кормильства», получивший название *кумовства* и состоявший первоначально в том, что детей знати часто отдавали до 7–8 лет в другую семью («Кума да кум наставят на ум»). Очевидно, и этот обычай был порождением первобытнообщинного воспитания, способом поддержания целостности рода. Не случайно и по сей день подобные формы воспитания сохраняются у народностей, ведущих архаичный образ жизни.

По истечении отрочества девушки оставались под опекой матери, а мальчики продолжали воспитание у отца, обучаясь, как правило, его навыкам – земледельца, ремесленника, ратника. Дети дружинников уже с 12 лет жили в особых домах – гридницах.

Образование в ранний период российской государственности (X–XII вв.)

Киевская Русь

Принципиально важным шагом в русской общественно-политической истории, развитии культуры и образования явилось создание государства Киевская Русь. Столетие столкновений с врагами, междоусобиц, борьбы за власть, после основания Киева привело к необычному повороту. Как пишет Н. М. Карамзин (опираясь на «Повесть временных лет»), «начало Российской истории представляет нам удивительный и едва ли не беспримерный в летописях случай: славяне добровольно уничтожают свое древнее правление и требуют государей от Варягов, которые были их неприятелями. Везде меч сильных или хитрость честолюбивых вводили самовластие (ибо народы хотели законов, но боялись неволи): в России оно утвердилось с общего согласия граждан». Великие народы, подобно великим мирам, имеют свое младенчество, и не должно его стыдиться: отечество наше, слабое, разделенное на малые области до 862 года, по летосчислению Нестора, обязано величием своим счастливому введению Монархической власти» [7. С. 93].

Довольно скоро, уже в княжение Владимира, Киевская Русь оказалась перед необходимостью еще одного судьбоносного выбора. Решая, с кем быть Руси в целях укрепления своего государства, послал Владимир гонцов «во все концы света...» Они же сказали: «Смотрели, как молятся в мечети и нет в них веселья, только печаль и смрад

великий. Не добр закон их. И пришли к немцам, и видели в храмах их разные службы, и красоты никакой не видели. И пришли мы в Греки... и не знали – на небе или на земле мы: ибо нет на земле такого зрелища и красоты такой, и не знаем, как и рассказать об этом. Знаем мы только, что пребывает там Бог с людьми» («Повесть временных лет»).

Так в 988 г. Русь приняла *православное христианство*. Подобный исторический выбор, определивший дальнейшую судьбу русского народа и русской культуры, не был результатом своеволия одного правителя или стечения обстоятельств, а имел основательные исторические предпосылки. Славянские племена были связаны торговыми и культурными связями как между собой, так и с Византией. Языковая общность различных славянских народов получила особенно устойчивое основание с созданием письменного славянского языка и азбуки, в которых великую роль сыграла византийская культура и образованность. Создатели славянской азбуки, братья Кирилл и Мефодий, обучались в Магнавре (см. гл. 4) в пору расцвета Византии. Старославянский, или староболгарский письменный язык («един язык словенск», по летописи), был пригоден и прямо предназначался для «книжного учения», столь характерного для византийской христианской культуры.

Создание письменности

История сохранила образцы *глаголицы* – письма, возникшего до *кириллицы* и просуществовавшего наряду с ней еще несколько веков. Кроме того, ценным источником явились берестяные грамоты, раскопанные в слоях IX–XI вв. в Новгороде. Одна из них донесла до нас не только имя школьника Онфима, но и сведения о буквослагательной методике письма. Там же была найдена дощечка с нацарапанными буквами (числом 36) древнерусского алфавита. Буквами обозначались и цифры, созданы были система мер и система (крюковая) нотной записи.

Из нескольких видов письма, существовавших в разных местах Руси в IX в., кириллица оказалась наиболее совершенной. К алфавиту, созданному на основе «уставного», или литургического греческого письма, было добавлено несколько знаков, соответствующих системе звуков южнославянских и восточнославянских языков – *ж, ш, ч, у* и т. д. Выдержав одиннадцативековое испытание временем, этот алфавит стал основой для русских, украинцев, белорусов, болгар, сербов, в годы советской власти им пользовались и многие неславянские народы.

Кирилл (827–869) и **Мефодий** (815–885), создав азбуку, открыли и первую школу с преподаванием на славянском языке (в 863 г. в Велиграде, столице Моравского княжества). И уже ученики братьев-основателей расселились по всему славянскому миру, включая Киевскую Русь, где нашли могущественного (и образованного) покровителя в лице **Ярослава Мудрого** (978–1054).

Каждый народ чтит своих героев, и совершенно закономерно, что Кирилл и Мефодий признаны святыми всеми славянами. Они не прославились ратными подвигами, не были мучениками веры, но заложили бесценные камни в основание храма славянских культур. Постигая знания всех времен и народов, исходившие в Византию из Древнего мира и античности, Кирилл и Мефодий протянули золотую нить «мудрости веков» к славянской культуре. Создав язык и письменность, они сделали так, чтобы «дорога к храму» не зарастала.

Сохранение и развитие национальных культурных традиций, языка, образования и воспитания в конечном итоге оказывались единственно верным способом, оберегающим национальную независимость народов и государств, сделавших упор на созидательный труд, будь то маленькие Армения и Грузия или огромная Россия. Сейчас, когда Россию раздирают противоречия – экономические, политические, национальные, когда реальна угроза ее развала, взгляды обращаются не только к общему состоянию и перспективам образования, но и состоянию языка.

Влияние православного христианства

Отмечая роль христианства в развитии образования в славянских государствах, следует внести следующее важное уточнение. Если западные славяне (например, поляки) в

наибольшей степени испытали воздействие римско-католических, западноевропейских традиций образования и воспитания, то восточные славяне восприняли православный характер этих обычаев.

Важную роль в особенностях славянского, в том числе древнерусского образования, сыграло использование и для богослужений, и для литературы, и для обучения единого старославянского языка, чего не было в Западной Европе. В итоге слияние славянской языковой традиции и восточного христианства произошло достаточно органично, без разрушения культурной самобытности, древних корней. Особенно близкой из христианства оказалась идея самопожертвования Христа ради людей. Пройдя длительную эволюцию, на русской почве эта идея, уже на рубеже XIX–XX вв., воплотилась в уникальное явление – философию богостроительства и соборности, к сожалению, задавленную революционной стихией истории. Следует согласиться и с тем, что, «остановив свой выбор на восточном христианстве, Киевская Русь разделила с Византией враждебную настороженность к католицизму и к западноевропейской... латинской учености» [4. С. 147].

Памятники педагогической литературы XI–XIII вв.

Благодаря языковой общности славян, когда в X в. Болгария и ее столица Преслав были разорены (Византией!), болгарские книжники нашли приют в Киеве, фактически подготовив первое поколение книжно образованных людей на Руси. Из Болгарии пришли сюда *первые учебные книги* «Азбучная молитва», «О письменах» Черноризца Храбра, «Шестоднев» Иоанна Экзарха. С другой стороны, из византийской культуры были заимствованы «Жития святых», настолько укоренившиеся на Руси, что и по сей день воспринимаются как сугубо русские по жанру и стилистике. Обладая важным воспитательным и образовательным воздействием, они служили идеалами воспитания, особенно аскетизма и духовной стойкости. Уже в XI в. появились «Жития» первых русских святых Бориса и Глеба, где изложены достоверные исторические сцены и бытовые детали, имеются яркие диалоги и монологи. «Жития Бориса и Глеба» показывали пагубность княжеских междоусобиц, необходимость сильной центральной власти. Идею единства Русской земли внушали жития Киево-Печерских чудотворцев.

Широкое распространение получил «Изборник» *Святослава* (1076), основанный на ряде религиозных источников («Притчи Соломона», «Премудрость Иисуса, сына Сирахова»). Легко прижились на русской почве относящиеся к IV в. поучения *Иоанна Златоуста* (344–407). Выдержки и пересказ их составили основу имевших педагогическую направленность сборников «Златоуст», «Златоструй», «Пчела», «Смарагд». Уже в XII в. педагогические идеи Златоуста были развиты *Кириллом Туровским* (ум. в 1182 г.), предназначаясь для людей высокообразованных.

Важным документом «философии образования» Древней Руси стали «Поучения Владимира Мономаха детям». Образованный князь *Владимир Мономах* (1053–1125) убеждает не отлынивать от работы, вести деятельную жизнь, творить добро, постоянно учиться. Высоко ценя тех, кто «владел учением книжным», Мономах ссылается на пример своего отца, знавшего пять языков. *Климент Смолятич* (XII в.) учил, что изучать следует не только Писание, но и природу как творение Божественной мудрости.

Уже тогда начинает звучать идея преимущества славян как «нового народа, которому открылась благодать Божья».

Был создан и первый летописный свод, как бы вводящий Русь во всемирную историю, «*Повесть временных лет*». Развитие идеи единства русской земли последовательно проводилось в «*Слове о полку Игореве*» (конец XII в.), наиболее значительном памятнике древнерусской литературы. Оно не предназначалось для чтения в церквях (как жития и поучения) или исторических справок (с чего и начинались «летописи»). Это первый на Руси образец художественного произведения, литературные достоинства которого как раз усиливали его воспитательное значение.

Первые образовательные учреждения

При сохранении семейного воспитания, особенно у знати, стали открываться школы в

церквях. Первоначально отрицательное отношение к такому образованию, связанное с недоверием к «книжной учености», постепенно отступает: скоро даже былины воспевают героев, обладающих «вежеством ученым». Первой христианской церковью на Руси была церковь Св. Ильи на Подоле в Киеве, а первая *школа учения книжного* открылась там же при князе **Владимире Святославовиче** (? – 1015). Его дело активно продолжили потомки. **Ярослав Мудрый** (1019–1054), строя новые церкви, повелевал «учить в них людей». В Новгороде в 1028 г. «учились книгам» до 300 детей, а в 1089 г. в Киеве было открыто и женское училище, где такое же количество «младых девиц» обучалось письму, пению, рукоделию и ремеслам.

География школьного образования стремительно расширялась, охватив к XIII в. Переяславль, Владимир, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Муром, Туров, Галич, Ростов Великий. Начальное обучение производили *мастера грамоты*, учившие детей всех сословий. Книжная грамота содержалась в изборниках, носивших хрестоматийный характер, вплоть до «семи свободных искусств» античности. Обучали также искусству делать книги, а ученик обязан был изготовить собственный изборник. Создавались библиотеки, в частности Ярославом Мудрым при Софийском соборе в Киеве. В монастырях, княжеских дворцах и боярских хоромас содержалось до 140 тыс. книг. Несмотря на набеги, пожары, стихийные бедствия, до нас дошло не менее 500 бесценных рукописей XI–XIII вв.

Разрушительным ударом для культуры и образования Древней Руси оказалось татаро-монгольское нашествие. Был сожжен (в 1240 г.) Киев, уничтожены памятники культуры, книги, истреблены наиболее ученые и образованные люди. Завершился Киевский этап русской государственности.

Воспитание и образование в Московском государстве Возрождение русской культуры XV–XVI вв.

Возрождение русской культуры и государственности связано уже с Москвой. *Первый этап* развития Московской Руси протекал в многовековой борьбе за национальную независимость и российскую государственность. Татаро-монгольское иго, длившееся четверть тысячелетия, оказалось опустошительным не только в экономическом и политическом, но и общекультурном плане, резко ударив и по образованию.

В разоренных городах не было более условий для расцветшей было книжной культуры, надолго прекратилась деятельность образовательных учреждений. Культурная изоляция Руси усугублялась ее феодальной раздробленностью и княжескими междоусобицами. Условия для образования сохранились только в *монастырях*. Помимо осознания своей миссии, высокого долга перед отечеством, монастыри обладали редчайшей для той поры привилегией, будучи освобожденными от повинностей и выплаты дани в Орду. Если сравнить это положение с образовательной деятельностью европейских монастырей, то нельзя не заметить, что в средневековой и даже более поздней Европе такая деятельность включала в себя и жесткий надзор над образованием, и усилия, направленные на нераспространение образования в широких массах. Не таковы были монастыри на Руси, буквально спасшие ее культуру, позволившие пережить темные века ига.

Воспитание на Руси испокон веков придавало огромное значение фигуре *наставника*. Именно такими в высочайшем смысле были **св. Сергей Радонежский** (1321–1391) и **Стефан Пермский** (ок. 1345–1396). Основатель и игумен Троице-Сергиева монастыря, Сергей предстает в описании летописца Епифания Премудрого как «за всех добрых людей молящийся... учителям учитель... неложный и праведный, добрый пастырь, неподкупный наставник».

Менее всего от монгольского ига пострадали новгородские и псковские земли, где и были предприняты в XIV–XV вв. попытки (еретиками-стригольниками) возрождения школ книжного учения, которые, однако, были пресечены официальной церковью. Так, весьма опасной была признана вышедшая в конце XV в. книга члена московского еретического кружка *Федора Курицына*. В ней автор призывал к «самовластии души» и свободе разума,

видя путь к ним в грамоте, отвергающей догматическое заучивание. Решительные меры церкви были вызваны угрозой государству, опасностью религиозного раскола. Сказывалось и то, что в педагогической деятельности на Новгородщине и Псковщине сохранялись следы вольности, допускались индивидуальный подход, открытость. С этим также не могла мириться Москва.

Воспитательные книги

Наиболее характерным памятником образования и воспитания Московской Руси для нас является «Домострой» (XVIXVIII вв.). Перекликаясь с некоторыми европейскими дидактическими наставлениями, «Домострой» гораздо жестче проводит идею *повиновения* (младших старшим, граждан государству), воспитания в постоянном «страхе Божьем», суровой, если не жестокой дисциплины («воспитывать во всяком наказании», «наказание от отца к сыну», «како чтити дети отцов своих»). К традиционным христианским запретам «не укради», «не прелюбодействуй» прибавлялись еще – «не насмехайся». Особое значение придавалось воспитанию таких добродетелей, как мужество, настойчивость, трудолюбие, бережливость. Исключительное место отводилось *патриотическому воспитанию*. В «Домострое», как и в более ранних письменных памятниках – «Пчела» (XIV–XV вв.), «Послание Геннадия» (1550), содержатся также многочисленные наставления общего характера («Копаящий яму под ближним своим упадет в нее», «Всем угождать – зло», «Уча учи поступкам, а не словам»). Во второй половине XVII в. значительное распространение (все еще в рукописных списках) получило также «Гражданство обычаев детских», творческий перевод произведения о нравственном воспитании Эразма Роттердамского, сделанный, вероятно, Епифанием Славинецким. В сборнике «Благолепных обычаев детских» в 164 вопросах-ответах изложены правила поведения дома, в гостях и школе.

Новые возможности для образования открывало создание книгопечатания. Помимо «Азбуки» **Ивана Федорова** (1510–1583) широкое распространение получил и богато иллюстрированный (в жанре лубка) «Псалтырь» Федора Климова (XV в.). Представители русской педагогической мысли Иван Феодоров, Федор Ртищев, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Сильвестр Медведев активно интересовались опытом Византии и Западной Европы, знали и использовали идеи флорентийской гуманистической педагогики, Яна Амоса Коменского.

Общее состояние образования на Руси в XVI в.

Общий уровень образования на Руси вплоть до конца XVI в. (расцвет Возрождения в Европе), по европейским меркам, оставался крайне низким. Так, письмо архимандрита Новгородского Геннадия от 1500 г. свидетельствует, что почти половина (!) священнослужителей была совершенно неграмотной. Этот факт признал и Стоглавый собор, состоявшийся в 1551 г.

Причина такого положения дел заключалась не только в неблагоприятных социально-политических условиях, на долгие века отсекавших Русь от общекультурных процессов образованной Европы. *Культурная изоляция* Москвы к XVI в. стала приобретать и сознательный характер, обосновываясь уже *идеологически*. Естественный процесс укрепления Русского государства, сплочения русских земель вокруг Москвы обернулся идеей «Третьего Рима», каким должна была стать Москва после падения «Второго Рима», Константинополя («а четвертому не быти»). Москве предписывалось стать оплотом и столицей «подлинного христианства», сменив разрушенные и погрязшие в ереси первый и «Второй Рим». Единственным же хранителем и оплотом православной веры объявлялась Русская церковь.

Подобные умонастроения неизбежно распространялись и на образование. Так, пренебрежительно отзываясь об «эллинской образованности», старец Филофей из Елизарова монастыря, одним из первых провозгласивший идею «Третьего Рима», писал: «Аз – сельский человек... эллинских борзостей не текох... аще бы мощно моя грешная душа очистити от греха». При царе Иване Грозном было отвергнуто даже предложение римского папы и ряда европейских монархов об оказании помощи в деле образования.

Таким образом, в XVI в. складываются достаточно прочные социально-политические и религиозные предпосылки для такого явления, как *ксенофобия* (неприятие чужого, страх перед ним). По свидетельству француза Маржерета, жившего в Москве в 1600–1611 гг., «народ ненавидел науки (иноземные), особенно латинский».

Рост потребности в образовании и основные подходы к нему в XVII в.

Тем не менее вскоре стала преобладать объективная потребность в усвоении европейской культуры и образованности. Уже к концу XVI в., при том же Иване Грозном, появились сравнительные пособия по славянской и греческой грамматике, а Московское правительство распорядилось – за целый век до Петра – посылать людей за границу для обучения. Однако церковь, борющаяся с подобными проектами, выдвинула предлог «недопущения» «рассадников католицизма». И все-таки сдвиги оказались неизбежными, и ради образования пришлось «поступиться благочестием». Возможности обучаться греческому и латыни для своих детей добились бояре. Так, латынью владел просвещенный князь, писатель-публицист **Андрей Курбский** (1528–1583). Стоглавый собор постановил открыть в Москве (первоначально при лютеранской церкви Немецкой слободы) школы с западноевропейской программой бесплатного образования для учеников различных сословий. Отношение к невежеству резко меняется: теперь именно в нем стали видеть источник социальной смуты. Вот что писал в 1660 г. *Паусий Лигарид*: «Искал я корня... духовного недуга, поразившего Христоименитое царство русское... и, наконец, придумал и нашел, что все зло произошло от того, что нет народных училищ и библиотек». Просветитель *Юрий Крижанич* в своих «Политических думах» усматривал в невежестве главную причину и экономического отставания России.

Во второй половине XVII в. сложилось четыре основных подхода к воспитанию и образованию: 1) *латинофильский* (**Симеон Полоцкий**, 1629–1680; **Сильвестр Медведев**, 1641–1691); 2) *византийско-русский* (**Епифаний Славинецкий**, 1600–1675; **Федор Ртищев**, 1625–1673; **Карион Истомин**, 1650–1717); 3) *славяно-греко-латинский* (Лихуды: **Иоанникий**, 1639–1717 и **Софроний**, 1652–1730); 4) *старообрядческо-на-четнический* (**протопоп Аввакум**, 1621–1682). Перечисленные подходы и составили основу позднейшего (XIX в.) спора *славянофилов* и *западников*, вновь актуального сегодня.

Уже царь **Алексей Михайлович Тишайший** (1629–1676), фигура весьма неоднозначная, не удовлетворившись элементарным начальным образованием, полученным его сыновьями, повелел учить их латыни и польскому языку и даже призвал в гувернеры воспитанника Киевско-Могилянской коллегии Симеона Полоцкого. Царь **Федор Алексеевич** (1661–1682) послал в «немецкую школу» учеников для обучения аптечному делу.

Если знание греческого языка становилось необходимостью для духовенства, то светские верхи предпочитали латынь, а позже французский. Противостояние «грекофильского» и «латинофильского» направлений имело и серьезную идейную основу: представители первого обосновывали его задачами укрепления православия, латынь же рассматривали как транслятор ереси; вторые, напротив, видели в латыни основу светской культуры и образованности.

Образовательные учреждения в XVII в.

В конце XVI–XVII вв. школы и прочие образовательные учреждения получают распространение уже не только на Руси, но и на Украине и в Белоруссии, находившихся под властью Польско-Литовского государства. В борьбе за освобождение объединились ремесленники, торговцы, духовенство, мелкопоместное дворянство, запорожское казачество. Они учреждали национально-религиозные организации, *братства*, а на их основе *братские школы*. Сохранились даже Уставы Львовской и Луцкой школ. На первом месте в них было обучение славянскому языку. «Грамматика словенского языка», изданная в 1618 г. учителем киевской братской школы **Мелетием Смотрицким** (ок. 1578–1633), переиздавалась в 1648 г. в Москве.

Школа *Киевского богоявленского братства*, открывшаяся в 1615 г., превратилась в 1645 г. в первое в России высшее учебное заведение – Киевскую братскую коллегию,

получившую позже (уже при Петре) статус академии. Под влиянием *Киевской академии* возникли позже коллегиумы в Харькове и Чернигове. Из нее вышли Епифаний Славинецкий и Симеон Полоцкий, организовавшие греко-латинские школы в Москве во второй половине XVII в. Воспитанниками Киевской академии были большинство ректоров и префектов знаменитой Славяно-греко-латинской академии и духовных семинарий XVIII в. На Киевскую академию опирался в своей реформаторской деятельности Петр I.

В самой России одна из первых греко-латинских школ была открыта в 1649 г. при Чудовом монастыре, правда, ненадолго, поскольку ее руководителя по обвинению в неправовереии отослали на Соловки. В том же 1649 г. окольный, воспитатель царевича Алексея Алексеевича **Федор Ртищев** (1626–1673) основал за свой счет училище при Андреевском монастыре, которым руководил Епифаний Славинецкий. Сам Ртищев стал его слушателем. В 1660-е гг. была открыта школа Спасского монастыря, перешедшая после смерти ее основателя С. Полоцкого к С. Медведеву. Сюда уже правительством посылались для обучения греческому и латыни молодые приказные. Первая государственная школа повышенного образования – *Типографское училище* – открылась в 1681 г. указом Федора Алексеевича. В 1687 г., несколько задержавшись из-за смерти царя и смуты стрельцов, в Москве была основана *Славяно-греко-латинская академия*. По замыслу С. Полоцкого, в академию должны были приниматься только православные, русские. В ней преподавались как духовные, так и гражданские науки, включая физику и логику, философию, юриспруденцию, языки. Основными преподавателями академии стали греческие монахи, братья *Иоанникий* и *Софроний Лихуды*, доктора Падуанского университета. Они подбирали учителей, сами вели риторику и философию. Вскоре старорусское духовенство добилось их отстранения и заточения в провинциальном монастыре. Лишь через пять лет братьям позволили поселиться в Новгороде, где они незамедлительно открыли Славяно-греко-латинское училище по образцу московского.

Невзирая на многочисленные интриги, шараханья в программах образования, дело приняло к концу XVII в. необратимый характер. Как пишет историк С. Смирнов, благодаря академии, «русские примирились с мыслью о пользе науки».

Российское Просвещение

«Окно в Европу»

К XVIII в. Россия сложилась в мощное, огромное по территории государство. Вместе с тем она еще значительно отставала от Европы в силу уклада общественной жизни. Рост промышленности и торговли, развитие мореплавания, формирование армии, укрепление государства требовали решительных реформ и личности, способной на их проведение.

«Народ поднялся и собрался в дорогу, но кого-то ждали; ждали вождя, и вождь явился», – напишет С. Соловьев.

Петр «прорубал окно в Европу» не только строительством Петербурга и Кронштадта. Важным элементом политики Петра было образование. Опираясь на уже оправдавший себя европейский опыт, *«Просвещение Петрово»* за короткий срок принесло замечательные результаты, коснувшиеся всех сторон жизни. «Птенцы гнезда Петрова» приобщались не только к знаниям, но и к новым формам этикета, светского и публичного.

Нельзя не заметить, что методы, которыми Петр выводил Россию на общеевропейскую колею, оказались типично российскими. Даже Просвещение, включая галантные манеры, насаждалось варварскими средствами. Это, однако, позволило преодолеть яростное сопротивление влиятельных кругов, не желавших принять историческую неизбежность. Просвещение, начатое Петром, продолженное Елизаветой, а затем Екатериной II, явилось реализацией на русской почве и в русской форме магистральных идей европейского Просвещения (сперва немецко-голландского, а затем французского). Вместе с тем на русской почве оно приобретало весьма характерные особенности: образование стало рассматриваться как необходимое звено в карьере. Даже дворяне, не обделенные отцовским наследством, согласно указу Петра, должны были «хлеба своего искать службой, учением, торгами и прочим».

Характерна в этом отношении и биография самого **Петра I** (1678–1725). Его первый воспитатель, боярин Ф.П. Соковнин, был убежденным старовером. Однако уже с 10-летнего возраста Петр предпринял решительные шаги в своем образовании. Он не посчитал зазорным учиться у иностранцев голландскому и немецкому языку, математике, фортификации, баллистике, артиллерийскому и мореходному искусствам, кораблестроению. Выделяя их как самые необходимые для того пути, на который, по велению царя, должен был вступать огромный корабль Государства Российского, и имея к ним предрасположение, он даже поехал сам учиться за границу, служил юнгой. Следует выделить в наибольшей степени не образованность Петра, все же достаточно узко направленную, по критериям Просвещения («всем знать все обо всем»), а глубокое *осознание* им *необходимости образования*.

Учебные заведения и учебные книги при Петре I

Петр поощрял и даже принуждал не только молодых дворян, но и детей купцов и крестьян, любых прошедших отбор юношей к обучению военным наукам, корабельному и мануфактурному делу в крупных промышленных городах Европы. Создавались учебные заведения для «знатных особо детей», но сословный принцип соблюдался не слишком строго. Указом 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. До окончания светских элементарных школ с математическим уклоном («цифирных») их ученикам запрещалось жениться. Уже в 1701 г. Петр учредил в Москве, в Сухаревой башне (варварски разрушенной при Сталине) Школу математики и навигацких наук, пригласив директором профессора из Шотландии. В этом заведении, первом в своем роде в Европе, училось в разное время от 200 до 500 человек. Учеников брали на полное содержание, зато прогулы наказывались большими штрафами, а за побег полагалась смертная казнь. Учебной деятельностью ведал **Леонтий Магницкий** (1669–1739), выдающийся популяризатор математики, просветитель. Поначалу не было установленных сроков обучения, по мере усвоения одной дисциплины учащиеся в индивидуальном порядке переходили к другой, выпускаясь в различное время в зависимости от успехов, а иногда по требованию соответствующих ведомств. Некоторые выпускники становились учителями городских училищ, но больше всего в них нуждалась промышленность. В 1715 г. старшие классы этой школы были переведены в Петербург, послужив базой для *Морской академии*, существующей и поныне (на Васильевском острове) и выпустившей из своих стен много поколений выдающихся теоретиков и практиков военного и морского дела, руководителей прославивших Россию экспедиций. В 1707 г. в Москве при военном госпитале открылась хирургическая школа, а в 1720-е гг. – горные училища при уральских и сибирских заводах. С 1714 по 1718 г. по России было учреждено 42 цифирных общеобразовательных училища.

При отчетливо практической направленности образования открывались также *архиерейские школы*, особо привлекательные для дворян, противившихся насильственным мерам в отношении их детей. «*Духовный регламент*», составленный в 1721 г. для архиерейских школ **Феофаном Прокоповичем** (1681–1736), современники оценили как «Гимн Просвещению». Регламент предписывал сочетание светского и религиозного обучения. Утверждалась целесообразность своеобразного «Введения в предмет», установления связей между предметами. Не считались греховными также «игры телодвижные», «акции и комедии» с музыкальным оформлением.

В учебных заведениях начала XVIII в. обучение производилось на русском языке. «Псалтырь» и «Часослов» уступали место «*Букварю*» Федора Поликарпова (1701), книге Феофана Прокоповича «*Юности честное зерцало*» и книжному букварю «*Первое поучение отрокам*». В них содержались ненавязчиво поданные наставления на общественно-бытовые и нравственные темы, сравнения славянского, греческого и латинского языков, утверждалась важность воспитания для дальнейшей судьбы («каков отрок есть, таков и муж будет»). Главным учебным пособием по математике стала «Арифметика» Магницкого, многие задачи и примеры которой оказались впору даже в знаменитой серии Я.И. Перельмана («Живая математика», «Занимательные» Геометрия, Алгебра, Физика), немало способствовавшей

здоровой любознательности уже советских юношей.

Новые учебные заведения сочетали образование и воспитание. Согласно классификации наук и знаний, произведенной **Василием Николаевичем Татищевым** (1686–1750), одним из первых русских просветителей и реформаторов образования, они делились на *нужные* (домоводство, мораль, религия), *полезные* (письмо, языки, верховая езда), *любопытные* (астрология, алхимия) и *вредные* (ворожба, чернокнижие) [4. С. 215–216]. «Главной наукой» же Татищев считал такую, «чтоб человек мог себя познать». Важное значение придавалось, в духе европейского Просвещения, соответствию воспитания и образования возрасту; учитель должен знать не только свой предмет, но и как ему учить.

Учреждение Академии наук и университета. Деятельность М.В. Ломоносова

Необходимость систематического развития науки уже под государственным началом стала насущной потребностью. В 1724 г. был издан Устав *Академии наук*, а в 1725 г., уже после смерти Петра, она открылась в Санкт-Петербурге.

В ее состав входили также *университет* и *гимназия*. В 1731 г. в Петербурге открылось первое *среднее учебное заведение для знати* – *Кадетский корпус*, готовящий офицеров и государственных чиновников. Позже, уже в 1759 г., там же был учрежден *Пажеский корпус*. Таким образом, главным и прочным итогом Петрова Просвещения оказалось утверждение *государственного регулярного образования*. При Петре же был утвержден *гражданский шрифт*: «кириллица» впервые приобрела современный вид по составу букв и их начертаниям только согласно указу Петра. При Петре возникла периодическая печать (газета «Ведомости»), создавались публичные библиотеки, театры и музеи, в том числе знаменитая «Кунсткамера».

Вероятно, наиболее ярким выражением поразительных успехов российского Просвещения является фигура Ломоносова. **Михаил Васильевич Ломоносов** (1711–1765), придя в Москву пешком из северного села Холмогоры, сумел реализовать свое право на образование сочетанием природной одаренности с исключительной целеустремленностью. Скрыв крестьянское происхождение, он поступил в Славяно-греко-латинскую академию, откуда был переведен в академическую гимназию Петербурга, а затем направлен за границу, к крупнейшим ученым. Ломоносов стал не только великим ученым-энциклопедистом, но и выдающимся реформатором образования. Вместе с *И. Шуваловым* он был инициатором открытия Московского университета (1755), гимназии при нем. Московский университет имел три факультета – медицинский, юридический, философский, шагая в ногу с Европой. При этом, в отличие от европейских университетов, здесь не было богословского факультета. При Московском университете работала школа крупного архитектора М. Казакова, ставившая задачей подготовку зодчих из «природных россиян». Позже, в 1758 г., по примеру Московского, был открыт Казанский университет, в котором суждено было учиться великому математику Н. Лобачевскому и В.И. Ленину.

Московский университет заслуженно носит имя М. Ломоносова. Величайший русский ученый-просветитель сделал все, чтобы университет, приобретя славу далеко за пределами России, вместе с тем был доступен людям разных сословий. М.В. Ломоносов считал, что образование должно быть светским, реальным. Направляясь просвещенным «абсолютистским» государством, оно должно подчиняться народу, служить целям возвышения отечества и укрепления национальной культуры. Продолжив демократизацию состава учащихся и форм образования, он первым стал читать лекции и писать труды на русском языке, обогатив его научными терминами, Ломоносов ввел в качестве обязательных предметов химию и астрономию, он автор ряда учебников. Его «Российская грамматика» в течение 50 лет считалась лучшим руководством общеобразовательной школы.

Вскоре Россия стала не только учиться у Европы, но и учить ее. Были сделаны шаги по привлечению европейских ученых, принявшему массовый характер уже при **Екатерине II** (1729–1796). В ее царствование в России трудились Л. Эйлер и братья Бернулли. Формально на службе у российской короны состоял великий немецкий философ Иммануил Кант, который, живя в г. Кенигсберге, подавал прошение о преподавании в университете

Екатерине II.

«Просвещенный абсолютизм» при Екатерине II

Вступление России, вслед за Европой, в эпоху *Просвещенного абсолютизма*, приобрело весьма своеобразные черты, привнесенные как особенностями русской истории, так и незаурядной и противоречивой личностью императрицы. Российские просветители, поощряемые Екатериной, заняли достойное место в европейском Просвещении. Сама императрица, автор знаменитого «Наказа» об образовании, состояла в переписке с Дидро, Вольтером, Гельвецием, изучала «Мысли о воспитании» Локка. По ее просьбе Д. Дидро составил «План Университета для России». Все это не помешало ей быть нетерпимой и жестокой по отношению даже к просветителям (Н. Новикову и А. Радищеву), когда приходилось выбирать между опасностью для власти и идеалами Просвещения.

Для российской истории более характерно не французское «Liberte» («свобода»), а «вольность», приобретающая порой самые разноречивые и угрожающие оттенки, чего и не могла терпеть Екатерина. В целом российское Просвещение, хотя и принимая идеи свободного развития личности, делало упор не на «естественное», а на общественное воспитание. Идеология российского Просвещения была прежде всего связана с идеей великой России, чему и предназначалось Просвещение. Оно призвано было не служить человеку, а как раз воспитывать слуг государства.

Для реализации поставленных задач при Екатерине серьезные шаги были сделаны и в направлении *женского* образования. *Смольный институт* (1746) оказался первым в Европе женским средним учебным заведением. При Екатерине же президентом Академии наук стала (на 13 лет!) княгиня **Екатерина Дашкова** (1744–1810). Исключительно просвещенная женщина, она внесла значительный вклад в организацию не только науки, но и образования, ей принадлежит труд «О смысле слова «Воспитание»».

Педагогические идеи и деятельность российских просветителей

Наиболее видными представителями российского Просвещения явились вслед за Ломоносовым *Н. Новиков, А. Радищев, И. Бецкий, Ф. Янкович*. Журналист и издатель **Н.И. Новиков** (1744–1818) финансировал две частные школы, а также поездки за рубеж с целью получения образования. Большую роль он сыграл в деятельности «Типографского общества» при Московском университете. Общество собирало пожертвования на организацию книжных лавок, типографий и библиотек в провинции, занимаясь в основном изданием учебной литературы. Новиков издавал журнал «Детское чтение для сердца и ума», а также ряд сатирических журналов. В трактате «О воспитании и наставлении детей» он доказывал возможность формирования активной, добродетельной личности путем гармоничного образования и воспитания. В полемике с Екатериной II, приведшей журналиста к заточению в Петропавловскую крепость, Новиков обвинял императрицу в защите крепостничества и лицемерии.

А.Н. Радищев (1749–1802) уверенный, что «русский народ рожден к величию и славе», требовал покончить с сословностью в образовании, настаивая на гражданском воспитании, формировании «сынов отечества». В знаменитом «Путешествии из Петербурга в Москву», называя самодержавие «стоzeвным чудищем», предрекал «смерть и пожигание наградой за суровость и бесчеловечие», убеждал, что из «мучительности рождается вольность, из вольности – рабство». Он доказывал, что ни государство от подчиненных, ни родители от детей не могут требовать слепого подчинения. За свою книгу он был сослан в Сибирь.

В 1763 г. Екатерина назначила главным советником по вопросам образования **И.И. Бецкого** (1704–1791). Развивая проекты воспитания «идеальных дворян» и используя французский опыт, он открыл воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук, Институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт), где общая программа дополнялась курсами домоводства для менее родовитых и курсами политеса для знатных «смолянок». Убежденный, что

«корень всему злу и добру – воспитание», И. Бецкий считал своей задачей создание «новой породы людей». Для этого он предлагал, вслед за Руссо, изолировать детей с 5–6 лет до 18 от вредного влияния общества. Считая необходимым «внушение страха Божьего», он тем не менее, как и другие просветители, был категорически против телесных наказаний.

Ф.И. Янкович де Мариево (1741–1814), выходец из Сербии, был рекомендован Екатерине австрийским императором. Как член екатерининской комиссии по учреждению народных училищ, он принимал участие в разработке их «Устава» (1786). Здесь воспитание провозглашалось «единым средством» общественного блага. Особо выделялось значение преподавания на родном языке. «Уставом» открывались малые и главные народные училища. Из них были устранены представители церкви, а преподавание, в том числе религиозное, поручалось гражданским лицам. Утверждалась классно-урочная система. Реформа, проведенная согласно «Уставу», оказалась весьма эффективной, способствуя резкому росту числа училищ, массовости образования. К концу XVIII в. в России было уже 315 училищ с общим количеством учеников до 20 тысяч человек.

Вопросы и задания

1. Назовите навыки и черты характера, которые воспитывались у древних славян. Каковы особенности воспитательного воздействия сказок, ритуалов и образов?
2. Кратко изложите историю создания славянской письменности.
3. Какую роль сыграло в образовании принятие православия?
4. Расскажите о памятниках педагогической литературы XI–XIII вв. и первых образовательных учреждениях Киевской Руси.
5. Какой была роль монастырей в сохранении и развитии образования в период татаро-монгольского ига? Сравните с европейскими монастырями.
6. Какие основные подходы к образованию сложились на Руси в XVII в.? Как влияла на образование идея «Третьего Рима»?
7. Опишите образовательные книги и учреждения Московской Руси. Какой вклад внесла в образование Славяно-греко-латинская академия?
8. Каковы основные черты «Просвещения Петрова»? Назовите образовательные книги и образовательные учреждения при Петре.
9. В чем состояли особенности «Просвещенного абсолютизма» при Екатерине II?
10. Опишите основные идеи и деятельность в области образования крупнейших представителей российского Просвещения. Особенно остановитесь на личности М.В. Ломоносова.

Рекомендуемая литература к главе 8 раздела II

1. Абсолютизм в России: Сб. статей. М., 1989.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1965.
4. Джуринский А.Н. История педагогики. М., 1989.
5. Древнерусские предания (XI–XVI вв.). М., 1992.
6. История русской литературы / Под ред. Д.С. Лихачева. Л., 1976.
7. Карамзин Н.М. История государства Российского. М., 1992. Т. 1.
8. Карамзин Н.М. Предания веков. М., 1985.
9. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М., 1991.
10. Повесть временных лет.
11. Слово о полку Игореве.
12. Смирнов С. История Славянско-греко-латинской академии. М., 1985.
13. Соловьев С.М. Чтения и рассказы по истории России. М., 1989.
14. Русь и Византия: Сб. статей. М., 1993.
15. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М., 1994.
16. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986.
17. Черепнин Л.В. Образование централизованного государства. М., 1982.

18. *Экономцев И.Н.* Православие, Византия, Россия: Сб. статей. М., 1992.

19. *Яковлев А.И.* Книгопечатание в России. М., 1978.

Глава 9 Европейское образование в XIX в.

Социокультурные особенности XIX в.

В XIX в. завершилось формирование классической педагогики Нового времени. Как результат Просвещения, «в ее поле зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость личности. В педагогике Запада происходило приумножение знаний, почерпнутых из философии и иных наук о человеке. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса. Зарождались новые теории социального воспитания, созвучные своему времени» [4. С. 226].

Вместе с тем на педагогику и сами концепции образования явственный отпечаток наложило осознание краха общей программы Просвещения. XIX век начался в обстановке социальных потрясений (европейские войны и революции, гражданская война в США). Всплеск революционного движения пришелся на середину века, а окончился он мощным революционным валом, захлестнувшим всю Европу и Россию. Образование развивалось при нарастающем развитии экономики, интенсивном росте промышленности и неизбежном в этих условиях обострении классовых противоречий, которые не могли не затронуть образование как в концептуальном, так и в организационном плане.

Уместно разделить образование XIX в. на два периода – выделяя их не просто хронологически, но и соответственно социокультурным реалиям. *Начало столетия* знаменуется *всплеском романтизма*. Он был присущ политическому сознанию, философии и даже науке (как своеобразная реакция на механицизм), а тем более искусству. Романтика «бури и натиска» охватила и музыку *Л. ван Бетховена* (1770–1827), *Ф. Шопена* (1810–1849), *Р. Шумана* (1810–1856), *Ф. Мендельсона* (1809–1847), литературу и живопись.

Воплощением новых надежд предстал Наполеон. В него поверили не только гвардейцы, которые остались под его знаменами даже после низложения императора, но и крупные мыслители, представители литературы и искусства. Гегель узрел в Наполеоне шествие по земле «мирового духа». Бетховен посвятил было Наполеону свою «Героическую симфонию», но именно в то утро он узнал о том, что его герой объявил себя императором и в гневе на узурпатора порвал свое посвящение.

Своеобразным романтическим всплеском было и движение декабристов, имевшее для России далеко идущие последствия, не остановленные их казнью и ссылкой. С другой стороны, крах Наполеона и подавление декабристов послужили суровым уроком, убедившим в иллюзорности надежд, что гении-одиночки или отважные, благородные, но «страшно далекие от народа» (Ленин о декабристах) идеалисты могут повести за собой массы нищих, озлобленных и необразованных людей.

Ритм истории задавался маховиком капиталистического производства, и в этой ситуации более реалистично выступали задачи и содержание образования. В течение XIX в. произошло становление национальных школьных систем. К концу столетия во всех странах Европы и в США были заложены законодательные основы новой школы. Не стала исключением и Россия.

Педагогика XIX в. активно *опиралась на научные результаты*, имея в своей основе уже и достаточно сформировавшуюся философию образования. Заметим, что в различных странах она приобрела достаточно специфические черты. Так, США избежали груза традиций сословного образования. В Германии принципы образования и школьные реформы стимулировались борьбой за ее объединение, в Англии образовательная политика была компонентом искусного маневрирования в общегосударственной стратегии, во Франции проблемы образования приобрели особую остроту в связи с высокой социальной

активностью.

Классиком педагогики XIX в. провозглашается Песталоцци (о нем рассказывалось в главе 7). По проложенному им пути ступила педагогика XIX в., приобретя *классиков* в лице *Гербарта, Фребеля, Дистервега*. Новые, хотя весьма неоднозначные веяния появились в образовании уже во второй половине века. Что касается упомянутых классиков, то им присущи не столько яркие новые идеи, сколько тщательное, квалифицированное, достаточно изобретательное приложение идей Просвещения и немецкой классической философии. Весьма существенно, с позиций философии образования, что образование первой половины XIX в. сохраняло цель, сложившуюся в Просвещении, – сохранение и упрочение существующего государственного строя.

Педагогические идеи и деятельность И. Гербарта

Выдающийся фигурой педагогики XIX в. был *Иоганн Фридрих Гербарт* (1746-1841), который первый свой педагогический труд посвятил творчеству Песталоцци. Последующие сочинения Гербарта («Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» – 1806, «Первые лекции по педагогике» – вышли в 1835 г.) были скорее шлифовкой уже наработанной методологии. Вместе с тем Гербарт много сделал для разработки педагогики как научной дисциплины, со своей системой понятий. В поисках фундаментальных условий эффективности учебно-воспитательного процесса немецкий педагог стремился к выявлению «тезисов и основоположений», отвергая крайности как сугубо эмпирической, так и сугубо философской педагогики, которых не избежали его современники. В своих трудах Гербарт предпринял шаги по внедрению в педагогику научных результатов, в первую очередь *психологии*. («Учебник психологии» – 1816; «Письма о приложении психологии к педагогике» – 1831). Он же обогатил психологию введением и содержательным анализом понятий *ассоциация, апперцепция*.

Посетив в 1800 г. Бургдорфский институт И. Песталоцци, Гербарт не проникся демократическим духом последнего и остался преподавателем в аристократической семье. В области образования Гербарт предлагал разделение школ на три типа – элементарную, городскую и гимназию, предназначенные для разных целей и не связанные преемственностью. Реальная школа предлагалась тем, кто будет заниматься ремеслом, промышленностью, торговлей и прочими видами практической деятельности, для избранных же, готовящих себя к умственным занятиям, рекомендовалось классическое образование.

Исходя из философской концепции античного философа Парменида о неизменности и устойчивости бытия, Гербарт перенес его постулаты на общественную жизнь. Отрицательно относясь к революционным движениям, он мечтал о том времени, когда на смену придут «устойчивый порядок и размеренная, упорядоченная жизнь». На воспитание вечных и неизменных нравственных начал, обеспечивающих такое состояние, и должны быть направлены педагогика и психология как научная основа жизни.

Гербарт опирался на «практическую философию» – этику и психологию: первая намечает цели, вторая – способы их осуществления. Ставя в основу *волеизъявление личности, «развитие собственных душевных состояний»*, Гербарт подчинял педагогический процесс пяти главным критериям: внутренней свободе, совершенству, благожелательности, законности и справедливости. Ядром идеи о гармоничном развитии всех способностей служило формирование нравственного человека. Именно воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути ее достижения – управление, обучение и нравственное воспитание. «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели... Нравственное воспитание без обучения есть цель, лишенная средств», – писал немецкий педагог.

Управлению предписывалось поддержание порядка. Само по себе оно не воспитывает, а лишь создает предпосылки. Занимая время ребенка, пока еще без конкретной пользы, управление обуздывает «дикую резвость» и включает такие средства, как «угроза, надзор, запрет, критика, вовлечение в деятельность». Сама по себе *угроза* еще не обеспечивает эффекта: сильные дети игнорируют ее и «дерзают на все», слабые духом не проникаются ею

и влекутся своими желаниями. Угроза должна дополняться, по Гербарту, *надзором*, весьма действенным в данные годы, но также оставляющим место для лазеек. Здесь приходит очередь *приказаний и запрещений*, точных и конкретных. Для детей-нарушителей предлагалось ввести в школе и даже дома штрафную книгу, рекомендовались и телесные наказания. Система наказаний, детально разработанная Гербартом, широко применялась в немецких и русских гимназиях, французских лицеях.

Вспомогательными средствами управления, выходящими за его пределы, выступают *авторитет и любовь*. Дух ребенка склоняется перед авторитетом, который направляет зарождающуюся волю воспитанника, отвращая его от дурного.

Следующий раздел воспитания, главный и основной – *обучение*. Различая шесть самостоятельных видов интересов (эмпирический, умозрительный, эстетический, симпатический, социальный, религиозный), немецкий педагог выделяет и 4 ступени обучения, способствующие углублению в изучаемый материал и в самого себя. Они включают: 1) ясность; 2) ассоциацию; 3) систему; 4) метод. В них чередуются состояния покоя и движения: за мобилизацией внимания на изучаемый предмет следуют ассоциации, где очень важно «ожидание». Затем «искание» проходит в состоянии покоя – формулировка новых определений, выводов правил и, наконец, происходит применение полученных знаний к новым явлениям и событиям.

Соответственно выделяются три вида обучения: описательное (с целью расширить опыт ребенка), аналитическое (для выделения и расчленения представлений), синтетическое (создающее стройную систему мыслей и особенно эффективную в старших классах).

Универсальная схема обучения, предложенная Гербартом, была догматизирована его последователями и превращена в схему любого урока. Вместе с тем и по сей день не устарели его дидактические советы по развитию и поддержанию в учениках внимания и интереса к учебе (наглядность, последовательность), по заучиванию наизусть. Новым было и то, что в нравственном воспитании как важном компоненте триединого педагогического процесса, направленного на выработку *воли и характера будущего члена общества*, Гербарт требовал от наставника считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и на него опираться. В этом, по мнению педагога, – наиболее эффективный путь подавления злой воли ребенка. Общее кредо Гербарта: *педагогика как наука и искусство*.

Педагогика Ф. Фребеля

Другая крупная фигура – также представитель Германии **Фридрих Фребель** (1782–1852). Исходя из «всеобщности законов бытия», Фребель видел назначение человека в том, чтобы включиться в «божественный порядок», развить свою сущность и свое «божественное начало». В основном своем сочинении *«Воспитание человека»* (1826) Фребель делает упор на то, что человек по своей натуре – гуманист и творец, а в роли воспитателя он должен развить эти задатки. В формулировке Фребеля, законы воспитания – это самораскрытие божественного начала, поступательное развитие человека, природосообразность. Предполагалось, что ребенок в своем развитии творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания. Сходные представления развивали Песталоцци и Гегель. Последний, выявив логику становления духовной культуры европейских цивилизаций, перенес ее и на концепцию образования, выступавшего как целенаправленное воспроизведение каждым индивидом «узловых точек» этого процесса. Надо сказать, что в формировании мировоззренческих и педагогических представлений Фребеля важную роль сыграли не только знакомство с трудами немецкой классической философии и Песталоцци, но и учеба в Геттингенском и Берлинском университетах (1811–1819) и три года (1807–1810), проведенные им вместе с тремя воспитанниками в Ивердонском институте. Именно тогда он проникся глубокой симпатией к идеям и деятельности Песталоцци, решив посвятить свою жизнь педагогике.

В начале XIX в. особую актуальность приобрела организация учреждений для воспитания детей дошкольного возраста, и Фребель решил начать свою деятельность воспитателя с открытия в 1816 г. «Универсального германского института» в тюрингской

деревушке Грисгайм. Следуя Песталоцци, он приучал детей к сельскому и хозяйственному труду, опираясь на наглядность и последовательность совершаемых действий.

Фребель опубликовал несколько литературных трудов «К нашему немецкому народу» (1817), «Воспитание человека» (1826). С 1820 г. он ежегодно занимался выпуском «Вестников» Германского института.

В 1827 г. в Германии началась реакция, и Фребель, обвиненный в распространении «вредных» идей, вынужден был закрыть свой институт. В 1833 г. он получил предложение возглавить сиротский приют в швейцарском городе Бургдорфе, основанный за 36 лет до того Песталоцци. Пробыв там 5 лет, Фребель вернулся в Тюрингию, открыв здесь «*Детский сад*», где воспитывали малышей по системе немецкого педагога. Практическую деятельность, ее теоретические наблюдения и результаты Фребель описывал в «Воскресных листках», издававшихся в 1838–1840 гг., в «Материнских и ласкательных песнях» (1843), «Ста песнях для игры в мяч» (1844), «Журнале, содержащем попытки Фребеля по проведению развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни» (1857). «Детский сад» просуществовал без всякой поддержки 7 лет, затем, к концу жизни, Фребелю удалось открыть еще один сад в Мариентале. В 1851 г., однако, все детские сады в Германии были закрыты как часть «социалистической системы Фребеля», «ведущей детей к атеизму». Тем не менее, дело Фребеля было продолжено уже по всей Европе и Америке.

Многолетний опыт педагогики позволил Фребелю использовать открытый им новый метод образования, состоящий в том, что в центре любого обучения должна быть *игра*. Детская игра – «зеркало жизни» и свободного проявления внутреннего мира, «мостик от внутреннего мира к природе». Игра – наиболее характерная для детства деятельность, причем игра неутомимая, не знающая перерывов, а лишь переключающаяся с одной формы на другую. Поэтому *задача педагога – это организация игры*, в то же время избегающая заорганизованности, «превращения в урок». Задача учителя – «бросить луч света и пойти дальше».

К сожалению, в дальнейшем идеи Фребеля нередко искажались и утрировались. В «правоверном фребелизме» (выражение С. Гессена), особенно в его американском варианте, отчетливо проявлялся «отвлеченный идеализм, ограниченность того символизма, в силу которого дети пребывают исключительно в мире значений и воображения». «Боязнь всего полезного» у эпигонов Фребеля, по меткому наблюдению Стэнли Холла, заставляла их предпочитать изобразительную игру в чаепитие с воображаемыми чайниками и чашечками, символические грядки и скотные дворики вместо подлинного труда. О том же пишет С.И. Гессен: «Работа перестает просвечивать в игре как ее педагогическое оправдание, а дитя, играя, не приучается к работе» [2. С. 108]. Соответственно, «правоверно-фребелистский» детский сад игнорирует школу, не служит подготовкой к ней.

Можно видеть, однако, что это вовсе не врожденный, внутренний порок фребелевской системы. Указанных крайностей попыталась избежать, уже на рубеже XIX–XX вв., итальянская последовательница Фребеля **Мария Монтессори** (1870–1952). Первая в Италии женщина – доктор наук, физиолог по образованию и врач по профессии, она пришла к своей системе после многолетнего изучения детского организма и работы в психиатрической клинике (1898–1900) с дефективными и отсталыми детьми. Нарботанные ею методы оказались применимы и к нормальным детям. Обращая исключительное внимание на гигиену ребенка, его психофизическое развитие, М. Монтессори в своем «Доме ребенка», открытом в одной из трущоб Рима в 1907 г., внедряла «экспериментальную педагогику», называя ее также «медицинской педагогией». При таком подходе детский сад представляется не просто как школа матерей, а как определенная замена семейному воспитанию. Заменяя семью, «Дом ребенка» не отделяет детей от родителей, но как бы «социализирует семью» (С. Гессен).

Главную задачу воспитания Монтессори видела в подготовке к жизни, вплоть до каждодневного приготовления обеда, мытья посуды и так далее. В таких заботах дети должны уметь обходиться без помощи взрослых. Дом ребенка должен был готовить детей и

непосредственно к школе. На каждой фазе обучения требовалось выявлять его возможности, иначе «не наверстать упущенного». Впервые в задачи детского сада включалось обучение чтению и письму. Уже сама обстановка Дома ребенка (специально разработанные легкие столики, стулья, посуда) способствовали житейско-практическому уклону. Главный недостаток «практической системы» Монтесори – противоречивость, отказ от последовательной опоры на философию, отсутствие солидной концептуальной основы.

В. Дистервег

Возвращаясь к педагогике первой половины XIX в., следует выделить еще одну крупнейшую фигуру. Это – немец **Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег** (1790–1866), проводивший свои исследования в области народной массовой школы. «Впитав на всю жизнь» демократизм Песталоцци и отвращение к догматическому заучиванию, Дистервег начал претворять их (1813–1818 гг.) в образцовой школе Франкфурта-на-Майне, в которой работали ученики Песталоцци. В дальнейшем Дистервег сочетал практическую педагогическую деятельность с литературной и методической работой. Он создал «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), свыше двадцати учебников и руководств по немецкому языку, географии, астрономии, математике. С 1827 г. вплоть до смерти Дистервег издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения», где опубликовал свыше четырехсот статей. Много он сделал и для подготовки профессионального объединения немецких народных учителей. Активно протестуя против сословного и конфессионального (по вероисповеданию) разделения обучения и выступая против контроля церкви над обучением, Дистервег навлек на себя недовольство вышестоящего начальства и в 1874 г. был уволен с должности директора Берлинской семинарии, а после разгрома революции 1848 г. вовсе ушел в отставку. Все это не помешало Дистервегу еще при жизни получить звание «Учителя немецких учителей».

Дистервег выступал с идеей *общечеловеческого воспитания, национального по форме*: «Человек – мое имя, немец – мое прозвище». Высшая цель воспитания определялась им в духе Платона, как «служение истине, красоте и добру». В основном педагогическом труде Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» сформулированы два основных принципа обучения и воспитания – *природосообразности* и *культуросообразности* – как наиболее способствующие «развивающе-воспитательному и образовательному обучению». Принцип природосообразности требовал следовать в воспитании и обучении природе человека, с учетом индивидуальных особенностей и наклонностей. Принцип культуросообразности предписывал организацию учебно-воспитательного процесса на основе «внешней, внутренней и общественной» культуры. Первая включала нормы морали, быта, потребления, вторая – духовную жизнь человека, а третья – социальные отношения и национальную культуру.

Дистервег создал *дидактику развивающего* обучения, изложив ее основные положения в виде 33 законов и правил. Природосообразное воспитание предполагало обучение в соответствии с особенностями детского восприятия: от примеров – к правилам, от предметов и представлений – к обозначающим их словам. Важнейшим критерием считалось сознательное усвоение материала, умение его изложить. Цель воспитания, по Дистервегу, – развитие *самодетельности*, благодаря которой человек может распорядиться собственной судьбой, продолжить образование (себя). Огромное значение придается пробуждению и развитию духовных потребностей. Обучение и воспитание призвано к образованию характера, развитию силы ума. В своей концепции «развивательного, воспитательного и образовательного обучения» Дистервег делает упор на необходимости отхода от «формальных» целей обучения, доминирующих в школе.

Обращается внимание на влияние методов обучения на тип личности (как, добавим, и наоборот – тип личности влияет на методы обучения). Соответственно подчеркивается не только то «исключительное удовлетворение, которое сопряжено с творческим преподаванием», но и то, что «плохой учитель приносит вред не только своим ученикам, но

и всему обществу». Учитель «до тех пор способен содействовать образованию других, пока работает над собственным образованием».

Идеи индивидуалистического целеполагания в образовании

Во второй половине XIX в. особенно отчетливо проступают те его особенности, в которых Х. Ортега-и-Гассет увидел «горькую печать тяжкого трудового дня». Обострение классовой борьбы после европейских революций 1848 г. привело к Парижской коммуне (1871). Изменения в концептуальных целях образования во второй половине XIX в. так или иначе базировались на *критике капитализма*, его бездуховности, бесчеловечности, порабощающей силы капиталистического молоха, подавляющего личность и делающего человека придатком машины. Все более отчетливым становилось *индивидуалистическое целеполагание* в воспитании, прежде всего у представителей *философии иррационализма* – Кьеркегора, Шопенгауэра, Ницше.

Одним из наиболее последовательных представителей школы индивидуализма был немецкий философ **Артур Шопенгауэр** (1788–1860). Настаивая на решающем значении *внутренних факторов* развития личности, он доходил до крайностей, отрицая возможность изменений в поведении человека по причине прежде всего его иррациональных страстей. С такой точки зрения образование служит как раз тому, чтобы их подавлять или скрывать. Учитель должен не прекраснодушно лгать, а честно представлять мир таким, каков он есть – лежащим во зле.

Однако Шопенгауэр не был мрачным мизантропом, человеконенавистником. Знаток музыки («Почему моя фамилия не вдвое короче», – сказано им), он считал главным средством возвышения, самореализации личности творческую деятельность. Вот характерные его высказывания: «Лучшее и наибольшее всякий человек может и должен получать от самого себя»; «Нет лучшего утешения в старости, чем сознание того, что удалось всю силу молодости воплотить в творениях, которые не стареют».

Особо выделялась немецким философом проблема воспитания талантов и гениев – «штучным», индивидуальным образом. Известен такой афоризм Шопенгауэра: «Талант – тот, кто попадает в цель, недоступную другим, гений – тот, кто видит цель, не видимую другим».

Проблемами духовности, творчества и его подавляющих факторов занимался датский философ **Серен Кьеркегор** (1813–1855). Один из предшественников философии экзистенциализма, он привлек к себе внимание уже в XX в. Кьеркегор поднял задачу воспитания «живых людей» с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. «Наше время, XIX век, ставит задачу – стать отдельным человеком», – писал он, видя опасность превращения человека в «винтик, колесико» тоталитарных промышленных и политических механизмов.

Одним из первых Кьеркегор обозначил проблему *отчужденности, «заброшенности» обезличенного человека*, испытывающего постоянный «страх и трепет» («Timor et Tremor» – таково название его главного произведения). С понятием независимости связывалась, прежде всего, *способность к выбору*. Воспитание такой способности требовало не просто образованности, но и разрыва с механистическими традициями единственной и окончательной истины, поощрения сомнения и критицизма. Возвращаясь к традициям позднего Возрождения, Кьеркегор обосновывал необходимость «думающего скептицизма», который следовало воспитывать сократовским методом «майевтических бесед».

В условиях, когда «умер Бог» («Gott ist tot»), автор этой знаменитой оценки, немец **Фридрих Ницше** (1844–1900) требовал от философов быть «учителем недоверия к истине» (имея в виду узаконенные в обществе лживые, фарисейские «истины»). «Подлинный враг истины – не заблуждения, а убеждения», – писал этот суровый критик любой фальши. Он осмелился даже на критику христианства, подчеркивая неизбежность отхода от его заповедей, становящихся особенно нереальными в условиях лживого, бездушного и бездуховного общества. Ницше, сам блестящий знаток античной и немецкой словесности, не только философ, но и филолог и поэт, специально занимался вопросами воспитания и

образования, оставив после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений».

Недостаток образования – в пренебрежении задачами нравственного воспитания и даже в воспитании безнравственности, лживой морали, подавляющих личность установлений. Упрекая гимназии в излишней специализации, узком прагматизме, философ видел далеко идущие последствия пренебрежения гуманитарной культурой, приводящие к снижению общей культуры, порождающие обывательскую психологию, эгоизм и серость. Важной причиной падения нравов Ницше считал недостаток изучения родного языка и литературы как ретрансляторов духовной культуры. Выделяя вслед за Шопенгауэром *элитарное воспитание талантов и гениев*, он связывал с ним особые надежды. Чтобы достичь такого, Ницше считал необходимым иметь гениального же *наставника* (особенно на высшей стадии образования).

Фридриху Ницше принадлежит немало мрачных пророчеств. Вот одно: «Культура породила цивилизацию, которая ее же погубит». Причиной он считал неверное, искусственное направление культуры. Эта мысль найдет в XX в. развитие у Шпенглера, Бердяева, Фрейда. Другое поразительное пророчество: «В XX в. пойдет борьба за мировое господство, и пройдет она под знаменами основоположников философских учений». Такими учениями оказались его собственное, которое в крайне вульгаризированной форме было эксплуатировано фашизмом, точнее национал-социализмом (идея белокурой бестии, действующей «по ту сторону добра и зла»), и учение Маркса, которое в не менее вульгаризированной форме стало своеобразным идеологическим жупелом в СССР. Фраза Ленина «учение Маркса всесильно, ибо оно верно», по существу, оказалась перевернутой: «верно, ибо всесильно».

Философия Карла Маркса приобрела исключительное влияние к концу XIX в. и на протяжении XX в. Уже ранний Маркс привлек внимание своей обстоятельной, аналитической критикой капитализма и его философской апологетики («Нищета философии», «Святое семейство», «Философско-экономические рукописи 40-х гг.», «К критике политэкономии»). В отличие от Ницше, Маркс усматривал освобождение от тисков капитализма не в индивидуальных усилиях, а в движении широких масс.

Опыт утопистов-социалистов

В числе идейных *источников марксизма* принято называть идеи *утопического социализма*, получившие в XIX в. развитие в трудах и деятельности французов **Клода-Анри Сен-Симона** (1760–1825), **Шарля Фурье** (1772–1837), англичанина **Роберта Оуэна** (1771–1858). Выдвигая положения о равенстве людей, утописты-социалисты распространяли их вплоть до устранения различий между умственным и физическим трудом, городом и деревней, впервые разработав вполне обоснованные ориентиры в этом направлении. Главной преградой для образования значительной части населения они считали эксплуатацию детского труда.

Вслед за мыслителями Просвещения, утописты признавали решающую роль среды и воспитания в становлении личности. Именно поэтому они отрицали историческую перспективу у классического образования, требуя реформы программ и организации учебных заведений с учетом развития наук и промышленности. В частности, выделялось значение трудового обучения. Сочетанием утопической романтики и присущей капитализму рациональности стал опыт фабрики в Нью-Ле-нарке (Шотландия), а затем колонии «Новая Гармония», основанной в США Р. Оуэном. Реализуя на практике ступени «коммунистического воспитания» (элементарное обучение и жизнь в коллективе; физическое и трудовое обучение; сочетание физического и умственного труда; воспитание обязанностей родителей), Р. Оуэн предписывал последней, пятой ступени (в возрасте 20–25 лет), задачу подготовки «директоров» для всех отраслей хозяйства и задачу воспитания воспитателей.

Утопически полагая, что правильное воспитание людей само по себе уже обеспечит построение социализма, Оуэн начал реализовывать свою идею на конкретных

воспитательных примерах. Будучи сам владельцем фабрики, он решился на отчаянный социальный эксперимент. Оуэн в значительной степени сократил чудовищный (12–14 часов) рабочий день, повысил зарплату, стал привлекать рабочих к управлению производством, впервые в истории открыл ясли и детские сады на предприятиях. Сочетание моральных факторов и рациональной организации труда приносило поразительные результаты, вопреки ожиданиям капиталистических конкурентов. Видя это, они объединились против опасного выскочки и вскоре разорили его достаточно распространенным позже способом – демпинговыми ценами на продукцию. Еще раньше начались распри среди рабочих, которые разделили общественное имущество и стали стремиться уже к личному обогащению. Горький урок истории постиг Оуэна: рабочие, готовые молиться на своего благодетеля, теперь проклинали его, считая, что он их обманул.

От Л. Фейербаха к К. Марксу

«Двигателем общества являются не увещевания, а классовая борьба», – такую оценку опыту социалистов-утопистов дал В.И. Ленин. Еще раньше с классовых позиций вел критику капитализма К. Маркс, начав, правда, с приоритета общечеловеческих принципов. В этом он имел выдающегося предшественника **Людвига Фейербаха** (1804–1872). Задолго до Ницше Фейербах в работе «Сущность христианства» провел его критический анализ, выявил социальные корни религии и причины неадекватности христианской морали социокультурным реалиям XIX в. Фейербах, однако, не отрицал социальную необходимость религии. Если Оуэн прошел путь от «религии разума» к атеизму, то Фейербах ставил задачу создания новой религии, «религии любви», которая отвечала бы «подлинной сущности» человека. Таким образом, хотя и с иных позиций, чем Оуэн, Фейербах мыслил как «материалист снизу, но идеалист сверху» (т. е. в оценке движущих сил общества). Фейербах также рассчитывал, что верные идеи способны исправить общество. Особые надежды в «антропологическом материализме» Фейербаха связываются с образованием.

Как представитель немецкой классической философии, приверженец традиций Просвещения, Фейербах настаивает на том, что осознание себя человеком возможно только во взаимодействии с естественным миром. Последний является «зеркалом наших потребностей», а тем самым – родовой природы, сущности человека. Фейербах связывал, как и позже Маркс, очеловечение с гуманизацией природы. В условиях нарастающего капитализма философ особенно остро подчеркивал «потребность для нашего существования в других», делающую их «объектом нашей любви и нашей зависимости».

Приняв многие программные положения Фейербаха, **Карл Маркс** (1818–1883) подвергает резкой критике предложенные им пути и их концептуальные основы. Отношение марксизма к немецкой классической философии красноречиво выразил **Фридрих Энгельс** (1820–1895) в работе «Людвиг Фейербах и конец немецкой классической философии»: «Как мы из них вышли, как мы с ними порвали».

Маркс подчеркивает, что сущность человека – не абстракт, а продукт исторических условий. Это вовсе не позволяет рассматривать человека как пассивный продукт обстоятельств (как это представлялось французским материалистам и социалистам-утопистам). В третьем из «Тезисов о Фейербахе» Маркс пишет: «Учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и измененного воспитания... забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми» [7. Т. 3. С. 3]. В знаменитом одиннадцатом «Тезисе» Маркс замечает: «Все философы различным образом объясняли мир, вопрос же в том, чтобы изменить его». Вовсе не призывая «все стереть, начать сначала», как это представлялось советским «марксизмом», автор «Тезисов» подчеркивает, что жизнеспособно только то общество, которое развивается естественно-историческим путем, т. е. созревая в недрах прежнего общественного организма, через его диалектическое отрицание. Представляя развитие общества как *естественно-исторический процесс*, немецкий мыслитель пишет: «Ни одна формация не погибает прежде, чем разовьются все производительные силы, для которых она дает достаточно простора, и новые, более высокие производственные отношения никогда не появляются раньше, чем созреют материальные условия их

существования в недрах самого старого общества. Поэтому человечество ставит себе всегда такие задачи, которые может разрешить, ибо при ближайшем рассмотрении всегда оказывается, что сама задача возникает лишь тогда, когда условия ее решения уже имеются или, по крайней мере, находятся в процессе становления» [7. Т. 13. С. 8].

Высказанные идеи обосновывались Марксом прежде всего в экономической области, но их правомерно распространить на культуру в целом, включая образование. Отчасти он это успел сделать и сам (в частности, в отношении развития науки). Преодолевая фейербаховскую «созерцательность», Маркс перешел к всестороннему анализу социокультурных условий в раскрытии и развитии личности. Маркс одним из первых в мировой философии обосновывает идею человека как «высшей цели», а не «орудия для достижения целей». На первый план при таком подходе выдвигается проблема творчества. Всю прошедшую историю Маркс рассматривает как «предысторию», «царство необходимости», за которым должен последовать «скачок в царство свободы». Приобретая «свободу от» – сил природы, болезней, экономической зависимости, навязанных, губительных стремлений (к вещам, деньгам, власти), человек сможет распорядиться «свободой для» – творчества, самореализации. «Творчество по законам красоты» может и должно стать естественной потребностью.

Важнейший смысл гуманизма, по Марксу, – в овладении сущностными силами человеческого рода. Главной помехой в этом виделся капитализм, который, развивая науку и технику, использует их для еще большего порабощения человека, делая бедность и страдания рабочих масс необходимым условием существования общества. Отчужденный от результатов своего труда, производитель материальных благ отчуждается от культуры, от других людей, от своего «Я». Маркс видел и то, что в буржуазном обществе даже «культура низводится до степени товара». Критический анализ Марксом происхождения «искусственных, нечеловеческих, порабощающих потребностей» приобрел особую остроту для нас сегодня, когда, сломав естественный ход истории и потерпев в результате крах в «строительстве коммунизма», мы еще более лихорадочно «наверстываем упущенное» – в форме дичайшего капитализма, давно преодоленного цивилизованным миром.

Маркс подчеркивает, что развитие способности к познанию, творчеству, универсальному общению коренится в «условиях человеческого существования». Рассматривая сущность человека как совокупность биосоциальных свойств, Маркс уже в ранней молодости выдвигает программу «превращения природного бытия человека в его человеческое бытие, законченное сущностное единство с природой, осуществленный натурализм человека и осуществленный гуманизм природы».

Предвидя будущее всех наук как «единой науки о человеке», Маркс особо выделял значение *гармоничного образования* для формирования человека как человека и его отношения к миру как человеческого отношения, в котором «любовь обменивается только на любовь», доверие – на доверие, а наслаждение искусством – достояние художественно образованного человека.

Маркс подчеркивал, что в классовом обществе и воспитание неизбежно будет носить классовый характер. Непосильные условия существования пролетариата делают невозможным образование детей рабочих, вынужденных трудиться, даже если право на образование дано им на бумаге. Так, Готская программа германской социал-демократической партии (1875) называлась «демократической трескотней», поскольку идея всеобщего равного образования еще не устраняла его зависимость от прусской монархии. В «Критике Готской программы» Маркс подчеркивал и то, что даже ее положение о бесплатном повышенном образовании будет подарком только имущим классам, да еще за счет народных средств.

Многие исследователи разделяют творчество Маркса на два этапа – ранний, критический, и второй, когда он, начиная с «Манифеста Коммунистической партии» (1848), выдвигает конкретные «рецепты» преобразования общества. Справедливо полагая, что капитализм добровольно не отдаст власть, Маркс видел (особенно после разгрома

Парижской коммуны) единственный выход в диктатуре пролетариата. Правда, Маркс предвидел, что приобретение власти породит особо сложные задачи и новые опасности, если она окажется в руках необразованных, нетерпеливых и нетерпимых людей (сам Маркс, застав уже при жизни искажения его учения, говорил: «Если это – марксизм, то я – не марксист»). Особенно его беспокоила перспектива социалистической революции в России, не прошедшей пути капитализма. Джинн, однако, был выпущен).

Соответствующую «советизацию» претерпели и Марксовы идеи образования. Подчиняя его задачам классовой борьбы, советский «марксизм» главной задачей образования поставил «коммунистическое воспитание», «служение социалистическому государству» и компартии.

Философия и педагогика позитивизма

В середине XIX в. были сделаны «три крупнейших открытия в естествознании» (в оценке Ф. Энгельса), которые стали представляться как доказательства *диалектического материализма*. Речь идет об открытии клетки, законе сохранения энергии и учении Дарвина. Все они подтверждали идеи материального единства мира и диалектического, эволюционного развития от простого к сложному. Несколько позже были сделаны не менее важные в концептуальном плане открытия – Второе начало термодинамики (закон роста энтропии) и Периодическая система элементов Менделеева.

Успехи естествознания вновь стали определять лицо эпохи – как в мировоззренческом, так и практическом смысле, что послужило основой для философского течения *позитивизма*. Представители «первого позитивизма» француз О. Конт, англичане Дж. С. Милль, Г. Спенсер пришли к выводу, что современное им естествознание, выйдя из «мифологической» и «метафизической» стадии, достигло позитивного, положительного этапа в своем развитии. Смысл «позитивной» науки они сводили к ее свободе от «ненаучных», метафизических наслоений (к которым позитивизм относил веками прослужившие, но теперь отвергнутые наукой понятия теплорода, эфира, равно как и понятие материи). «Положительной» науке предписывалось, очищаясь от «метафизики», ограничиваться фактическими, опытными констатациями. О. Конт даже составил перечень «100 навеки безответных», т. е. принципиально неразрешимых вопросов. (Любопытно, что на один из них, о химическом составе и физических свойствах далеких звезд, ответ был получен всего через шесть лет после его смерти, благодаря открытию спектрального анализа.)

Философия позитивизма категорически отвергала универсальные мировоззренческие схемы, включая и педагогические. При этом образованию придавалось огромное значение, но также с позитивистских позиций. Упор делался на техническом и естественно-научном образовании. **Огюст Конт** (1798–1857), исходя из возрастающего значения социального фактора, считал, что образование и воспитание являются, прежде всего, «совокупностью общественной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной». Исходя из тех же установок, **Джон Стюарт Милль** (1806–1873) полагал критерием эффективности образования подготовку к жизни общественными интересами, стремлением к благу общества. Воспитание формирует «общественных людей», объединенные усилия которых служат гарантией демократии и свободы в обществе. Такой подход был продолжением традиций английского образования в условиях роста науки и общественного производства.

Общественную устойчивость провозглашал задачей образования **Герберт Спенсер** (1820–1903). Отдавая дань естественно-научным принципам, Спенсер пытался объединить идею последовательной эволюции природы и общества с идеей естественного отбора (в котором воспитанию придавалась решающая роль). В статьях об образовании английский философ выдвигал на первый план естественно-научное образование как «наиболее полезное». Гуманитарное же образование расценивалось как второстепенное, как «украшение», «привычка», укорененная классическим образованием. Именно в это время было констатировано (В. Виндельбандт, В. Дильтей) разделение культуры на *гуманитарную* и *сциентистскую* (от лат. *sciētia* – наука).

Уже к концу следующего XX в. проблема *раскола культуры* станет больной темой для образования и вообще общественного развития. Спенсер же впервые открыто призвал ориентировать образование на *полезность*, которая стала основой *прагматизма* (от греч. *pragma* – польза) уже в начале XX в., особенно захватив американское образование и весь образ жизни.

Полемика вокруг образования и реформы в конце XIX в.

Указанные представления, их эволюция и взаимодействие отчетливо преломились в *полемике вокруг образования*, его сущности и задачах, проходившей в течение всего столетия. Уже в начале XIX в. было сказано, что «народ, который имеет лучшие школы, – первый народ; если он не таков сегодня, то станет таким завтра». Это – слова **Жюль Симона** (1814–1896) – видного деятеля французского образования. «О важности образования для судеб общества» постоянно заявлял Наполеон. Прусский король Фридрих Вильгельм IV даже упрекал школу в том, что именно она подготовила революцию 1848 г.

Центральными проблемами образования и воспитания оставались *социальные цели*. В соответствии с этим существовали две концепции школы. *Практический* тип образования делал упор на массовую школу. Исключительная роль придавалась (особенно во второй половине века) *библиотекам*, выходя далеко за пределы узкопрактических задач. «Задача библиотекаря народной библиотеки – дать в руки читателю то, что ему нужно для совершения им его образовательного странствия. Для этого ему нужно знать духовные запросы читателей, вытекающие из их повседневных занятий. Ему нужно знать *духовное местонахождение* читателей... иначе вместо орудия, образующего личность странствия, библиотека будет лишь средством развлекающей человека экскурсии...» [2. С. 223]. Как писал П. Эрнет, «погоня библиотек за количественным успехом может воспитать только к безвкусу и бессмысленному чтению. В готовых статистиках хвастают числом выданных книг, и это оглушение народа называют прогрессом в образовании» (см. там же). Библиотекарь должен быть не просто посредником, но и педагогом, хотя и не учителем в обычном смысле слова, навязывающим свое мнение и вкусы, он должен избегать крайностей назойливого поучения и пассивного развлечения. Найти доступ к личности – вот основная задача любого образования, в том числе внешкольного.

Другое направление образования XIX в., особенно на рубеже с XX в. – *школа повышенного образования*, призванная формировать лидеров. Ее поборниками были и те педагоги и мыслители, которые внесли огромный вклад в развитие массовой школы.

В любом случае необходимо было законодательное обеспечение *равного права на образование*, что длительное время наталкивалось на ожесточенное сопротивление. Право на образование увязывалось с решением вопроса об *управлении школьной системой*, где столкнулись сторонники ее централизации и децентрализации.

Остро стоял вопрос об *участии церкви* в образовании, вокруг которого также боролись противоположные позиции. В Учредительном собрании Франции в 1848 г., на волне революционных событий, обсуждался проект И. Карно (1801–1888) об изъятии из обязательной программы основ религиозных знаний, но был провален клерикалами. Следующая такая попытка была предпринята лишь в 1880-х гг. Острая борьба в этом вопросе шла с переменным успехом в течение всего XIX и даже XX в. Как видим, и по сей день нет окончательного решения.

Необходимость всеобщего образования стала в XIX в., говорил французский историк Ф. Гизо, «величайшим и настоящим велением времени», а также «условием индустриального прогресса», добавлял мыслитель Ж. Симон. Обосновывалась теперь и необходимость создания двух ступеней общеобразовательной школы – начальной и средней. Первой предписывались функции практического образования, второй – объединение «классического» и «современного» образования. Ряд мыслителей вместе с тем опасался формального подхода к расширению масштабов образования. Так, Ф. Ницше предостерегал, что оно направит на освобождение массы от влияния гениальных личностей, с неизбежным

нарушением «священного порядка в сфере интеллекта».

Главные направления развития школы в XIX в. и определяющие ее судьбу реформы вовлекали уже все три взаимосвязанные государственные сферы – законодательную, исполнительную и финансовую. Впервые финансирование школы было проведено парламентом Англии в 1830 г., а в 1839 г. был создан особый комитет для распределения школьных субсидий, включая пособия учащимся (достигшие вскоре трети общей суммы). Образцом стало служить законодательство в области образования, принятое в Новой Англии (шести северо-восточных штатах США). В 1867 г. в Вашингтоне был создан и федеральный департамент народного образования.

Национальные системы образования на Западе складывались как системы дуалистические, т. е. без органических связей между начальной школой и немногочисленными поначалу средними учебными заведениями. Дело усугублялось и фактической дискриминацией – при формальном равенстве – выходцев из простого народа. Так или иначе, начальные школы могли гордиться значительным ростом грамотности населения, выросшей в развитых странах до 70–80 %, а в Пруссии – до 90 %. В течение XIX в. прочно утвердилась и система женского образования. Характерно, что важнейшие школьные реформы прошли практически одновременно (в 1860-х гг.) наряду с европейскими государствами и в России.

Вопросы и задания

1. Как сказались на образовании нереализованность программы Просвещения и выявление ограниченности механистического материализма?

2. В чем состоят положительные и отрицательные стороны педагогики И. Гербарта и предлагаемых ею ступеней и средств?

3. Опишите теоретические положения и практическую деятельность Ф. Фребеля, его последователей.

4. Охарактеризуйте принципы природосообразности и культуросообразности у В. Дистервега.

5. Что привело к идеям индивидуалистического целеполагания в образовании? Кто и как их развивал?

6. Опишите идеи и опыт утопистов-социалистов. В чем состояла их утопичность?

7. Охарактеризуйте проблемы воспитания и образования в «Тезисах о Фейербахе» и других произведениях К. Маркса.

8. Что послужило основой позитивистской философии? Каковы основные положения педагогики позитивизма?

9. Расскажите о полемике, происходившей вокруг образования и его реформах в конце XIX в. 10. Какая роль придавалась народным библиотекам?

Рекомендуемая литература к главе 9 раздела II

1. *Герbart И.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1940.

2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. М., 1995.

3. *Гете И.* Избр. философские произведения. М., 1964.

4. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М., 1999.

5. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. М., 1956.

6. *Маркс К., Энгельс Ф.* О воспитании. М., 1982.

7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. М., 1968. Т. 3. С. 13.

8. *Ницше Ф.* Избр. соч. В 2 т. М., 1991.

9. *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981.

10. *Сноу И.* Две культуры. М., 1956.

11. Статьи «Кант», «Гегель», «Ницше», «Шопенгауэр», «Фейербах». Философский энциклопедический словарь. М., 1983.

12. *Фромм Э.* Понятие человека у Маркса. Любое издание.

13. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.

14. *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец немецкой классической философии // Маркс

Глава 10 Российское образование в XIX в.

Общая характеристика первой половины XIX в.

Уже говорилось о том, что в эпоху Просвещения Россия впервые вступила в общеевропейскую культуру, хотя обстановка непросвещенной российской действительности была непростой, крайне противоречивой, отягощенной давящей печатью русского самодержавия. В значительной степени сказанное может быть отнесено и к XIX в.

Век начался в России, как и в других европейских странах, с роста кризисных явлений. В Европе их отчетливым выражением были кампании Наполеона, удар которых в наибольшей степени приняла на себя именно Россия. Известна и ее роль в разгроме Наполеона. Дополнительный отпечаток на фоне этих событий наложило и движение декабристов – хотя их выступление было акцией одиночек, но на самом деле выражало глубинные процессы, происходившие в России. Будущие «декабристы» задолго до своего выступления на Сенатской площади играли большую роль в общественной жизни России, готовили проекты конституций, образовательных и прочих реформ.

Главным препятствием для прогрессивных преобразований в России было крепостничество, борьба с которым, так или иначе, составила в России содержание всего столетия. Естественно, указанные явления нашли прямое выражение и в образовании. Хотя в XIX в. сложилась система государственного образования, однако в ней неизбежно сохранялись сословные ограничения. В образовании XIX в. сложились две отчетливые тенденции. Первая из них определила, что в начале века оно продвинулось скорее качественно, но не количественно. Благодаря университетскому образованию сформировалась интеллектуальная элита, внесшая заметный вклад в культуру на мировом уровне. Наряду с этим, однако, основная масса народа оставалась бесправной и в области образования.

В результате в образовании первой половины XIX в. шла борьба официальной, авторитарной политики с косметическим либеральным налетом и действительно демократических тенденций. Последние были в наибольшей степени представлены *разночинцами*, целым сословием, которое (хотя и не оформившись юридически) сложилось в России в конце XVIII-начале XIX вв. Это – выходцы из духовенства, купечества, мещанства, мелких чиновников и прочих, в основном занятые умственным трудом. Именно из них выросло уже во второй половине столетия такое уникальное явление, как русская интеллигенция.

Противоречия российской общественной и культурной жизни начала XIX в. прослеживаются даже в двух этапах царствования Александра I, начавшегося в 1801 г.

Реформы в образовании начала XIX в.

«Дней Александра прекрасное начало» (Пушкин) прошло в духе просвещенного либерализма. Важным элементом происходящих перемен оказалось создание государственной системы образования. В 1801 г. было открыто Министерство народного просвещения. Наименование его народным было подсказано бюрократическому правительству передовыми мыслителями, надеявшимися, что такой будет и политика нового органа. В 1801–1804 гг. прошла реформа народного образования, разработанная Негласным комитетом во главе с М.М. Сперанским.

Реорганизация национальной системы образования началась с принятия «Предварительных правил народного просвещения» (1803) и «Устава учебных заведений, подведомых университетам» (1804), к разработке которых были привлечены лучшие умы России. Реформа учредила четыре преемственные ступени образования: *приходские школы* с одногодичным курсом обучения; двухгодичные *уездные училища*, готовящие к гимназии и дающие «необходимые познания, сообразные состоянию их в промышленности»; *гимназии*, готовящие к университету и «дающие сведения, необходимые для благовоспитанного

человека». «Сведения» включали в себя латинский, немецкий, французский языки, географию и историю, статистику (общую и Российского государства), начальный курс наук философских (математика, логика, нравоучение) и изящных (словесность, теория поэзии, эстетика), три математических предмета, физику, естественную историю (минералогию, ботанику, зоологию), теорию коммерции, технологию, рисование. Характерно, что в учебном плане гимназий отсутствовал закон Божий, но не было и русского языка, что прежде всего было вызвано офранцузенным пренебрежением дворян к родному языку. Наконец высшую ступень составляли *университеты*, имевшиеся в Москве, Дерпте (ныне Тарту в Эстонии), Вильно, а вскоре открытые еще в Петербурге, Казани и Харькове. Быстро росло и число школ, переполненных учащимися. Если в школах и гимназиях главной целью преподавания была связь его с жизнью (вплоть до экскурсий на предприятия), то главной задачей университетов была подготовка государственных чиновников. Правда, уровень образования, предлагаемый университетами, неизбежно делал их центрами вольнодумства.

Значительно продвинулось, в том числе в законодательном плане, женское образование. Особенный вклад в это дело внесли И.Ф. Богданович и А.А. Ширинский-Шихматов, подчеркивавшие необходимость равенства мужчин и женщин во всех областях, роста общественной роли женщин в государстве. Успешно конкурировали с государственными частные учебные заведения – Ришельевский лицей в Одессе, Лазаревский институт восточных языков в Москве, школа Ширинского-Шихматова для крестьянских детей в Смоленской губернии. Особым явлением стал Царскосельский лицей.

Значительный вклад в российское образование начала XIX в. внесли будущие *декабристы*. Ими было создано Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения, по английскому образцу. Особенно важным был идейный вклад декабристов, которые *приравнивали грамотность и приобретение политических прав* («Конституция» С.П. Трубецкого). Сходные идеи выдвигались в «Конституции» Муравьева и журнале «Русская правда», издаваемом П.И. Пестелем.

Выдающуюся роль во всех областях русской жизни и, безусловно, в образовании, сыграл видный государственный деятель и законодатель **М.М.Сперанский** (1772–1839). Исходя из того, что «правление на правовой основе возможно лишь в просвещенном государстве», он сделал образование ядром проводимых им государственных преобразований, четкой системы законодательной, судебной и исполнительной властей. Сперанский с гордостью относил себя к отцам-основателям Царскосельского (первоначально Александровского) лицея. Он сумел убедить царя в его необходимости, сам написал лицейский устав, назначил первым директором лицея просветителя В.Ф. Малиновского.

Судьба Сперанского типична для России. Впав в немилость, он был сослан, но и в ссылке развивал проект административных реформ для Сибири. Причина длительной опалы Сперанского заключалась в том, что в своих проектах он последовательно проводил принципы либерализма, демократического разделения властей, неприемлемые для самодержавия.

Реакционная политика в общественной жизни и образовании

Наступление реакции во всех областях российской общественной жизни, включая образование, началось уже в 1808 г., после неудачного покушения на Александра. Этот период вошел в историю под названием *аракчеевщина*, характеризующаяся политикой полицейского деспотизма, палочной муштры, гонений на любые проявления свободомыслия и недовольства. Царским указом было отменено поступление крестьянских детей в гимназии и университеты, введена плата за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях.

В школах вновь был введен в качестве обязательного предмета закон Божий, а университеты получили предписание готовить для школ его преподавателей. Зато было отменено естествознание. Значительный вес приобрел мракобес М.Л. Магницкий (сын замечательного математика-просветителя), который в своих инструкциях для университетов доказывал, что истины, основанные на разуме, «суть лишь эгоизм и скрытая гордыня», он утверждал, что «профессора в безбожных университетах передают тонкий яд неверия и

ненависти к законным властям несчастному юношеству, а тиснение (т. е. книгопечатание) разливает его по всей Европе». Начались гонения на преподавателей, подпадавших под это обвинение, М. Магницкий требовал даже «публично разрушить» Казанский университет. При министре просвещения *А.С. Шишкове* (с 1824 по 1828 г.) реакционная политика дополнилась доведенным до крайности национализмом. «Истинное просвещение, – писал Шишков, – состоит в страхе Божиим, который есть начало премудрости..., а науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру». Стремление Шишкова искоренить из русского языка иностранные заимствования принимало порой анекдотические формы, которые характерно выражены в известном памфлете на Шишкова. Согласно его требованиям, следовало бы составить следующую фразу: «Расфуфырище надел мокроступки (галоши) и пошел по топталищу (тротуару) на позорище (театр)».

Царскосельский лицей и дух вольнодумства

Как бы то ни было, дух общественных перемен, «романтического всплеска» успел охватить Россию. В области образования наиболее выразительным примером может послужить *Александровский* (с 1844 г. – *Царскосельский*) *лицей*, прочно связанный в нашем сознании с именем А. С. Пушкина. Открытый в 1811 г. указом Александра I для детей дворян с целью подготовки государственных служащих, он в реальности оказался учебным заведением принципиально нового типа.

Лицей в Царском Селе был образовательным учреждением, не имеющим аналогов даже в Европе. Он не только давал образование, приравненное к университетскому, но и был свободен от казенщины последнего. Лицей воспитывал в духе патриотизма, веры в свое призвание, радости от сознания долга перед отечеством (в его стенах естественно было воскликнуть: «Мой друг, отчизне посвятим души прекрасные порывы!»). «Дух лицея» воспитывал и «любовь к отеческим гробам», и уважение «к именам, овеванным славою», сознание того, что «честь, гордость и право – не пустые слова». Лицеисты выносили на всю жизнь стойкую веру в человека, в Россию. Дух вольнодумства, демократических и доброжелательных отношений, творческого сотрудничества между лицеистами и преподавателями буквально вскармливал и тех, и других. Перед очами престарелого Державина, приехавшего, «в гроб сходя, благословить» первый набор лицея, предстали Пушкин, Пущин, Дельвиг, Кюхельбекер... Прозорливый старец сразу почуял «дух лицея» и, когда министр просвещения сказал, что таким, как Пушкин, к поэтическому дару следует добавить конкретные знания, необходимые государственной службе, мягко возразил: «Позвольте ему остаться поэтом!»

А.С. Пушкин в продолжение всей жизни возвращался к воспоминаниям о лицее («время незабвенное»), высоко ценил его на протяжении всей учебы. Много лет спустя поэт писал о том, что именно в лицейские годы он проникся красотой русской природы, которая открывалась ему из окна его «кельи», красотой русского слова и русской истории, которая пропитала саму атмосферу лицея. Особенно он отмечал роль своих учителей:

Наставникам, хранившим юность нашу
Всем честию, и мертвым, и живым,
К устам подъяв признательную чашу,
Не помня зла, за благо воздадим!

У гроба Малиновского, первого директора, его питомцы поклялись верности отечеству, о Н. Куницыне Пушкин писал: «Он создал нас». Речь Куницына перед государем на церемонии открытия лицея сохранилась для потомков. Подготовив ее по всем правилам ораторского искусства, он «вложил в нее весь пыл своей веры в просвещение, в торжество свободной мысли», но и – неизбежно, «своей ненависти к тиранам» [7. Т. 1. С. 143–147]. Сам Пушкин свидетельствовал, что именно речь Куницына заразила его ненавистью к тиранам на всю жизнь, что видно уже в юношеской оде «Вольность», написанной вскоре после окончания лицея.

«Дух лицея» заразительно действовал даже на царственных особ. По воспоминаниям еще одного наставника Кошанского, император Александр, часто наезжавший в лицей, как-то с удивлением заметил, что у лебедей на пруду обрезаны крылья. «Чтобы не улетели», – объяснили ему. «Надобно не крылья обрезать, а сделать так, чтобы не захотелось улетать», –

молвил государь. Мудрено ли, что из стен Александровского лицея выпорхнуло столько будущих декабристов?

Самого Пушкина только его поэтические суеверия удержали от участия в выступлении декабристов. Когда он направлялся в Петербург (еще не зная о предстоящих событиях), ему дорогу трижды перебежал заяц, заставив воротиться. Судьба, позволив Пушкину «остаться поэтом», сделала так, что тот не только, по словам Д.С. Лихачева, «все события русской истории сделал частью своей поэзии», но и саму поэзию свою сделал частью русской истории.

Дух вольнодумства неудержимо распространялся уже после победы в Отечественной войне 1812 г., и выступление декабристов, по существу, венчало этот процесс. Все годы после войны моден был французский стиль. Именно в его духе происходило образование салонов, кружков и даже тайных обществ, имевших самый разнообразный характер: от благонамеренности к радикализму, от Орденов русских рыцарей (1815) и кружка в школе Колонновожатых до Союза Благоденствия (1822), Южного (1821) и Северного (1822) обществ. После смерти Александра I в 1825 г. наступила эпоха *Николая I*, которая началась событием огромной важности – восстанием на Сенатской площади в декабре того же года. Выступление декабристов стало пиком того разочарования, которым сменились радость победы, патриотические порывы и романтические ожидания.

«Три столпа» политики и образования при Николае I

Николай I, вступая в серьезные потрясения и видя прямое отношение к ним образования, вознамерился выработать «единообразную» образовательную политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности. Для ее осуществления он назначил министром просвещения графа *Ливена*, при котором был принят в 1828 г. *Устав о начальных и средних школах*. При сохранении четырех уровней образования выдвигался принцип: «Каждому сословию – свой уровень образования. Приходские училища – низшему сословию, уездные – детям купцов, ремесленников и прочих «городских обывателей», гимназии – для детей дворян и чиновников». После дискуссий был принят компромиссный вариант, при котором «возбранилось чинить препятствия» тем, кто стремился повысить свой общественный статус.

Будучи человеком честным и принципиальным, Ливен не сумел вполне реализовать жесткие охранительные предписания Николая I и был смнен в 1838 г. *С.С. Уваровым* (1786-1855), пробывшим на посту министра просвещения 16 лет. Будучи сам одним из наиболее просвещенных людей России, он с 1818 г. и до конца жизни (37 лет!) возглавлял также Академию наук. Уваров участвовал в реорганизации Петербургского педагогического института в университет, ликвидировал реакционные порядки, установленные Руничем, противодействовал консерватору М. Магницкому. Тем не менее министерство произвело реорганизацию гимназического образования: в 1844–1847 гг. было отменено преподавание статистики и логики, ограничено преподавание математики, восстановлены физические наказания в гимназиях. В 1845 г. Уваров предложил повысить плату за обучение в гимназиях, «дабы удержать от стремления к получению образования юношей недворянского происхождения». Одобрив это предложение, царь добавил: «Притом надо сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназию для разночинцев».

Еще до назначения министром Уваров, оценив состояние студенческих умов как неудовлетворительное по причине «влияния европейских идей», писал: «Необходимо всю культурную жизнь России нечувствительно привести к той точке, где сольются твердые и глубокие знания с глубоким же убеждением и теплою верой в истинно русские хранительные начала *православия, самодержавия и народности*, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего общества». «Три столпа», выдвинутые Уваровым, вызвали живейший интерес Николая I, придавшего им характер *идеологии «официальной народности»*. Первые два принципа соответствовали российской государственной политике, а принцип народности был реализацией на русской почве европейской просветительской идеи национального возрождения. Веря в плодотворность

такого синтеза, Уваров вместе с тем предостерегал: «Россия еще юна. Надобно продлить ее юность и тем временем воспитать ее». При этом он призывал «преодолеть страсть к иноземному», развить «национальное, независимое образование».

Несмотря на новые ограничительные инструкции, продолжался рост числа студентов и учебных заведений. С 1842 по 1856 г. было открыто около трех тысяч сельских школ, повысилось качество обучения в них, в чем особенно велика заслуга общественного деятеля, писателя и педагога-просветителя **В.Ф. Одоевского** (1804–1869), который около четверти века проработал в должности старшего члена Комитета по народному образованию. За 10 лет (1832–1842) выросло с 2 до 3,5 тысяч число российских студентов, в полтора раза увеличилось количество учащихся и преподавателей всех учебных заведений в целом. Университеты превращались еще и в центры науки, в том числе педагогической. Уже в 1851 г. была открыта кафедра педагогики в Московском университете. Росло влияние естественно-научных кафедр, а в Казанском университете ректором стал выдающийся математик **Н.И. Лобачевский** (1792–1856).

В официальных кругах идея народности, проводимая в образовательной политике Уварова, приобретала смысл изначальной непогрешимости русского народа, праведности его веры в божественную власть и его внутренней силы, проявлявшейся в защите государя и отечества в трудные времена.

Огромную воспитательную роль в подъеме национального самосознания русского народа сыграли труды историка и писателя **Н.М. Карамзина** (1766–1826), в особенности «История государства Российского», 1816–1829. В ней он не только осветил множество малоизвестных страниц русской истории, но и сделал это таким образом, чтобы «наполнить русские сердца гордостью за свою историю, ответственностью за будущее» [10. С. 417]. В «Истории...», а также «Записках о древней и новой России» Н.М. Карамзин последовательно проводил мысль о преемственности в культуре и образовании, необходимости либеральных реформ.

Вот как оценили фундаментальный труд историка его современники: «Карамзин – наш Кутузов двенадцатого года: он спас Россию от нашествия забвения, вызвал ее к жизни, показал нам, что у нас отечество есть, как многие узнали о том в двенадцатом годе», – писал поэт П.А. Вяземский. Поэт А.С. Пушкин замечал: «Появление сей книги. наделало много шуму и произвело сильное впечатление. Три тысячи разошлись в один месяц – пример единственный в нашей земле. Все, даже светские женщины, бросились читать историю своего отечества. Древняя Россия, казалось, найдена Карамзиным, как Америка – Колумбом».

Полемика «славянофилов» и «западников» и ее выражение в педагогической мысли

В середине XIX в. полемика об исторических путях России, проблеме Восток – Запад стала занимать умы всего просвещенного общества. В наиболее яркой и поучительной форме она велась между *славянофилами* и *западниками*, в большой степени коснувшись, конечно, и образования. *Славянофилы* (философ и публицист И.В. Киреевский, поэт А.С. Хомяков, историк С.П. Шевырев) подчеркивали самобытность русской истории и культуры, «русского духа», выразившегося в религиозности, нравственности и любви к ближнему. В этой позиции были и крайности, вплоть до отказа от всего западного (в гротескной форме у А. Шишкова).

Надо сказать, что высокую нравственность в вопросах воспитания и образования выдвигали на первый план и *западники*. Как писал **А.И. Герцен** (1812–1870), «у нас была одна любовь, но не одинаковая... Мы, как Янус или двуглавый орел, смотрели в разные стороны в то время, как сердце билось одно». И тех, и других объединяло требование отмены крепостного права, стремление к либеральным реформам. Вместе с тем, позиция западников, в выражении К.Д. Кавелина, сводилась к тому, что «древняя русская жизнь исчерпала себя вполне. Мы вышли в жизнь общечеловеческую, оставаясь теми же, что были и прежде – русскими славянами».

«Западники» (*В.Г. Белинский, А.М. Герцен, В.Ф. Одоевский, К.Д. Кавелин, Н.В. Станкевич*), представляя довольно разнородное общественное движение, были едины в горячей приверженности европейской образованности, праву личности на самореализацию, с чем несовместимы крепостничество и самодержавие. Одоевский писал: «Наука примиряет человека с человеком, природу с человеком, природу с природой». Основной целью воспитания виделось достижение нравственной гармонии. Более радикальные идеи развивали Герцен (в эмиграции), Огарев, Белинский, вошедшие в историю как *революционные демократы 1830-1860-х гг.* Взгляды *А.И. Герцена* и *И.П. Огарева* (1813–1877) складывались под влиянием российской вольнолюбивой мысли (Радищев, декабристы, Пушкин), европейского Просвещения, немецкой классической философии. «Декабристы разбудили Герцена», – напишет В.И. Ленин. Оставаясь на позициях общинного социализма, сам Герцен своим «Колоколом» из Лондона «будил» революционное самосознание, стремление к прогрессивным изменениям. Вместе с тем он сделал поразительное наблюдение: «Нельзя людей освободить к наружной жизни больше, чем они освобождены внутри. Как ни странно, но опыт показывает, что народам легче переносить насильственное бремя рабства, чем дар излишней свободы».

Очевидно было прямое отношение к «внутреннему освобождению» образования. Приняв участие в полемике о народном образовании, Герцен и Огарев, в отличие от позиции «официальной народности», выдвигали иную трактовку присущих русскому народу черт, выделяя в них как раз стремление к социальным переменам и предлагая поощрять его путем воспитания. Огарев в «Плане народной школы» (1847) важнейшей целью образования в России считал развитие у народа чести, права и гражданства, требовал устранения любых сословных, религиозных, национальных ограничений. А.И. Герцен, назвав царствование Николая I «тридцатилетним гонением на школы и университеты», показывал, как оно «развращало отрока, беспощадно, систематически вытравляя человеческие чувства и оставляя только одно – покорность». Возмущаясь тем, что школы «задавлены надзором и попами», Герцен не приветствовал и популярные на Западе сентиментально-романтические идеи А. Руссо о свободном воспитании, критиковал его за изоляцию детей от окружающей жизни. В романе «Кто виноват?» Герцен показал, как в условиях жестокой действительности юноши, воспитанные в духе абстрактного гуманизма, теряются, становятся «лишними людьми». Виноваты в этом и тяжелые жизненные условия, и не соответствующее им воспитание. В книгах «Опыт бесед с молодыми людьми» и «Разговоры с детьми», А.И. Герцен объяснял явления природы, считая науку важнейшим элементом образования, понимания окружающего мира.

Важное значение придавалось образованию и *В.Г. Белинским* (1811–1847). За свою короткую жизнь он много сделал в направлении гуманистической и демократической литературной критики, демократизации образования. «Главная задача человека, – говорил Белинский, – во всякой сфере деятельности, на всякой ступени и лестнице общественной иерархии – быть человеком». В этом огромная роль отводилась образованию и воспитанию, начиная с семейного. Родителям следует любить в ребенке прежде всего будущего человека, и потому в отношениях родителей с детьми должна преобладать не эгоистическая любовь к себе и к своим замыслам, а любовь к истине и человечеству, отношения детей и родителей должны быть доверительными и равными, тогда не будет лжи и хитрости, как и необходимости в наказаниях. Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, т. е. тем более должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам и привычкам».

Важнейшими учебными предметами Белинский считал гуманитарные науки (историю, родной язык, литературу), способствующие «очеловечиванию людей». Не менее полезны естественные науки, которые «сильнее всего могут заинтересовать детей. они на каждом шагу сталкиваются с природой, природа сродни детям».

Первейшая задача образования – привить детям любовь к Родине, к ее природе, языку, истории. Подходя к общечеловеческому в образовании и воспитании с позиций народности,

Белинский писал в статье «О воспитании детей»: «Народность обыкновенно выпускалась у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах народной поэзии, русской литературы, Петре I».

Горячо любя Родину, Белинский видел «спасение России не в мистицизме, аскетизме, пиетизме, а в успехах цивилизации, просвещения, гуманизма». Вместе с тем гуманизм Белинского уже сочетается с теми зловещими чертами, которые позже захлестнули революционной волной патриархальную Россию. Веря, что «улучшение человечества делается через социальность», он пишет: «Но смешно думать, что это может сделаться само собой, временем, без насильственных переворотов, без крови. Люди так глупы, что их насильно надо вести к счастью. Да и что кровь тысяч в сравнении с унижением и страданием миллионов».

Совершенно уникальное место в проблеме Восток-Запад, вообще русской общественной мысли занимает **П.Я. Чаадаев** (1794–1856). «Больше, чем кто-либо из вас, поверьте, я люблю свою страну, желаю ей славы, умею ценить высокие качества моего народа», – писал он в своей «Апологии сумасшедшего». Но там же он продолжает: «Я не научился любить свою родину с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами. Я нахожу, что человек может быть полезен своей стране только в том случае, если ясно видит ее». И уже вовсе вызовом общественному мнению выглядели горькие слова из «Первого философского письма» Чаадаева: «Одна из самых печальных особенностей нашей цивилизации состоит в том, что мы не принадлежим ни к одному из известных семейств человеческого рода, ни к Западу, ни к Востоку, и не имеем традиций ни того, ни другого. Внутреннего развития, естественного прогресса у нас нет, прежние идеи вымываются новыми, так как последние не вырастают из первых. Словом, мы живем лишь для того, чтобы преподать какой-то великий урок отдаленным потомкам».

Вместе с тем П.Я. Чаадаев верил в историческую миссию России: «У меня есть глубокое убеждение, что мы призваны решить большую часть идей, возникших в старых обществах, ответить на важнейшие вопросы, какие занимают человечество». Создается впечатление, что приводимые строки написаны сегодня.

Общественные перемены в России во второй половине XIX в. и их выражение в образовании

Вторая половина XIX в. начинается в России серьезными общественными переменами, предвестником которых и было столь бурное брожение умов. С историографической точки зрения эти перемены следует отсчитывать с 1861 г., с отмены крепостного права, хотя оно было лишь наиболее заметным звеном в цепи давно назревших реформ. К тому времени в российском обществе широко распространились взгляды на просвещение как на способ изменения условий жизни. В публицистике и педагогике возрастало внимание к отдельной личности, обосновывалась необходимость научности образования.

В конце 1850-х – начале 1860-х гг. стали выходить педагогические журналы: «Журнал для воспитания» (1857), «Русский педагогический вестник», «Учитель» (1861), «Ясная Поляна» (1861), были созданы Санкт-Петербургское педагогическое собрание (общество, 1859), Комитет грамотности при вольном экономическом обществе (1861). Назрела реформа образования, и не случайно она произошла в 1860-х гг., в общем ряду важнейших социальных преобразований. Уже в 1856 г. был восстановлен Ученый комитет, который на основе предложений Н. Пирогова и К. Ушинского стал готовить проекты школьных уставов (1860, 1862, 1864). Уставом отвергалась классово-сословная дискриминация в образовании, включая университетское.

Правда, уже на рубеже 1860-1870-х гг. начинается полоса реакции. После неудавшегося покушения на Александра II в 1866 г. назначенный на пост министра Д.А. Толстой установил жестокий контроль над обучением, «во пресечение всякого вольнодумства», урезал права крестьян в образовании. Затяжная же реакция последовала после убийства Александра II в 1881 г. Устав 1882 г. положил конец автономии университетов, целому ряду студенческих

свобод. Заметное место среди вдохновителей реакции занимал наставник Николая II и Александра III, глава Синода К.П. Победоносцев. По его настоянию было ограничено обучение в гимназии выходцев из малоимущих слоев, чинились препятствия обучению в университетах евреев, работе мусульманских школ. Как напишет поэт Александр Блок, «в те годы дальние, глухие, в сердцах царили сон и мгла. Победоносцев над Россией простер совиные крыла».

Тем не менее почва для прогрессивных всходов уже достаточно пропиталась либеральными взглядами. «Охранительные» либералы, далекие от мысли о насилии, видели и в государстве не аппарат насилия, а структуру, призванную к прогрессивным реформам, к введению России в «единую цепь общечеловеческого развития», верили в ее превращение в правовое государство. К социально-философским основаниям российского либерализма следует отнести пришедшие из Европы учения о гражданском обществе и естественных правах человека, ценности человеческой личности, а также особо горячо обсуждаемые в России идеи растущей роли нравственности и духовного развития человека в историческом прогрессе, о роли образования и интеллигенции.

О феномене *русской интеллигенции* следует сказать отдельно. Понятие «интеллигент» (от лат. intellectus), придя из Европы, в России приобрело (вплоть до 1917 г.) смысл, значительно выходящий за пределы образованности и умственного рода деятельности. Российский интеллигент был человеком высококультурным в самом широком и благородном смысле, высоконравственным, ответственным за свои поступки, совестливым, человеком слова, преданным своему народу и отчизне.

Педагогические идеи и деятельность Д.И. Писарева и Н.И. Пирогова

Примером настоящих русских интеллигентов были выдающиеся представители научной и педагогической мысли Д.И. Писарев и Н.И. Пирогов. Публицист и педагог **Д.И. Писарев** (1841–1868) в статьях «О журнале для воспитания», «Школа и жизнь» настаивал на изучении ребенка и защите его прав: «Чтобы быть хорошим воспитателем, следует любить ребенка, уважать в нем его личность, его формирующийся характер, стремление к самостоятельности и деятельной мысли». Склоняясь к идее «свободного воспитания», Писарев считал, что традиционная педагогика и школа насилуют личность: «Воспитывая наших детей, мы втискиваем молодую жизнь в те уродливые формы, которые тяготели над нами. Чем раньше молодая личность становится в скептическое отношение к своим наставникам, тем лучше». Писарев сам весьма скептически относился к узкоутилитарной направленности общеобразовательных школ.

Н.И. Пирогов (1810–1881), профессор медицины, был одним из первых, кто взбудоражил общество идеями научно обоснованного образования. Как писал другой русский педагог, В.Я. Стоюнин, «оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анатомировал их, но точно так же анализировал целое общественное тело и душу – и нашел там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами». Занимая важные административные посты в системе образования, Пирогов усилил подготовку учителей на местах, боролся с регламентацией воспитания, придавал огромное значение идее самопознания, общечеловеческого воспитания. «Дело не в том, что преподавать, а как», – подчеркивал он. Пирогов протестовал против ранней, узкой специализации образования, считая, что основанием будущего профессионального образования должно быть широкое общее. Выделяя два вида воспитания, специальное и общечеловеческое, он ставил вопрос о единстве в образовании и воспитании «внутренней» и «внешней» природы. Сам часто наблюдая порог жизни и смерти, Пирогов важнейшее место отводил вопросу о смысле и предназначении жизни, позволяющему созреть и окрепнуть «внутреннему человеку», что особенно необходимо в «земной» жизни. Большое внимание он уделял народности образования, проблемам образования женщин, разработав проект школьной системы из нескольких ступеней. Правительство, опасаясь идей и деятельности Пирогова, всячески стремилось отстранить его от этого – то просто увольняя (с должности попечителя Киевского учебного округа), то выслав его за границу – руководителем молодых

людей, готовящихся там к профессуре. Вскоре оно лишило его и последней должности, предоставив коротать остаток дней в своем маленьком имении. Как отозвался из Лондона А. Герцен, это – «одно из мерзейших дел России дураков против России развивающейся».

Политические и педагогические идеи революционных демократов

Помимо охранительного либерализма, не меньшее влияние во второй половине XIX в. приобрел *либерализм оппозиционный*, который, по определению ученого, юриста, историка, основоположника «государственной школы» в русской историографии Б.Н. Чичерина, «понимает свободу с чисто отрицательной стороны... Отменить, разрушить, уничтожить – вот вся его система... Ему верхом благополучия представляется освобождение от всяких законов, всяких стеснений. Этот идеал, неосуществимый в настоящем, он переносит в будущее». Во что он выльется в «будущем», стало ясно уже в следующем столетии. Пока же его наиболее горячими приверженцами были *революционные демократы 1860-1870-х гг.*, и наиболее видные из них – Чернышевский и Добролюбов.

Писатель и публицист **Н.Г. Чернышевский** (1828–1889) вскрывал «диалектическую» связь между политическим режимом, материальным достатком и образованием: «Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил., кто не пользуется политической властью, тот не может спастись. и от невежества». В воспитании Чернышевский видел инструмент для революционной переделки общества и человека. Будучи убежден, что «социальные перемены ведут к изменениям в характере народа в целом и отдельных его представителей, Чернышевский считал возможным революционное ускорение этих перемен, от чего его не заставили отказаться даже «гражданская казнь» и ссылка. Чернышевский резко возражал против «политической маниловщины», наивных представлений, что плохое состояние общества можно выправить лучшими учителями и учебниками.

Н.А. Добролюбов (1836–1861), соглашаясь со взглядами своего старшего товарища, стоял на более умеренных позициях и видел идеал воспитания в удовлетворении «естественных потребностей человека», освобождении «внутреннего человека». «Цель образования – не столько сообщение неких знаний, – писал он, – сколько научение думать самостоятельно, внушение любви к знаниям, раскрытие простора для деятельности всех способностей». А вот что он писал о патриотизме: «Он в человеке порядочном есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро». Истинный патриотизм не предполагает пренебрежения или нелюбви к другим народам. Ставя любовь к Родине выше личных интересов и отношений, Добролюбов вместе с тем видит ее «в теснейшей связи с любовью к человечеству». В трактате «О значении авторитета в воспитании» (1857) Добролюбов выделял роль и личный пример учителя, его умение разумно руководить развитием детей, обеспечивая свободу в проявлении качеств, «необходимых для передового человека». Он яростно возражал против утверждения Миллера-Красовского в его сочинении «Основные законы воспитания», что «гражданская обязанность молодежи» – «беспрекословно подчиняться и верно служить Богу и царю», считая такую позицию «умственным и нравственным растлением».

Вовсе недопустимыми назывались телесные наказания, против восстановления которых не возражал даже Н.И. Пирогов. Считая долгом и обязанностью учителя стремление сделать обучение увлекательным и интересным, Добролюбов категорически предостерегал от превращения его в развлекательный процесс. Добролюбов и Чернышевский подчеркивали, что истинно полезными детскими книгами могут быть только такие, которые «одновременно охватывают все существо человека», высокие требования предъявлялись к их языку.

И Чернышевский, и Добролюбов были крупными публицистами, литературными критиками, анатомировавшими общество не менее точно, чем литературные произведения, ставшие объектом их внимания. С точки зрения освещения «типических образов в типических обстоятельствах», общественной жизни России, заметное место занял роман Н. Чернышевского с характерным названием «*Что делать?*». Типично русский вопрос

остается таковым и по сей день, дополняясь столь же характерным «Кто виноват?»).

В период общего роста демократических настроений роман «Что делать?» выражал радикально-революционную линию, требующую решительных преобразований во всем – общественных отношениях, образовании, отношении к природе, человеку, к самому себе. Своеобразным лозунгом радикальной молодежи стали в то время слова студента-разночинца Базарова из романа **И.С. Тургенева** (1818–1883) «Отцы и дети»: «Природа – не храм, а мастерская, и человек в ней – работник». Еще большими радикалами были герои Чернышевского – Рахметов и Вера Павловна. Первый, готовя себя к революционной деятельности, воспитывая волю и аскетизм, отказывал себе в самых простых радостях жизни, даже спал на гвоздях. В романе «Что делать?» гротескных форм достигала бурно обсуждаемая идея *эмансипации женщин* (от лат. *emancipatio* – освобождения от зависимости, подчиненности, угнетения, предрассудков). Соответственно эмансипация женщин предполагала предоставление им равноправия в обществе, труде и семейной жизни. Основным признаком эмансипации считалось образование. Значение женского образования подчеркивалось особо, так как в тех условиях только оно могло обеспечить равноправие в обществе и семье.

К эмансипации женщин стремился Д. Писарев. Утверждая, что женщине должны быть открыты дороги к образованию наравне с мужчинами, он требовал законодательных реформ в этом направлении. То же можно сказать и о Пирогове. Однако, требуя отмены дискриминации женщин, расширения женского образования, тот ограничивал масштабы его применения, отказывая женщинам в государственной службе, а тем более службе в армии.

С совершенно иных позиций подходил к женской эмансипации Н. Чернышевский. Его женщины, сознательно пренебрегая заботой о своей внешности, даже стремились уже ею бросить вызов обществу. Понятие «синего чулка» с тех пор стало нарицательным. Важно заметить, что здесь дело не ограничивалось стремлением шокировать, эпатировать «разжиревшую», физически и духовно, буржуазию. Из таких «интеллигентов» воспитывались террористы, члены революционных кружков, повязанные круговой порукой, не знавшие страха, сомнений, сострадания, «бесы», как их охарактеризовал великий современник Чернышевского, **Ф.М. Достоевский** (1821–1882).

Педагогические идеи и деятельность К. Ушинского

Тем временем в России формировалась педагогика действительно мирового масштаба, и первым таким педагогом стал **К.Д. Ушинский** (1824–1870). Последователь Ушинского Б.Л. Модзалевский писал: «Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор».

По окончании юридического факультета Московского университета в 1844 г. Ушинский сам преподавал (в Ярославском юридическом лицее). Блестяще начатая деятельность профессора камеральных наук (общее, финансовое и государственное право, элементы экономики) продлилась, однако, всего два года – Ушинский был уволен как вольнодумец в связи со студенческими беспорядками. Став мелким чиновником в системе образования и не получая удовлетворения от работы, Ушинский стал активно публиковаться в литературных и педагогических журналах (статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании»).

В 1859 г. Ушинский получил назначение учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. Назначенный в 1859 г. инспектором Смольного, Ушинский произвел его реформу, в частности, введя двухлетний педагогический класс. Считая воспитание светских манер и обязанностей жены и матери лишь элементом «благородного» воспитания, Ушинский создал новый учебный план, резко возвысив роль русского языка и литературы, естественных наук, сам проводил опыты на уроках физики и биологии, готовил воспитанниц к полезному труду. В 1861 г. Ушинский выпустил хрестоматию по русскому языку «Детский мир», содержащую много материала и по естествознанию. В 1860–1862 гг. редактировал «Журнал министерства просвещения», превратив его из сухого ведомственного органа в

научно-педагогическое руководство. Вновь обвиненный в свободомыслии и неблагонадежности, Ушинский был в 1861 г. уволен из Смольного и отправлен за границу для изучения женского образования. С максимальной пользой употребив эти пять лет, Ушинский в 1867 г. вернулся на Родину. Он прожил после возвращения всего три года, посвятив их научно-исследовательской работе, и умер в возрасте 46 лет.

К.Д. Ушинский по праву считается основателем *научной педагогики*. Провозгласив «антропологический принцип» связи общественных и частных психических явлений, Ушинский опирался на идеи французского Просвещения. В еще большей степени основу его педагогики составляло требование ее *философского осмысления*. Здесь выделяются принципы народности образования, патриотического и трудового воспитания. Овладение педагогической наукой – также и мост для превращения воспитания в искусство. При органичном *объединении в педагогике науки и искусства* учитель превращается из исправного, но малоэффективного исполнителя в творца.

О философско-концептуальных взглядах Ушинского на *народность образования* уже писалось в разделе I. Здесь же добавим ряд конкретных важных деталей. В российской школе принцип народности может быть реализован прежде всего через *приоритет родного языка* как предмета школьного образования: «Родное слово – та духовная одежда, в которую должны облечься всякое знание и формирующееся мирозерцание». В статье «Родное слово» Ушинский продолжал: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяются творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее поля, горы и долины». Важное место отводилось образцам фольклора, пословицам как «зеркалу народной жизни». Ушинский говорит далее: «В светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, он есть именно самая эта жизнь. Когда исчезнет народный язык, – народа нет более» [13. С.557]. Высокий *патриотизм* формируется как результат знания, осмысления истории и культуры своего народа и отечества. Ушинский подчеркивал, что воспитание зависит от исторического развития народа. Нельзя выдумывать систему воспитания или заимствовать ее у других – необходимо идти своим, творческим путем: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях».

Не менее важное место занимает *трудовое воспитание* как фактор развития личности, условие связи с жизнью. Само образование – бесконечный, непрерывный труд, и задача – воспитать привычку и стремление к такому труду: «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду и жизни». Поддерживая двуединство образования и воспитания, Ушинский подчеркивал необходимость глубокого познания человека во всех его проявлениях на основе таких наук, как психология, анатомия, физиология, логика, философия, география, политэкономия: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна узнать его также во всех отношениях».

Придерживаясь традиций классно-урочной системы, педагог-новатор придавал решающее значение фигуре учителя, который мог бы гибко варьировать урок, менять его направление и акценты, «не дать заснуть ученику», помочь ему в осмыслении усваиваемого материала. Главным достоинством учителя считалось его «умение вовлечь в свой урок всех учеников». Личность педагога проходит через всю жизнь ученика: запоминается не столько конкретное содержание уроков, сколько образ учителя, который постоянно «всплывает» в сознании и поступках воспитанников, ведет их по всей жизни (как это предписывалось в античной пайдейе). Требуя безусловного отказа от морализаторства, «педагогики страха»,

Ушинский особо выделял в дидактических принципах ясность и доступность, последовательность и систематичность усвоения, придающие ему прочность. Главный же его вывод: «Воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества».

Еще долгие годы русская педагогика так или иначе продолжала движение в русле К.Д. Ушинского. Ее приверженцы – Н. Корф, И. Паульсен, В. Стоюнин, В. Водовозов, Н. Бунаков, И. Ульянов (отец В.И. Ленина). Россия вступала в блестящий «серебряный век», начавшийся на рубеже XIX–XX вв. и, по существу, прерванный в 1917 г.

Вопросы и задания

1. Чем были вызваны реформы в российском образовании начала XIX в. и в чем они заключались? Каков был вклад в них М.М. Сперанского и декабристов?
2. Расскажите о начале реакционных лет и основных признаках реакции.
3. Опишите четыре ступени образования в России первой половины XIX в.
4. Какую роль в российском образовании и в общих умонастроениях сыграл Царскосельский лицей? Назовите его преподавателей и воспитанников.
5. «Три столпа» политики и образования при Николае I. Расскажите о роли, которую сыграли в их утверждении С.С. Уваров и Н.М. Карамзин.
6. В чем состояла полемика о судьбах России в середине XIX в.? Назовите славянофилов и приведите их доводы. В чем состояла позиция западников? Какое место в этой полемике занимал П.Я. Чаадаев?
7. Кем были по своим политическим взглядам А.И. Герцен и В.Г. Белинский? Охарактеризуйте их педагогические представления.
8. Как отразились общественные перемены в России в середине XIX в. на образовании? В чем состояли позиции охранительного либерализма и как они выразились в педагогике Д. Писарева и Н.И. Пирогова?
9. Кем были по своим политическим взглядам Н.Г. Чернышевский и Н.Г. Добролюбов? Охарактеризуйте их педагогические идеи, в том числе в вопросе эмансипации женщин.
10. Опишите педагогические идеи и деятельность К.Д. Ушинского. Остановитесь на его высказываниях о народности образования и роли родного языка, а также личности педагога.

Рекомендуемая литература к главе 10 раздела II

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. М., 1990.
3. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
4. Герцен А.И., Огарев Н.П. О воспитании и образовании. М., 1990.
5. Джурицкий А.Н. История педагогики. М., 1999.
6. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1988.
7. Жизнь Пушкина. Рассказанная им самим и современниками: В 2 т. М., 1988.
8. Нелидов Ф.Ф. Западники 40-х гг. М., 1910.
9. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
10. Сахаров А.Н. Уроки «бессмертного комедиографа» // Карамзин Н.М. История государства Российского. М., 1989. Приложения к т. 1.
11. Сперанский М.М. Проекты и записки. М., 1961.
12. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1974.
13. Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1948. Т. 2.
14. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986.
15. Цимбаев Н.И. Славянофильство. М., 1986.
16. Чаадаев П.Я. Собр. соч. М., 1989.
17. Чернышевский Н.Г. Избр. пед. соч. М., 1974.
18. Экологические интуиции в русской культуре. М., 1992.

Глава 11 Педагогические поиски в России рубежа XIX–XX вв.

Матовый блеск «серебряного века»

Рубеж XIX–XX вв. получил название «серебряного века» для русской культуры. Продлившись не более трех десятилетий, он по своему значению и яркости оказался сравнимым с «золотым веком» XIX в. Во многих отношениях «серебряный век» был возрождением, взлетом русской культуры, «он дал миру замечательные образцы философской мысли, продемонстрировал жизнь и мелодию поэзии, воскресил древнерусскую икону, дал толчок новым направлениям живописи, музыки, театрального искусства. «Серебряный век» стал временем формирования русского авангарда» [6. С. 270].

Чрезвычайно плодотворным этот период оказался для науки, технических поисков и изобретений, развития промышленности. В 1896 г. А. Попов передал первую в истории радиogramму («Генрих Герц»), вскоре в России были разработаны технико-теоретические основы телевидения, авиастроения, пущен автомобильный завод «Руссо-Балт». Удивительные исследования проводил К.Э. Циолковский. Среди лауреатов учрежденной в 1901 г. Нобелевской премии вскоре оказались русские ученые *И. Павлов*, *И. Мечников* и писатель *И. Бунин*. Были созданы цветомузыка и ее инструментальное обеспечение (А. Скрябин), детищем технического оснащения искусства явился необычный музыкальный инструмент – терменвокс. В историю вошли Парижские сезоны русского балета (музыка Стравинского в постановке Дягилева). Стремление к обновлению, «выходу из затхлости», революционные настроения особенно ярко выразились в литературе – футуризме, акмеизме. *Волна освежающих обновлений охватила и образование.* Это был период смелых экспериментов, соединения научного анализа и новых философских концепций, разрушения догм старого образования.

Для понимания общекультурной атмосферы «серебряного века» – периода поисков – необходимо принять во внимание, что Россия особенно остро ощущала себя на перепутье. Дело не только в особом мироощущении, которое всегда свойственно рубежу столетий, но и в ощущении кризисного, трагического настроя, который Россия приобрела из-за резкого роста классовых противоречий, обострения политической борьбы, революционной обстановки в обществе. Особенности исторического пути России и российского менталитета, глубокая религиозность, сохранившаяся в русском народе, включая интеллигенцию, выразились у одних в эсхатологическом ожидании конца мира, у других – в ощущении ошибочности выбранного страной пути. Углубляющийся разрыв между цивилизацией и культурой, их нараставший кризис в России воспринимались чрезвычайно болезненно. Если на Западе преодоление кризиса усматривалось на путях позитивизма и прагматизма, технического прогресса, то «почвенническую» Россию веяния грядущего индустриального века буквально подавляли.

В такой социокультурной обстановке радикальное крыло русского марксизма во главе с Лениным, все более расходясь с умеренной линией Г.В. Плеханова, видело выход в социалистической революции с последующей диктатурой пролетариата. Сам Маркс подчеркивал, что жизнеспособно только то общество, в котором все изменения происходят естественно-историческим образом, созревая в недрах старого общества. Ленин же считал, что в России создалась благоприятная обстановка для «социалистического переворота». Для удержания социалистического строя неизбежными представлялись тоталитарное государство и стоящее на службе у него тоталитарное образование.

На противоположном полюсе находился критицизм, вызывающий к вере и христианской морали и разделяемый большинством философов и писателей. Стремление к обновлению, охватившее все слои общества, принимало все более непримиримый характер. «России нужны не великие потрясения, а великие реформы», – писал министр внутренних дел П.А. Столыпин, убитый в 1911 г. противниками его точки зрения. «Пусть сильнее грянет буря!» – возражал Максим Горький. Ужас и разрушительные последствия этой бури он смог оценить только после революции в своих запоздалых письмах и попытках смягчить репрессии новой власти. Отчаянные письма писал В.Г. Короленко. «Окаянные дни» – так назывались воспоминания И.А. Бунина, изданные уже в эмиграции. Призывы к «восстанию против

непоправимого» уже не могли остановить надвигающуюся бурю.

Вскоре после первой русской революции 1905 г. В.И. Ленин написал работу «Материализм и эмпириокритицизм», где анализировал происходившую в то время революцию в естествознании. Ленин верно заметил, что неожиданность и необычность ее результатов, приведших к радикальной ломке классической картины мира и представлений о его познании, усугубляли ощущение кризиса и хаоса. Если одно из крупнейших открытий нового естествознания – специальная теория относительности А. Эйнштейна наряду с созданием квантовой теории пришлось как раз на 1905 г., то следующий крупный шаг – общая теория относительности совпала с окончанием империалистической войны, революцией и гражданской войной в России.

В окопы, где братались солдаты Первой мировой, был брошен клич Ленина: «Превратим войну империалистическую в войну гражданскую!» Брат пошел на брата, сын на отца. Этими событиями был, по существу, оборван «серебряный век» русской культуры.

Позиция интеллигенции в духовных исканиях конца XIX – начала XX вв.

Значительная вина за братоубийственную войну лежит на русской интеллигенции, включая тех творцов «серебряного века», которые или поддались разрушительной волне, или намеренно ушли от реальности. Характерно, что в этот период, наряду с авангардистскими поисками, а порой и в их рамках, произошел взлет религиозной литературы и искусства: скиты и отшельники, святые праведники изображались в живописи Николая Рериха, Михаила Нестерова, иконопись заняла видное место в творчестве К.С. Петрова-Водкина, Натальи Гончаровой. Фантастические пейзажи, сказочные мотивы, сказочно-религиозная символика, русская история составляли содержание живописи Михаила Врубеля, В. Борисова-Мусатова, А. Бенуа, Л. Бакста, М. Сомова, Е. Лансере. «Русь уходящую», «деревенскую Расею» ностальгически воспевали поэты (Сергей Есенин, Николай Клюев и др.) и художники (например, Борис Григорьев).

Выражением и констатацией духовного кризиса российской интеллигенции, поисков выхода из него стал журнал «Вехи» (1909), пророческую глубину которого мы можем оценить почти век спустя. Здесь нашлось место и «религиозному гуманизму» С.Л. Франка, и «христианскому подвижничеству» С.Н. Булгакова, и призывам к отказу от «нигилистической религии земного благополучия» П.Б. Струве. Взывая к исторической миссии русской интеллигенции, «Вехи» в то же время крайне негативно оценивали реальное состояние дел.

«Сонмище больных, изолированных в родной стране, – вот что такое русская интеллигенция», – писал на страницах журнала историк М.О. Гершензон (куда более безапелляционным и циничным окажется В.И. Ленин, назвавший годы спустя русскую интеллигенцию «говном»).

С горечью писали о «нигилистическом морализме» и «примате силы над правом, догмате о верховенстве классовой борьбы» С.Л. Франк, о «парализовавшей любовь к истине... любви к уравнительной справедливости» Н. Бердяев. Особую опасность представляло то, что, по словам историка и философа П.Б. Струве, «интеллигенция видела в политике альфу и омегу всего бытия своего и народа», верила, что, как говорил философ С.Л. Франк, «насильственное и механическое разрушение старых социальных форм само собой обеспечивает осуществление общественного идеала». Н.А. Бердяев метко заметил: «Интеллигенцию не интересует вопрос, истинна или ложна та или иная теория, а лишь то, благоприятна или нет она идее социализма, послужит ли она интересам пролетариата». Он же утверждал, что «наука знает истины, но не знает Истины», призывая «перейти к новому сознанию. на почве синтеза веры и знания». Чрезвычайно характерно признание Бердяева: «Одни и те же истины привели меня к революции и к религии. И в том, и в другом случае я отталкивался от недовольства «миром сим», желая выйти из него к иному миру».

Н. Бердяев был убежден, что «русская мысль, русские искания свидетельствуют о существовании *русской идеи*, которая соответствует характеру и призванию русского народа». Такие настроения были чрезвычайно характерны для той переломной поры, и компонентами «русской идеи» представлялись различным мыслителям идеи «*соборности*»,

«космизма», «богочеловечества» (Н. Булгаков, В. Соловьев, С. Трубецкой). Представлялось, что человек, благодаря научным знаниям и историческому опыту, готов к сотрудничеству с Богом в формировании нового человечества, проникнутого чувством соборности, вселенского единства. В русском космизме, объединившем философов и ученых (К. Циолковский, Н. Чижевский), упор делался на то, что человек – не просто продукт космической эволюции, а ее органичное звено и даже участник (сейчас, в конце XX в., подтверждением этой удивительной идеи является *антропный принцип*, один из ключевых в современной космологии).

Стоит ли говорить о том, что подобными идеями было буквально пронизано художественное творчество. Так, Александр Скрябин, «композитор света», автор симфонической поэмы «Прометей», творил «Мистерию» для оркестра, света и хора в 7000 голосов, которая предполагалась к исполнению на берегу Ганга, призванная объединить все человечество, воспитать в людях чувство великого братства (как известно, подобные же надежды связывал со своей 9-й симфонией другой великий романтик, Л. Бетховен). Трагический символ можно усмотреть в том, что работа над «Мистерией» была прервана нелепой смертью (от заражения крови) 42-летнего композитора в 1915 г.

Л. Толстой как «зеркало противоречий» российской общественной и педагогической мысли

Своеобразным зеркалом происходящих в России событий оказалось творчество великого русского писателя и педагога **Л.Н. Толстого** (1828–1910). Именно это имел в виду Ленин, назвав Толстого «зеркалом русской революции» (хотя тот был противником любого насилия). «Какая глыба, какой матерый человечище» – вот еще отзыв о Толстом Ленина, крайне скупого на похвалу. Тот же Ленин писал, что «горячий протестант, страстный обличитель, великий критик обнаружил вместе с тем в своих произведениях такое непонимание причин кризиса, надвигавшегося на Россию, и средств выхода из него, которое свойственно только наивному крестьянину, а не европейски образованному писателю» [7. С. 21]. Кстати, и к европейскому опыту, в том числе педагогическому, Толстой относился весьма неоднозначно.

Противоречивость русской общественной жизни и культуры нашла красноречивое отражение и в педагогике Л. Толстого, которая прошла эволюцию от барского снисхождения («Нам нужно Марфутку и Тараску выучить хотя бы немножечко тому, что мы сами знаем») к идеям «свободного воспитания», сменившимся «религиозным мессианством» (последовавшим в свою очередь после годов неприятия Толстым религии в школе).

Просветительская миссия Л. Толстого началась раньше, чем литературная, и охватывала большую часть долгой жизни великого русского писателя, философа, педагога. Она складывалась из нескольких этапов: 1859–1861, 1861–1862, 1872–1874 гг. и затем два последних десятилетия жизни, которые совпали с «серебряным веком» русской культуры. Десятилетний перерыв в педагогической деятельности Л. Толстого объясняется протестом против обыска, проведенного жандармами в его доме в 1862 г.

В течение 1859–1862 гг. граф Толстой учредил в своем имении в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, основал филантропическое общество народного образования, вел педагогические исследования на основе изучения отечественного и зарубежного опыта. В 1872–1874 гг. он участвовал в деятельности Московского общества грамотности, в подготовке учителей для народных школ, сам писал для них учебники.

Л. Толстой исходил из того, что отечественная школа нуждается в реформировании, учитывающем ее национальные особенности и происшедшие в России социальные перемены. Вместе с тем хорошо знакомый с крестьянской жизнью просветитель был за реалистический подход к образованию крестьян, которое должно соответствовать их патриархальному образу жизни, резко расходившемуся с веяниями индустриализации, охватившими даже образование. Ради этого он готов был удовольствоваться усеченной программой для начальной школы, ограничивая ее грамотой и счетом.

На всех этапах своей просветительской деятельности Толстой руководствовался идеей

свободного воспитания. Вслед за Руссо он был убежден в совершенстве детской природы, которой вредит направленность воспитания. Он писал: «Умышленное формирование людей по известным образцам неплототворно, незаконно и невозможно». Для Толстого воспитание – это саморазвитие, а задача педагога – помогать ученику саморазвиваться в естественном для него направлении, оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения.

Следуя Руссо, Толстой в то же время серьезно расходится с ним: если кредо первого – «свобода и природа», то для Толстого, замечающего искусственность руссоистской «природы», кредо – «свобода и жизнь», что означает учет не только особенностей и интересов ребенка, но и его образа жизни. Исходя из этих принципов, Толстой в Яснополянской школе пошел даже на то, чтобы предоставить детям свободу учиться или не учиться. Уроки на дом не задавались, и крестьянский ребенок шел в школу, «неся только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера».

В школе царил «свободный беспорядок», расписание существовало, но не соблюдалось неукоснительно, порядок и программа обучения согласовывались с детьми. Толстой, признавая, что «учитель всегда невольно стремится выбрать для себя удобный способ воспитания», заменял уроки увлекательными образовательными рассказами, свободной беседой, играми, развивающими фантазию и основанными не на абстракциях, а на близких и понятных школьникам примерах повседневного быта. Сам граф преподавал в старших классах математику и историю, проводил физические опыты.

Особое внимание Толстой уделял книгам для первоначального обучения. Предлагаемые в них сведения должны быть занимательными и доступными детскому пониманию, подаваться немногословно. Много места в таких книгах следует уделять материалу из жизни Родины, запоминающемуся и откладывающемуся в детских душах. В соответствии со своими дидактическими положениями Толстой сам создал «Азбуку», изданную в 1872 г. и переизданную с дополнениями в 1875 г. Им же были составлены четыре «Русские книги для чтения». Учебные книги Толстого выдержали свыше 30 изданий, выйдя в миллионах экземпляров и став, наряду с «Родным словом» К. Ушинского, самыми распространенными в земских школах. Обладая замечательными литературными достоинствами, содержащиеся в них короткие рассказы и притчи к тому же поучительны, заставляют детей и сегодня задумываться над вопросами добра и зла, правды и лжи.

Яснополянская школа добилась поразительных результатов. За три месяца дети, не знавшие принуждения к учебе и страха перед учителем, овладевали грамотой, бойко читали, писали, считали. И только на последнем отрезке своей педагогической деятельности, в период серьезного личного кризиса, Толстой стал склоняться к мысли, что все же религиозное образование должно быть принудительным.

В основе педагогической концепции Толстого всегда лежало убеждение, что образование должно состоять из наук, способствующих соединению людей. Выделялись шесть областей знаний, отвечающих критерию братства людей: философия (наука о значении своей жизни), естественные науки (об общности природы и человека), математические (об общности мышления людей), языки (средства общения), искусство (общность переживаний), труд (средство взаимозаботы).

Протест против бездушного, казенного, механического образования, который выражал всей своей жизнью Л. Толстой, оказался весьма характерным для общественных настроений перелома веков. Вот что писал философ В.В. Розанов: «Проблема бескультурия, бездуховности – результат того, что школа стала интенсивно работающей фабрикой под наблюдением государственных инспекторов и с государственными рабочими». С мнением В.В. Розанова были согласны даже те направления российского образования, которые, не порывая с классическими традициями, сознавали необходимость наполнения их новым содержанием.

Разработка философских оснований образования на рубеже XIX–XX вв.

Принципиально важным в российской педагогике конца XIX – начала XX вв. было

направление исследования и формирования *философских оснований образования*, воспитания и развития личности (Н. Бердяев, Н. Лосский, В. Розанов, С. Франк, С. Гессен, П. Вахтеров, И. Вессель, В. Зеньковский). Хотя философское осмысление образования и воспитания не оказалось свободным от влияния позитивизма и прагматизма, однако российская педагогическая мысль опиралась прежде всего на новейшие научные достижения, особенно в психологии и физиологии.

Характерна в этом плане деятельность **В.П. Вахтерова** (1853–1924), который, развивая концепцию *эволюционной педагогики*, сравнивал образование с разворачиванием исторического процесса. Следует выявлять у ребенка, говорил он, врожденное эволюционное начало («стремление к развитию») и поощрять его в направлении, которое предопределено ему биологически. Важнейшее чувство, которое надо выявить и развить с помощью воспитания – это чувство долга.

П.Ф. Каптерев (1849–1921) понимал педагогический процесс как «один поток развития личности, который состоит из саморазвития и самоусовершенствования». Образование представлялось прежде всего как гармоничная социализация (усвоение знаний, норм и ценностей, делающих воспитанника полноценным членом общества). Если говорить о народности образования и воспитания, то, по П.Ф. Каптереву, универсальные законы воспитания проявляются по-разному в каждом конкретном случае. Каптерев считал целесообразным отделение образования и воспитания не только от церкви, но и от государства, которое, поддерживая его, вместе с тем ограничивало. Тем более следовало освободить образование от политической борьбы, которая захлестнула Россию.

В значительной степени нашли выражение в педагогике принципы *русской религиозно-философской антропологии*. Это – и концепция богочеловечества, автор которой **Вл. Соловьев** (1853–1900) важнейшее значение в выполнении божественной миссии человека придавал образованию. **Н.А. Бердяев** (1874–1948) в работе «Смысл творчества: Оправдание человека» (1916), рассматривая человека как точку пересечения двух миров – божественного и органического, был убежден, что в воспитании следует исходить из человека – «микрокосма», который нуждается в «посвящении в тайну о самом себе», спасении в творчестве. «Любимцем Божиим» выступает человек у **В.В. Розанова** (1856–1919). Богатейший внутренний мир ожидает «прикосновения», чтобы «дать трещину и обнаружить свое содержание». Именно просвещение «пробуждает, разворачивает крылья души, возвышает человека к осознанию своего я и своего места в жизни, приобщает к высшим ценностям» (каковые Розанов усматривал в религии). Критикуя государственную систему образования, философ связывал надежды с развитием частных учебных заведений, где возможна «теплая атмосфера семейных отношений между воспитателем и воспитанником».

Педагогические идеи С.И. Гессена и их судьба

Отдельно следует сказать о **С.И. Гессене** (1870–1950), чей труд «Основы педагогики» (с характерным подзаголовком «Введение в прикладную философию») признан сейчас одним из лучших в XX столетии. Начатый еще до революции в Петрограде, продолженный в Томске, он был завершён автором уже в эмиграции, в 1923 г. В этой книге осмысливается многовековой опыт мировой и отечественной педагогики, развиваются идеи, обогащающие его и открывающие новые перспективы. Основная идея Гессена – *о культурологической функции образования*, приобщающего человека к ценностям культуры во всем массиве, превращающего природного человека в «культурного». Резко противореча образовательной политике и идеологии большевистского государства, концепция Гессена не только не была использована, но делала его врагом советской власти, подлежащим изгнанию, если не уничтожению. С. Гессен оказался одним из пассажиров «философского парохода», на котором в 1922 г. был выслан из России цвет ее интеллигенции. Зато работа Гессена широко использовалась для организации системы образования Русского зарубежья. Только недавно, в 1995 г., она была издана у нас.

Реформаторско-экспериментальная педагогика на рубеже XIX–XX вв.

В российском образовании «серебряного века» следует выделить также *реформаторско-экспериментальную педагогику*, которая отталкивалась от результатов детального исследования психофизического развития детей. **И.А. Сикорский** (1842–1919), исследуя утомляемость учеников, впервые применил метод-тест в виде диктанта. **Г.И. Чепанов** (1861–1936) экспериментально исследовал субъективные состояния человеческого сознания, механизмы приобретения ассоциативных связей. **В.И. Бехтерев** (1857–1927), репрессированный позже за диагноз «паранойя», поставленный Сталину, подключал к педагогике данные нейрофизиологических исследований. Прямое отношение он имел также к созданию и обоснованию *педологии* (буквально «наука о детях») как науки и искусства индивидуального воспитания детей соответственно особенностям возраста и пола. П.Ф. Каптерев на I съезде по педагогической психологии (1906) аргументировал справедливость биогенного принципа, из которого исходила педология: «Общий ход развития личности аналогичен развитию человечества: от господства воспроизведения к творчеству, от материального и конкретного к духовному и отвлеченному, от грубо эгоистического к относительно альтруистическому и т. д.».

П. Каптерев заострил внимание на воспитании с самого раннего возраста, в том числе семейном, написав «Задачи и основы семейного воспитания», «О природе детей», «О детских играх и развлечениях» и издав в 1898 г. «Энциклопедию семейного воспитания». Проследив всю историю семейного воспитания в России, Каптерев подчеркивал, какое внимание уделяется воспитанию патриотизма, трудолюбия, нравственных качеств в семьях трудящихся. Воспитание этих качеств, привычка к труду должны закладываться и в детском саду. Каптерев впервые в истории русской педагогики связал ступени воспитательной работы в детском саду с возрастными особенностями детей.

Дошкольное воспитание стало центром теоретической и практической деятельности **Е.И. Тихеевой** (1866–1944) и **Л.К. Шлегер** (1863–1942). Е. Тихеева последовательно проводила идею единства и преемственности воспитания детей в семье, детском саду и школе. Большое внимание она уделяла методике развития речи, издав в 1913 г. специальное исследование «Родная речь и пути ее развития». Л. Шлегер исходила из принципа «присматриваться к детям, куда они поведут». Ориентируясь на спонтанное, стихийное развитие детей, она даже приходила к крайностям педоцентризма.

Можно констатировать, что в России сформировалась научная педология, синтезировавшая психологический, анатомо-физиологический и социологический подходы к развитию ребенка. Преодолев крайности механицизма и позитивизма, русская педология вырабатывала научные рекомендации по всему комплексу проблем, связанных с воспитанием детей, включая профилактику душевных катастроф у юношей и девушек. Обновление педагогической теории за счет новых данных физиологии было проведено **П.Э. Лесгафтом** (1837–1909), чье имя носит Центральный НИИ физической культуры. Лесгафт выделил пять периодов в развитии человека: 1) хаотический, присущий новорожденному; 2) рефлекторно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); критико-творческий (взрослый период). Лесгафт резко возражал против выдвигавшихся в то время теорий наследственной обреченности развития.

Успешные эксперименты проводили **К.Н. Вентцель** (1857–1947), **С.Т. Шацкий** (1878–1934), **Н.В. Чехов** (1865–1947). Последний, не принимая традиционного формального школьного образования и воспитания, все же не отказывался от его организации и планирования. К. Н. Вентцель предлагал организацию таких учебно-воспитательных учреждений, где ребенку предоставлена полная свобода самостоятельного развития, без ограничения какими угодно планами и программами (вплоть до того, что функции педагогов предполагалось поручать по очереди родителям). В организованном им самим *Доме свободного ребенка* (1906–1907) упор в самостоятельном развитии воспитанников делался на ручной труде, воспитании активного альтруизма (нравственной любви).

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель стремился к созданию такой

педагогической системы, где «ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество». Надеясь на способность идей исправить общество, он верил в осуществление этого замысла даже в советской системе. Т. Шацкий основал в 1907 г. вместе с А. Зеленко «Сеттльмент», главной задачей которого было «создание атмосферы семейного воспитания».

Для реализации проектов экспериментальной педагогики был возрожден (1900) лицей в Царском Селе, открылись гимназии в Новочеркасске (1906), в Голицыне под Москвой (1910), «сельские гимназии» (1905) – в духе западных «сельских воспитательных домов». Уже в 1901 г. Комиссия по средней школе предложила слияние гимназий и реального училища в единое заведение. Начальное же обучение осуществлялось в начальных училищах различных ступеней. На базе элементарных школ строилось низшее ремесленное, техническое и торговое образование, а также среднее педагогическое (учительские семинарии).

Все же преемственность между начальной и средней школой не была обеспечена. Не была реализована и существующая только на бумаге бессословность образования. Революционные вихри неизбежно должны были затронуть и систему образования.

Возникли просветительские общества, сотни народных библиотек, журналы «Русская школа», «Вестник воспитания», «Образование». В качестве первого шага демократических реформ в образовании предлагалось введение всеобщего начального бесплатного образования (проект Вахтерова 1885 г., частично реализованный Первой Государственной Думой в 1905 г.). К этому вопросу возвращалась Вторая (1907) и Третья (1909–1911) Думы, I Всероссийский съезд по народному образованию (1913–1914). Законопроект 1911 г. предусматривал учет этнических, бытовых, религиозных особенностей населения, преподавание на родных языках. Последний в истории царской России проект о всеобщем обучении был внесен в Думу в 1916 г.

Образование как фронт политической борьбы в России начала XX в.

В обстановке острых социальных потрясений образование стало ареной ожесточенной политической борьбы. Впервые в российской истории школьный вопрос обсуждался при участии политических партий – кадетов, эсеров, социал-демократов. Либеральные партии и педагогические организации (Всероссийский учительский союз, Московское педагогическое общество) полагали добиваться демократических реформ в образовании, избегая революционных потрясений. Большевики (В.И. Ленин, Н.К. Крупская), выдвигая сходные принципы доступности образования, поставили их незыблемым условием свержения царизма, делали упор на классовом характере образования. По Ленину, «в классовом обществе, безусловно, классовый характер носят также искусство, литература, образование, борются две культуры – реакционная, буржуазная, и прогрессивная, пролетарская». Ленин, справедливо замечая, что «крепостническое государственное устройство осуждает 4/5 молодого поколения на безграмотность», а деятельность Министерства народного просвещения – это «надругательство над правами учащихся и учащихся, укоренившее духовную забитость народа», настаивал на том, что «право на образование рабочие и крестьяне могут завоевать только в революционной борьбе». Ленин доказывал, что бедственное положение в образовании и других сферах общественной жизни нельзя оправдать нищетой, так как нищая Россия, когда речь идет об образовании, щедро расходует средства на полицию, войско, огромные жалованья помещикам, дослужившимся до высоких чинов, на авантюрную политику. Выступление Ленина, оглашенное на заседании IV Думы в июне 1913 г., заканчивалось словами: «Не заслуживает ли такое правительство того, чтобы народ его *выгнал?*».

Острые политические столкновения потрясли и высшее образование, студенческие волнения перерастали в политические выступления, особенно грозные в 1905 и 1917 гг. Хотя после Февральской революции были восстановлены «Временные правила» 1905 г., допускавшие выборность профессоров, автономию университетов, ослабление надзора, положение с образованием тем не менее становилось все более катастрофическим. Вот что писал в 1917 г. земский деятель П. Н. Казанцев: «Хочется теперь кричать, плакать, биться

головой о стену, ибо я чувствую грядущее одичание страны, которое страшнее немца. Нет учебников, учебных принадлежностей, книг. Школы занимаются лазаретами и военным постоем; учителя частью сидят в окопах, частью обезумели от голода».

Все это позволяет понять революционный выбор, который совершила в 1917 г. Россия. Притягательность российского «социализма» для обездоленных, невежественных масс объясняется целым рядом факторов. Он мог даже выглядеть для них воплощением христианских идей равенства (пусть в нищете) и воздаяния в «светлом будущем». Для того чтобы удержать такие настроения и манипулировать сознанием людей, советская власть преследовала религию, заменив ее религиозной верой в коммунизм. Началась «культурная революция», поразившая весь мир успехами в ликвидации массовой безграмотности. Вместе с тем образовательная политика большевиков ликвидировала и все лазейки для критической оценки происходящих событий, воспитания нестандартного, нерегламентированного мышления. Тоталитарное государство монополизировало образование, введя диктатуру и здесь. Требовалось обучение идеологически подкованного, не подверженного сомнениям, усвоившего необходимые навыки, безынициативного винтика в огромном маховике. Внедрялись «пролетарская наука», «красная профессура», «рабочее искусство».

Поначалу советская власть приветствовалась многими поэтами и писателями (вплоть до Маяковского), связывавшими с ней надежды на обновление, «ливни, ветер с юга» (Э. Багрицкий). Три российских художника-авангардиста, задавшие тон всему искусству XX в. – К. Малевич, В. Кандинский, М. Шагал, отказавшись от эмиграции, предложили свои услуги в художественном образовании молодежи первому наркому просвещения А.В. Луначарскому, получив жесткий отпор.

Несколько лет назад вышел альбом живописи 1920-х гг. с характерным названием «Авангард, остановленный на лету». Не взлетел «летатлин», созданный фантазией художника-авиатора В. Татлина, не понадобились новой власти «обериуты» и «будетляне», которых «звал взыскующий сущел» поэта В. Хлебникова. А его пророчество, что «в грохоте мечей ему ответит будущел», на их же голову и пало. Русские интеллигенты, поверившие в ветер перемен, были сметены им в тюрьмы и лагеря, высланы, расстреляны.

Вопросы и задания

1. Чем была обусловлена противоречивость «серебряного века» и в чем она выражалась?

2. Какова была позиция интеллигенции на рубеже веков? Какие оценки интеллигенции содержались в журнале «Вехи» и чем они были вызваны?

3. Какие идеи и кем были выдвинуты в духовных исканиях «серебряного века»? Что вы скажете о «русской идее» и ее составляющих? Насколько актуальна она сейчас?

4. Перечислите основные вехи педагогической деятельности Л. Толстого, изложите его дидактическую позицию. Расскажите о занятиях в Яснополянской школе и об их результатах.

5. Какие идеи и кем высказывались в поиске философских оснований образования на рубеже XIX–XX вв.? Приведите наиболее характерные высказывания.

6. Охарактеризуйте педагогические идеи и деятельность С.И. Гессена. Почему они оставались неизвестными в СССР?

7. Назовите представителей и направления экспериментально-реформаторской педагогики. Отдельно остановитесь на педологии.

8. Какие законодательные шаги были предприняты в российском образовании начала XX в.?

9. Почему и как российское образование стало ареной политической борьбы? Чем революция могла быть притягательной для части интеллигенции? Можно ли связать революционный выбор России с уровнем образованности народных масс?

Рекомендуемая литература к главе 11 раздела II

Бердяев Н.А. Русская идея // Вопросы философии. 1980. № 1–2.

Введение в философию: В 2 т. М., 1989. Т. 1. Вехи: Сб. статей о русской

интеллигенции. М., 1990. *Джуринский АН.* История педагогики. М., 1999. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.

Культурология / Под ред. А.А. Радугина. М., 1999. *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. Русский космизм и современность. М., 1990. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986.

Глава 12 Развитие образования XX в. за рубежом

Новые открытия в науке и их влияние на образование

Общественная и культурная жизнь за рубежом не испытала столь резких потрясений, как в России. Революционный подъем отчасти удалось подавить, отчасти погасить благодаря ослаблению капиталистического пресса и гибкой реорганизации производства, росту его технической оснащенности. В начале XX в. был пущен (на заводах Г. Форда) конвейер, резко повысив производство и снизив его себестоимость. Хотя война оказалась неотвратимой для всех крупнейших государств, многие из них сохранили и даже приумножили свой промышленный потенциал. Потерпевшая поражение и подписавшая тяжелый Версальский договор Германия вскоре стала мощной промышленной державой – настолько, что всего через два десятка лет после Первой мировой войны начала вторую. Довольно быстро был преодолен и мировой экономический кризис 1920-1930-х гг. Самым главным достижением капиталистических государств в этих потрясениях оказалось то, что им удалось избежать революций и «превращения империалистической войны в гражданскую». В течение всего XX в. капиталистический мир проходил эффективную перестройку (вот где этот термин уместен), приобретая гораздо более гибкий характер. Сказанное в полной мере относится к образованию, сумевшему отозваться на концептуальном и практическом уровне на реалии изменяющегося мира.

В начале XX в. на лидирующие позиции в мире выходят США. Уже тогда они пользовались во все возрастающем масштабе «переманиванием мозгов», привлечением наиболее образованных и квалифицированных специалистов, талантливой молодежи благодаря созданию лучших условий работы, высокой зарплаты. Американская «Армия спасения» всегда оказывалась на месте в районах вооруженных конфликтов, голода, природных катаклизмов, перевоза в США беспризорных детей и молодежь, желавшую попробовать свои силы там, где «люди взлетали на аэро, где люди орали в радио» (В. Маяковский). Те, кто не слишком преуспел, в любом случае оказывались полезными в качестве дешевой рабочей силы. Забегая вперед, заметим, что даже участие США во Второй мировой войне практически не нарушило хода жизни в этой богатейшей стране, переживавшей в тот период «эпоху джаза» (Скотт Фицджеральд). Достаточно сказать, что на территорию США упала только одна бомба (японская), вызвав небольшой лесной пожар в Калифорнии.

В силу перечисленных условий *образование начала XX в. в ведущих зарубежных странах оказалось продолжением тенденций и принципов, сформировавшихся к концу XIX в. и теперь уже находивших реализацию.* Ресурсы классического образования были исчерпаны. Общественно-политические реалии этих стран диктовали изменение образования, во всяком случае, в его традиционной форме.

На смену шел *позитивистски-прагматический подход к образованию*, получивший серьезный дополнительный импульс в связи с революцией в физике, выявившей исчерпанность классического естествознания, которое несколько веков считалось эталоном познания «на все времена». Рухнули традиционные представления о материальном мире и его познании, были произведены радиоактивный распад, делимость атома, рентгеновские лучи.

Теория относительности *А. Эйнштейна* (1879–1955), открытая им в 1905–1916 гг., и квантовая механика показали, что не существует абсолютной системы отсчета, зато существуют частицы, лишенные массы покоя, что вещество может переходить в излучение,

масса – в энергию. На основе этого появились выводы о неизбежной гибели материального мира и его сотворенности «во времена, не столь отдаленные». Исследования микромира убеждали, что невозможно с одинаковой точностью установить координату и импульс частицы одновременно (принцип неопределенности Гейзенберга). Более того, макроскопический прибор, взаимодействуя с исследуемыми микрочастицами, изменял их состояния, показывая уже ту картину, которая образовалась в результате такого взаимодействия.

Представители «второго позитивизма», порожденного уже естествознанием и получившим название *махизма* (по имени Э. Маха, австрийского физика и философа) и *эмпириокритизма*, стали утверждать, что «опыт – не средство, а предмет исследования» (отсюда и название – критика эмпирии, опыта). Английский астрофизик и физик сэр А. Эддингтон был убежден, что развитие науки все более разъединяет природу и ее исследователя, законы природы (принятые в науке) и подлинные, недоступные ей Законы Природы.

Кризис в естествознании, породивший «физический идеализм» и оказавшийся в конечном счете «болезнью роста», безусловно, повлиял на состояние научных и философских умов. Еще одна волна позитивизма (неопозитивизм) прошла уже в 1920-1930-х гг. Его разновидности объединяла одна цель – «очищение» науки от «ненаучных наслоений» и объективно они были порождением действительно углубляющегося разрыва двух культур – «гуманитарной и «сциентистской» (т. е. ориентирующей на эталоны научного, точнее, естественно-научного исследования). Особо негативные последствия его обнаружились уже во второй половине нашего века, но впервые были очерчены в труде австрийского философа *Эдмунда Гуссерля* (Husserl) «Кризис европейских наук» (1936).

Заметное влияние получили так называемые «*антикультурные концепции*», которые расценивали ход развития европейской культуры как враждебный человеческой природе, как «историю подавления человека» (З. Фрейд). Ощущение потерянности, отчуждения остро выражалось в философии *экзистенциализма*. В ней жизнь человека представлялась муками Сизифа, а общество, в котором он «обречен» жить, является главной силой, подавляющей, нивелирующей (букв.: выравнивающей) его индивидуальность, лишаящей его жизнь тех «гуманистических нюансов, которые, – по словам А. Камю, – по значимости не уступают самой жизни».

Острота социальной динамики, нараставший духовный кризис, все более поражавший в XX в. страны с высоким уровнем экономического благосостояния, нашли выражение в авангардном искусстве – абстракционизме, кубизме, фовизме, дадаизме, додекафонной музыке. Таков был духовный и социокультурный фон, определивший особенности и направления западного образования XX в.

Происходившие в течение века социально-экономические и культурные изменения вызвали резкий рост требований к приоритетам образования, объему знаний и навыков, формам их приобретения и реализации. Важнейший вклад внесли в концептуальную базу образования научные исследования природы детства, механизмов психики. К началу XX в. относится возникновение *психоанализа* (З. Фрейд, К. Юнг).

Создается большое количество новых педагогических центров, часто экспериментального характера. Действовали национальные (Германия, Франция, США) и международные педагогические организации, такие, как Лига нового воспитания и Международное бюро просвещения. Набирала силу реформаторская педагогика. Признавая достижения классического образования, в новой ситуации острой критике подвергались те его положения, которые предусматривали жесткое управление педагогическим процессом, выделяя учителя как безусловно центральную фигуру. Даже традиционалистские концепции теперь перестраивались – на основе новых данных науки, а главное, на основе *философского осмысления* педагогики и образования в целом. По существу, именно тогда сформировалась *философия образования* (хотя и не получив пока такого названия). «При входе в храм педагогики следует начертать слова: «Да не войдет сюда не знающий философии», – писал,

перефразируя Платона, французский педагог А. Фуйе. Педагогика есть не что иное, как прикладная, конкретная философия, утверждали немец П. Наторп и наш соотечественник С. Гессен. Английский педагог Дж. Уэлтон подчеркивал: «Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко определит с помощью философской доктрины свои цели и задачи» [5. С. 311].

Социальная педагогика

Одним из наиболее влиятельных направлений, где педагогика могла бы четко определить свои цели и задачи, стала *социальная педагогика* (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер, Б. Рассел). Ее представители были в первую очередь философами, теоретиками и историками культуры, прилагавшими свои философские взгляды к педагогике. Их объединяла философско-культурологическая идея, что главные истоки педагогической науки и практики заключаются в социально-историческом знании, в истории культуры, особенно в области философии и образования.

Французский философ и педагог **Эмиль Дюркгейм** (1858-1917), был автором трудов «Метод социологии» (1895), «Элементарные формы религиозной жизни» (1912). В них он высказывал свои педагогические суждения, которые основывал на концепции *стадий цивилизаций и коллективных представлений*. Согласно Дюркгейму, человечество прошло исторические стадии, каждой из которых присущи свои собственные системы духовных идеалов (в том числе в области образования и воспитания) – «коллективные представления». (Идея коллективных представлений оказалась столь популярной в течение XX в., что нашла отражение даже в искусстве, в частности в знаменитой одноименной картине сюрреалиста Рене Магритта.) О современной цивилизации можно сказать, что она через цепь отрицаний и возвратов вобрала в себя важнейшие черты коллективных представлений предшествующих эпох, на основе которых сформировала свои собственные ценности. Поэтому для Дюркгейма воспитание – в первую очередь *методическая социализация*, т. е. «развитие известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требуют общество и среда». В этом процессе, безусловно, происходит слияние биологических и социальных компонентов, и усвоение коллективных представлений (тем более новых) преломляется через индивидуальную призму. В такой *индивидуальной социализации* Дюркгейм считал допустимым «дозированное управление», направляющее воспитание и формирование траектории поведения личности. Наиболее целесообразная среда воспитания – школьный класс, где дети раскрываются, воздействуют на формирование друг друга.

Немецкий философ и историк культуры **Вильгельм Дильтей** (1883–1911) рассматривал *воспитание как духовно-историческую рекapитyляцию*, т. е. повторение в индивидуальном развитии истории культурно-психологической эволюции человечества в целом. Один из основателей «философии жизни», Дильтей, наряду с В. Виндельбандтом, возвестил о разделении культуры на «гуманитарную» и «сциентистскую». В работе «Основы гуманитарных наук» В. Дильтей уделил важное место образованию. Подчеркивая социальную природу образования, неизменно откликающегося на социально-культурные изменения, Дильтей трактовал педагогический процесс как «выявление духовных связей», «приобщение к жизни». С точки зрения философии жизни, которая в дальнейшем развилась в экзистенциализм, явления не столько познаются, сколько *переживаются*, что характерно для людей гуманитарной культуры с эмоционально насыщенным духовным миром.

Немецкий философ – неокантианец **Пауль Наторп** (1854-1924), уделяя большое внимание проблемам образования, в работе «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. Согласно педагогической концепции Наторпа, для формирования индивидуального самосознания наиболее эффективна атмосфера *сообщества* учеников и учителей, человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству. В русле прагматических веяний XX в. он подчеркивал, что учеба должна

быть направлена на конкретные потребности ученика и его родителей.

Другой немецкий философ **Эдвард Шпрангер** (1882–1962) считал главным в жизни *выбор места на социальной лестнице*, тогда воспитание, по его мнению, – подготовка к этому месту. Здесь важное значение придается ориентации педагогики на типы личности, которых Шпрангер насчитывает шесть: 1) *экономический* (со склонностью к хозяйственной жизни); 2) *теоретический* (склонный к науке); 3) *эстетический*; 4) *социальный* (ярко выраженный альтруист); 5) *политический* (рвущийся к власти); 6) *религиозный*. Соответственно пути воспитания должны определять психологические и ценностные установки личности.

Религиозно-философские концепции образования

Заметное место в педагогике XX в. сыграла, в качестве обоснования, *религиозная философия* (в форме *неотомизма*), порой причудливым образом переплетаясь с философией *экзистенциализма*. Рассматривая жизнь как путь, предопределенный свыше, религиозная философия XX в. считала, что пройти его наиболее эффективным образом может и должно помочь воспитание. **Ф.Б. Фёрстер** (1869–1956), **Мартин Бубер** (1878–1965) видели в человеке «трагическое двойственное существо», за которое борются Бог и дьявол, наделившие его добром и злом соответственно. Воспитание – путь к освобождению от дьявола, к формированию духовности. **Жан Маритен** (1882–1973), предостерегая от чрезмерного увлечения новейшими педагогическими технологиями, полагал основной целью воспитания «христианскую человечность». В обстановке растущего отчуждения, неуверенности для французского философа это единственный путь к сохранению человечества и культуры. Чрезвычайно важна при таком подходе роль наставника, который вплоть до сего дня пользуется большим авторитетом, воспитывая вузовскую молодежь. Одним из таких вузов является католический университет в бельгийском Лёвене, где работал один из авторов теории расширяющейся Вселенной, аббат Ж. Леметр, который, кстати, не настаивал на ее религиозной интерпретации. Немалую роль играет также университет Нотр-Дам в Иллинойсе (США). По словам его профессора Э. Мак-маллина, такие учебные заведения привлекают сочетанием духа научной свободы и в то же время ответственности, нравственности. Чрезвычайно характерным документом с этой точки зрения явилась папская энциклика (обращение к верующим) 1953 г., в которой Лев XIII заявил: «XX век – век науки, которая одна за другой открывает все новые двери. И за каждой открывшейся дверью мы видим Бога». Не менее характерно, что один из ведущих представителей неопозитивизма, философ и физик **Альфред Норт Уайтхед** (1861–1947) считал важнейшей целью образования приход к идее Бога.

Своеобразный синтез религий – иудаизма, христианства, буддизма в качестве основы образования (человека) произвел **М. Бубер**. Поскольку мир расценивается как нечто отчужденное, в главной работе религиозного философа «Я и Ты» развивается идея встречи личностей, личности с окружающим миром, который в таком случае выходит из отчуждения, становясь важным и интересным.

Педагогические концепции философов-экзистенциалистов

Заметное влияние на педагогическую мысль XX в. оказала философия *экзистенциализма*. Характерной для нее является мысль, что наше время проходит под знаком трагического выбора, по существу между бессмысленностью жизни и самоубийством. Самоубийством покончил один из лидеров экзистенциализма, Нобелевский лауреат по литературе Жан-Поль Сартр. Другой Нобелевский лауреат **Альбер Камю** (1913–1960), трагически погибший, утверждал, что вся жизнь человека – не более чем отчаянные муки Сизифа. «К трагической мудрости и за ее пределы», «Люди против человеческого» – главные труды религиозного экзистенциалиста **Габриэля Марселя** (1889–1973). Как считал лидер экзистенциальной педагогики, французский философ **Жан-Поль Сартр** (1905–1980), необходимо выдвигать идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого предполагает сознательный, свободный выбор цели. Не новый сам по себе вывод, что «человек есть лишь то, что сам из себя делает», приобрел в XX в. массу оттенков, в том

числе далеких от высокой духовности, давая возможности для прагматического и даже тоталитарного истолкования.

Интересные идеи развивали немецкие экзистенциалисты **Карл Ясперс** (1883–1969) и **Мартин Хайдеггер** (1889–1916). Начав с «Всеобщей психопатологии» (1913), Ясперс постепенно приходит к выводу, что распад личности коренится прежде всего в социальной сфере. Основная задача философии – «раскрыть шифр бытия». Уловить «неслышимый зов бытия» в странствии к самому себе призывал М. Хайдеггер. Ученик Гуссерля, блестящий знаток античности, он считал априорными (букв.: доопытными, исконно присущими) формами человеческой личности «заботу», «страх», «тревогу», которые и определяют «бытие-в-мире». Лишь чувствуя себя постоянно «перед лицом смерти», отрекаясь от всех практически целевых установок, человек в состоянии (особенно в «пограничных ситуациях» крайнего напряжения) увидеть значимость и наполненность каждого момента жизни, стать творцом. Особое значение философ придавал языку как «дому бытия». Увлеченность возрождением немецкого языка и культуры обернулась у Хайдеггера фактической поддержкой фашизма, при котором он остался ректором университета, занимал посты в системе образования.

Реформаторская педагогика первой половины XX в.

Ряд философов, теоретиков образования, применял свои идеи и на практике. Французский теоретик воспитания, знаток классической культуры, **Ален (Эмиль Шартье, 1868–1951)**, требуя учитывать в воспитательном процессе взросление личности (что само по себе не ново), делал упор на том, что воспитание как выход из состояния детства должно делать человека хозяином собственной судьбы, вести к *самоосвобождению*. Такому стремлению сопутствует переход от примитивного мышления к критическому. Порой это может безотчетно проявляться в «проступках», за которые не следует судить слишком строго (понимая, что они сопутствуют становлению личности), продолжая наблюдать и изучать ребенка «краешком глаза». Здесь заметно и влияние популярного с начала века *психоанализа* (З. Фрейд, К. Юнг, М. Адлер, Э. Фромм).

В концепции Алена воспитание выполняет двоякую функцию – подготовки к жизни и участия в ней. Важное значение придается природному стремлению человека к знаниям. При всей сложности «учебного труда» он выступает как чудо, позволяя поддерживать неугасимое стремление к образованию (здесь уже очевидные наметки современной концепции непрерывного образования). Роль наставника – владеть и управлять вниманием воспитанника, убеждая ребенка в собственных возможностях, помогая их выявить, направить и развить. Сходную концепцию развивал П. Наторп. Считая первоосновой человека, его сущностью мыслительную деятельность, он также делал упор на «труд», а в воспитании видел «русло для самопроизвольного совершенствования человеческого разума».

Бельгийский педагог **Овид Декроли** (1871–1932), исходя из концепции формирования личности на протяжении всего детства (с опорой на результаты психологии), считал, что педагогика должна способствовать осознанию ребенком своего «Я», познанию реальной среды обитания, где предстоит себя раскрыть. Именно поэтому требуется воспитание не сухих интеллектуалов, а живых людей, успешно действующих в любой социальной среде. Для воплощения в жизнь своей концепции Декроли открыл в 1907 г. в Брюсселе «Школу для жизни» (Эрмитаж). Основу обучения, с начальных классов, составляли «центры интересов».

Более отчетливую оппозицию традиционному образованию представляли *концепции свободного воспитания, педагогики личности, экспериментальная педагогика* (включая прагматическое направление). Идея развития личности на основе врожденных способностей получила особенную популярность в Англии (С. Берт, Дж. Адамс, Дж. Адамсон). Манифестом свободного воспитания стала книга шведки **Эллен Кей** (1849–1926) «Век ребенка» (переведенная в России в 1905 г.). В ней была выдвинута знаменитая формула «*Vom Kinde aus*» («Исходя из ребенка»).

В начале XX в. база реформаторской педагогики вполне сложилась для реализации

теоретических положений на практике. Лидеры новой педагогики, В. А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. Бине (Франция), П. Пове, Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк и У. Килпатрик (США) своими исследованиями «выдвинули на первый план психологию ребенка, чтобы она помогла, по словам А. Бине, «с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить». Порой последователи экспериментальной педагогики, провозглашая «культ факта», представляли свои результаты как *«Конец философской педагогики»* (название книги И. Кречмар, 1921). Французский педагог **Поль Лани** (1869–1927) утверждал, что если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то только теперь она обрела, благодаря достижениям психологии, свой собственный предмет. Нельзя не заметить, однако, что подобные утверждения также содержат свою философию и идеологию. Прежде всего, здесь, конечно, сказывалась очень влиятельная в первой половине XX в. философия неопозитивизма.

К сдержанным и реалистично мыслящим представителям экспериментальной педагогики относится немец **Вильгельм Август Лай** (1862–1926), который расценивал лабораторные эксперименты как ориентиры, материал для детализации педагогической практики. Таким, в частности, было открытие скачкообразного характера стадий физиологического развития ребенка. Лай, исходя из либо врожденных, либо приобретенных реакций, которые лежат в основе поступков детей (опираясь на исследования И.П. Павлова), выделял в формировании детских интересов *спонтанные рефлексy*, а среди них – *«инстинкт борьбы»*. Именно наличие инстинкта борьбы помогло человеку стать господином мира. Воспитание, заглушая такого рода отрицательные проявления (например, жестокость), должно развивать созидющие, образующие личность импульсы.

Согласно Лаю, впечатления, воспринятые и переработанные сообразно нормам логики, этики, эстетики, религии, дополняются во всех областях и на всех ступенях образования внешним выражением или изображением, которое является центром педагогического процесса, так как именно здесь учащийся проявляет свою активность, действует (отсюда и название концепции Лая – *педагогика действия*). Средства же *выражения* могут быть самыми разнообразными – рисование, лепка, черчение, музыка и танцы, пение, уход за животными и растениями, естественно-научные опыты и моделирование. При этом *труд* должен быть не отдельным предметом, а ведущим принципом преподавания. На основе такого подхода и был построен «органический учебный план», соединяющий «наблюдательно-вещественное» (все, что связано с восприятием – жизнь природы, человека и общества) и «изобразительно-формальное» (средства выражения) преподавание.

Статистические данные свидетельствовали о пагубном влиянии сложившейся практики воспитания на растущего человека, что давало В. Лаю основание заявлять: «В преподавании слишком мало жизни, активной деятельности. Школы должны быть *школой действия*, опираясь на органический учебный план; слово должно сменяться действием, обучение воспринимающее наблюдательно-избирательным». Француз А. Бине, занимая сходные позиции, подчеркивал, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Поэтому неприемлема традиция, в которой главным и решающим является слово учителя. А. Бине, будучи практиком, как и Лай, ввел гомогенные классы, объединяющие учеников со сходными способностями и интересами. Также находясь под влиянием позитивизма, он недооценивал влияние социальной среды.

Видный представитель немецкой экспериментальной педагогики **Эрнст Мейман** (1862–1915) в трехтомном «Курсе лекций по введению в экспериментальную педагогику» в целях разностороннего изучения ребенка объединял данные педагогики, психологии, психопатологии, анатомии и физиологии. Однако в отличие от Лая Мейман не считал целесообразными педагогические эксперименты на уроках в обычной школьной обстановке.

Немецкие педагоги **Г. Шарпельман** и **Э. Вебер** развивали *педагогику личности*, также выделяя *воспитание посредством искусства* и применяя творческое взаимодействие ученика и учителя. На сходных позициях находились представители *функциональной*

педагогики во Франции и Швейцарии. Они отвергали ориентацию на «среднего ребенка» и опирались на интересы каждого ребенка индивидуально. С этой целью *А. Ферьер* произвел периодизацию развития ребенка и детских интересов – от бессистемных до целенаправленных. *Селестен Френе* (1896–1966) опирался на свой метод «*Техника Френе*», заключающийся в выборе свободных текстов (детских сочинений), карточек персональной работы, умении пользоваться библиотекой. Ферьер же подчеркивал, что «новые школы должны быть лабораториями практической педагогики», задача которой – повышение не столько объема знаний, сколько умения мыслить.

Немецкий педагог *Густав Винекен* (1875–1964), ставя задачу формирования культурного, *открытого миру* человека, построил в 1906 г. сельский воспитательный дом в Винкесдорфе, действующий по принципу свободной школьной общины. Видным представителем реформаторской педагогики в Германии был *Георг Киршенштейнер* (1884–1932). Придавая решающее значение трудовому обучению и воспитанию, он подчеркивал: «Труд для жизни, а не для труда». Правда, и у него были характерные для того периода крайности: «Не книга – носитель культуры, но работа... выводящая людей из состояния сна и вялости». Он считал возможным ограничиваться минимумом учебного материала в пользу «многостороннего и активного наблюдения над явлениями – вне и внутри школы». Только в этом случае, согласно немецкому педагогу, возможны самостоятельность, самоопределение. Особое значение придавалось рисованию – не как копированию, изложению, а как выражению себя. Поле плодотворного развития был ручной труд. На передний план в трудовом обучении выдвигался «дух общности», исключающий соперничество детей, занятых общим делом.

Мюнхенские школы, осуществлявшие проект Киршенштейнера, обеспечивали профессиональную подготовку и соответствующее ей общественное положение. В других школах выдвигались самооценность труда, забота о том, «что ребенку нужно не завтра, а сегодня». Следует отметить, однако, что серьезные крайности отличают и социально-политический базис педагогики Киршенштейнера, состоящий в воспитании безусловного повиновения государству. Главную задачу – реформирование педагогики он связывал напрямую с государственной необходимостью воспитывать кадры, требуемые конкретными особенностями промышленного подъема. При таком подходе отрицалась необходимость широкого образования в народных школах. Киршенштейнер предлагал создание дополнительных школ, обслуживающих трудящихся разных специальностей – от работающих на токарных станках до парикмахеров. Такие школы обеспечивали бы общую грамотность и узкий объем производственно необходимых знаний (так, для рабочих пивоваренного производства естествознание сводилось к реакциям брожения).

Резкую оценку Киршенштейнеру дала Н.К. Крупская, защищавшая принципы социалистической педагогики: «Новые методы в руках Киршенштейнеров являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, повлиять на чувства и мировоззрение, пропитать их соответствующей моралью и идеологией». Сказанное можно отнести к любым концепциям и практикам образования, в том числе «социалистического». Яркими образцами «пропитания образования соответствующими моралью и идеологией» в равной степени могут служить и фашистская, и прагматистская педагогика, лидер которой американец *Дж. Дьюи* (1859–1952) также утверждал, что «систематические знания трудящимся не нужны» (как не вспомнить Марксовы слова о капитализме, при котором даже знания отпускаются в той мере, в какой необходимо для трудовых функций).

В прагматичных Соединенных Штатах, перенявших из Англии концепцию *врожденной одаренности*, широко практиковалось индивидуальное тестирование. Выявление IQ, «коэффициента интеллекта», правда, достаточно спорное, практикуется и по сей день. Главное возражение, выдвинутое против такого тестирования, сформировал *У. Бэгли*: тесты позволяют определить скорее знания, но не одаренность (для сравнения – викторина «Что? Где? Когда?», где требуется в первую очередь находчивость, нестандартное мышление). В

США высказывались даже опасения, что тестирование на врожденные способности в любом случае обрекает детей на неравные возможности – в получении образования и дальнейшей жизни (Б. Боде, Дж. Дьюи).

Джон Дьюи, развивая *педагогику прагматизма*, или *прогрессизма*, выступал за узко практическую, прагматическую направленность воспитания. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик) считали возможным положительно повлиять на жизнь каждого человека, с детства заботясь о здоровье, отдыхе и карьере. Идеал педагогики Дьюи – «хорошая жизнь». Поэтому педагогика должна быть только «инструментом действия», оставаясь «выше материализма и идеализма», вообще вне философии. Вместе с тем Дьюи принимает, что путеводителем научной педагогики является изучение специфики детства и формирующее воздействие экономических, научных, этических, культурных факторов. Воспитание расценивается как непрерывная реконструкция личного опыта ребенка с опорой на врожденные интересы. Основные влечения, свойственные ребенку, – общение, исследование, конструирование, художественное проявление себя, а это не допускает учебных планов, расписания, фиксированных классов. Метод «обучения посредством делания», занятия трудом явно становится «центром школьной жизни». Школа как организованная среда – уже есть сама жизнь. Что касается учителя, то его специальное общественное назначение – это поддержание порядка и обеспечение нормального социального роста.

Характерным образцом прагматической педагогики самовоспитания можно считать чрезвычайно популярные в США и в мире книги *Дейла Карнеги* (1888–1955) «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей», «Как перестать беспокоиться и начать жить».

Экспериментальные школы и школьные реформы первой половины XX в.

Уже с конца XIX и всю первую половину XX в. открывается большое количество экспериментальных школ, претворяющих в жизнь разнообразие идей реформаторской педагогики. «Новые» школы были созданы в сельской местности в Эбботсхольме в Англии, там же – Бидельская школа. Школа де Рош (рук. Демолен), находясь в живописной местности в Нормандии во Франции, поддерживала быт, близкий к семейному. В 1912 г. была открыта школа Бьерж, близ Брюсселя.

В 1920-1930-е гг. «новые школы» открылись в Саммер-хилле в Англии. Они ставили своей задачей формирование общественной личности (как и школа в Дартингтоне, в Англия (1925). Школа в Паркхерсте в Англии предлагала учебную программу, принимаемую на основе индивидуальных контрактов с учениками. Известный английский ученый и философ *Бертран Рассел* открыл в 1927 г. в Бикон-Хилле школу с весьма насыщенной программой, действующую на принципах самоуправления. В 1920 г. была создана школа им. Лихтварка в немецком Гамбурге, предложившая *элективные* (т. е. по выбору) курсы.

Развитие личности, допуская в большом объеме детскую самостоятельность, опиралось на приобщение к истории культуры. Женская школа свободной умственной работы (рук. Т. Гаудиг) также делала упор на знакомство с мировой культурой. Допускались выдвижение новых тем, замена уроков. Ведущим воспитательным средством были «единое переживание» и «общественная жизнь». Во многих учебных заведениях ощутимо возросло внимание к естественно-научным знаниям.

Особое место в перечне учебных заведений принадлежит *Вальдорфской школе*, основанной Р. Штайнером в местечке «Вальдорф-Астория» близ Штутгарта в 1919 г. В «*антропологизме*» немецкого философа *Рудольфа Штайнера* (1861–1925) ведущей является идея глубокого познания человека, формирования *гуманистической личности* (чему посвящен его труд «Курс народной педагогики»). Главное направление работы Вальдорфской школы, действующей и поныне, – эмоционально-эстетическое воспитание личности, что предполагает персональный подход и индивидуальные требования к учащимся. Главное противоядие против начинающегося в детском возрасте отчуждения и

ожесточения – развитие воображения и фантазии. «Спираль» обучения раскручивается от ближайшего окружения к познанию космоса. Школа, основываясь на началах самоуправления, придерживалась «ритмов и циклов детской жизни», в частности, принимая в расчет, что в учебном процессе колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час. (Теорию «ритмического умственного роста» разработал А. Уайтхед, согласно которому в течение каждого возрастного этапа на новом витке возобновляются ритмы становления интеллекта – «романтика», «точность», «обобщение». Особенно важный этап умственного развития детей относится к возрасту с 8 до 12–13 лет.)

Развитие экспериментальных школ привело к созданию в Женеве «Международного объединения новых школ», сформулировавшего их общие принципы и требования к ним. Вызывало тревогу, что, как замечал один из теоретиков и организаторов таких школ, Э. Демолен, подобные учебные заведения оставались доступными лишь для состоятельных слоев. Он же возмущался «битвой вокруг детей и стремлением втянуть их в тот или иной класс».

Продолжающиеся преобразования в области образования выражались в школьных реформах, продолжавшихся в течение всего столетия. Были укреплены основы обязательного бесплатного государственного обучения в ведущих европейских странах. В США была установлена система бесплатного обучения до 16 лет, в ряде штатов – до 18. В Англии обязательное бесплатное образование охватывало возраст до 14 лет.

Во Франции установилось бесплатное обучение в массовой начальной школе и платное в лицеях, колледжах и частных школах. В Германии существовали три варианта средней школы: гимназия, реальное училище и высшее немецкое училище. До начала 1930-х гг. в Германии сосуществовали система бесплатного начального и платного среднего образования. Все 15 земель Веймарской республики обладали значительной автономией в системе школьного образования. В годы фашистского Рейха, однако, произошло подавление местной инициативы благодаря созданию общенационального министерства образования. Проводимая фашизмом образовательная политика закрывала доступ даже в средние школы «неарийским» детям. Ничего не смогли изменить и предупреждения немецких коммунистов – единственной силы, противостоявшей в Германии нараставшему фашизму и говорившей о том, что воспитание шовинизма не просто аморально, но и губительно для самой Германии.

Фашизм как испытание для образования

Фашизм, равно как и тоталитарный «социализм», и неизбежно последовавшая Вторая мировая война оказались серьезнейшим испытанием для культуры и образования. В борьбе за мировое господство столкнулись при изощренном попустительстве западных демократий два наиболее антигуманных и антидемократических режима в истории человечества. Исподволь было сформировано тоталитарное мышление и подготовленное им пушечное мясо. Идеологизированное образование готовило фанатичных исполнителей, внедряло в сознание людей нетерпимость, бесконечный поиск врага. Великий сын немецкого народа Генрих Гейне сказал: «В стране, где жгут книги, начнут жечь и людей». Нация, давшая миру Баха и Бетховена, Кеплера и Дюрера, Канта и Гегеля, Гете и Шиллера, покрылась концлагерями для инакомыслящих и «неполноценных», а «исступленное» «Sieg Heil!» заставляло «содрогаться прогнившие кости» (слова из фашистского гимна). Добропорядочные бюргеры заходились в истерике на выступлениях бесноватого фюрера, а министр пропаганды Геббельс не стеснялся признаться: «Когда я слышу слово «культура», хватаюсь за пистолет».

Были уволены из университетов профессора, составившие гордость немецкой науки и философии, многие (в числе которых А. Эйнштейн и Э. Фромм) эмигрировали. Фашистская педагогика, зародившаяся в Германии и Италии в 1920-1930-е гг. (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гютнер, Дж. Джентиле – главный идеолог Б. Муссолини, казненный, как и он, партизанами), дождалась своего часа. Именно фашистская философия и педагогика обосновывали, подготавливали массовое сознание к расово-биологическим концепциям воспитания, непререкаемому авторитаризму и тоталитаризму. Симптоматично, что фашизм, как и

советский «социализм», оказался притягательным для части интеллигенции. Крупнейший немецкий философ XX в., М. Хайдеггер, не только не выразил подобающего философу отношения к фашизму, но и занимал административные посты в системе образования. Другой философ-экзистенциалист, его соотечественник К. Ясперс, считал «ценной с психологической точки зрения» начавшуюся сразу после поражения Германии «холодную войну». На службу фашизму обратили свой талант многие представители искусства.

Идеи жесткого контроля за мыслями, чувствами, поведением в не меньшей степени были характерны для социалистической, классовой философии образования. Поучительно, что в послевоенной Германии попытки выработки новой идеологии привели к одинаково опасным крайностям в ГДР и ФРГ. ГДР отгораживалась «Берлинской стеной», а в ФРГ был введен запрет на профессии, распространяющийся на представителей не только фашистской, но и коммунистической идеологии. Естественно, он включал и профессию учителя. Даже в США, напоказ выставивших свою демократию, несколько лет после войны продолжалась позорная «охота за ведьмами», включавшая не только запрет на профессии для «красных», но и тюремное заключение. Именно США ославились на весь мир «обезьяньим процессом» 1930-х гг., запретившим преподавание учения Дарвина. Разрушительные последствия войны затянулись на много лет, приняв форму «холодной войны» (теперь уже между США и СССР), «железного занавеса», истощающей гонки вооружений на новом витке борьбы за мировое господство. Мышление прагматично воспитанных американцев оказалось готовым даже к атомной бомбардировке уже поверженной Японии (проведенной скорее как демонстрация силы против СССР).

Осознание своей мощи обернулось имперскими амбициями США, ролью «мирового жандарма», которую они присвоили себе и продолжают нести сейчас, после развала СССР, еще активнее. Более того, и система образования, и масс-медиа настойчиво насаждают подробные мессианские настроения в американском менталитете.

Реакционные, социально опасные идеи оказались присущи в США и тем концепциям образования, которые провозглашали упор на «позитивные» научные данные. Характерны в этом отношении идеи Б. Скиннера (р. 1904), видного представителя бихевиоризма, которые пользовались особой популярностью в США в 1960-1970-е гг.

Философия бихевиоризма (от behavior – поведение), имея идейной основой позитивизм и прагматизм, создана *Дж. Уотсоном* (1878–1958). Сводя психические явления к реакциям биологического организма, бихевиоризм в определенном смысле отождествляет сознание и поведение, единицей которого считает корреляцию (соответствие) стимула и реакции. Против такой вульгаризации резко выступил уже в 1932 г. И.П. Павлов статьей «Ответ физиолога психологам». Современный бихевиоризм добавляет между сознанием и поведением «промежуточные переменные» (навыки, потребности). Б. Скиннер же, делая упор на идентичности поведения человека и животных, развивал *теории линейно-программированного обучения, оперантного научения*. Особенно бурную реакцию против подобной механистической психологии и педагогики вызвали скиннеровские проекты переустройства общества на основе идей оперантного бихевиоризма, вплоть до *управления человеческим поведением*.

Гораздо более гибкое сочетание социологизаторской, прагматической и биопсихологической концепций наблюдается в последние десятилетия. В современных интерпретациях социальной педагогики, представителями которой являются П. Блум, Р. Гинье, главной становится задача усвоения культурных ценностей, позволяющих учащимся органично вписываться в существующие социальные структуры. Биологические и социальные факторы воспитания рассматриваются в связке, причем допускается, что среда может корректировать даже наследственность.

Гуманистическая педагогика

Наиболее влиятельной в последние десятилетия является *гуманистическая педагогика*, которую связывают с именем американца *Абрахама Маслоу* (1908–1970), одного из лидеров так называемой *гуманистической психологии*. В анализе любой деятельности,

включая науку и образование, Маслоу делал упор на исследование индивидуальности, личностные особенности, мотивацию деятельности. Согласно холистически-динамической (от греч. *holos* – целое, *dinamis* – движение, сила) концепции мотивации, *истинно человеческие потребности* заключаются в *творчестве* и *самоактуализации*, а удовлетворение потребностей биосоциального характера – лишь предпосылка для них (вспомним Марксовы «свободу от» и «свободу для»).

Объектом *персонологии* Маслоу является «психически здоровый человек, мотивированный на достижение личных целей и раскрывающий в этом свой творческий потенциал» [11. С. 405]. Вопрос в том, каковы эти «личные цели». В потребностях различаются «базисные» – постоянные (в безопасности, воспроизводстве и т. д.) и производные, изменяющиеся «мета-потребности» (в справедливости, благополучии, организации социальной жизни). Базисные потребности расположены в восходящем порядке от «низших» материальных до «высших» духовных и на каждом новом уровне становятся актуальными, насущными (*actual*) лишь по мере их последовательного удовлетворения.

Потребности биологического выживания – физиологические, привязанности и любви – социальные, самоуважения и признания – персональные, самоактуализации – духовные (причем Маслоу отличает последнюю от самореализации и независимости, ставя их ниже). Большинство людей обладает способностью к *самоактуализации*, но лишь у 1 %, в оценке Маслоу, она в какой-то степени реализуется. *Психологический рост* рассматривается как последовательное удовлетворение все более высоких потребностей, по мере освобождения от низших, сковывающих. Исключительно важную роль в этом процессе может и должно играть образование, влияя на поведение и выбор жизни. Стоит привести названия основных трудов А. Маслоу: «Мотивация и личность» (1954), «Психология бытия» (1968), «Мотивация и индивидуальность» (1970), «Высшие устремления человеческой природы» (1971).

Своим путем к сходным выводам пришел американский психолог немецкого происхождения **Эрих Фромм** (1900–1980). Последователь Фрейда, он начал с психоанализа, посвятив ему «Бегство от свободы» (1941), «Из плена иллюзий» (1962), «Анатомию человеческой деструктивности» (1973), придя к исследованию «Путей из больного общества» и главной своей работе «Иметь или быть?» (1976). «Благополучие – не столько экономическая, сколько нравственная проблема», – один из важнейших выводов Фромма. Философ и психолог, в свое время покинувший родину из-за фашизма, в разгар «холодной войны» писал, что Америке, вместо того чтобы втягивать СССР в гонку вооружений на износ, экономический и духовный, человечнее и просто выгоднее было помочь ему хотя бы в частичной реализации хрущевского призыва «Догнать и перегнать Америку!» – в выпуске холодильников, телевизоров, товаров широкого потребления, продовольствия. Тогда не только растаял бы лед недоверия между двумя великими державами (недавними союзниками в борьбе против фашизма), но еще и, обеспечив базисные потребности своих граждан, Советский Союз перестал бы держать в напряжении весь мир.

Причины деструктивности, агрессивности не только на индивидуальном, но и государственном уровне Фромм видит прежде всего в «больном обществе». Он даже доказывал, что не случайно во главе тоталитарных режимов находились люди (Гитлер и Сталин), представляющие «клинические случаи некрофилии» (любви к смерти).

В отличие от болезней тоталитарного общества, болезнь «общества массового потребления» усматривается в том, что мотивацией человеческих поступков все больше становится не «быть» (кем-то, чем-то), а «иметь» (что-то), не отстать от других. Даже образование при таком подходе расценивается как товар, произведения искусства – как средство вложения капитала. Развивая Марксову критику капитализма с его «порабощающими, нечеловеческими» потребностями, вооружившегося теперь средствами рекламы, массмедиа, Фромм открыто признавал себя последователем Маркса (конечно, не в вульгаризированном советском варианте). На пути к свободе, самореализации важно иметь «внутренний стержень», «Бога в душе». Фромм даже считал реальным возможность «верующих атеистов» – верящих в человека, в себя. Такая возможность достигается

гуманистическим образованием, воспитанием гуманистической этики, уважения к людям и к самому себе. Далеко не случайно у критически настроенной молодежи 1960-х гг. большой популярностью пользовалась песня Джона Леннона, где он поет, что не верит ни в Бога, ни в СССР, ни в США, ни в Кеннеди, ни в «Битлз», а только в себя («just believe in me»).

О биосоциальной природе агрессивности, страхов и тревог, «крепко держащих современного человека», – через нарастающую потребность к лекарствам, алкоголю, наркотикам, зрелищам, писал в работе «Восемь смертных грехов человечества» (1971) австрийский биолог **Конрад Лоренц** (1903–1989). Озабоченность дегуманизацией общества, образования и воспитания красной нитью проходит у видных представителей *гуманистической педагогики* американцев **А. Комбса** и **К. Роджерса**. Первостепенными в образовании и воспитании они выдвигают учет интересов, психики, индивидуальных особенностей, бережное отношение к личности, считая их условиями формирования творчески и свободно мыслящего и действующего человека. Роджерс в своей «Я-концепции» предлагает учить ребенка поступать *соответственно* своим *подлинным* мыслям и чувствам, которые следует бережно поддерживать и направлять.

Подавление свободы детей и даже животных причисляется в США к правовым нарушениям. Людей, впервые попавших туда, всегда удивляет отсутствие запретов в отношении к детям и эффективность этого простого, но непросто нам дающегося воспитательного средства. «Я бы не советовал так делать», – говорят ребенку, и он прислушивается, задумывается. Давно принято в школьных программах большинства западных стран сексуальное воспитание. В знаменитом фильме «Полеты над гнездом кукушки» блестяще показано, как причиной психологического надлома, распада личности бывает чрезмерно строгое, авторитарное воспитание с детства, бесконечные запреты и наказания, нудное морализаторство. «Злых людей не должно быть, в каждом таком случае виноваты упущения в воспитании или нормы воспитания, принятые в данном обществе», – можно заключить словами Роджерса.

Особенности образования в современной Японии

Особняком стоит образование в Японии. Здесь стремление к знаниям всегда было чертой национального характера. Известно, что, потерпев сокрушительное поражение во Второй мировой войне, японцы не посчитали зазорным учиться у победителей в экономике, науке и технике, спорте, искусстве, достигнув за короткое время впечатляющих успехов почти во всех областях. Однако, перенимая мировой опыт, Япония делает это весьма избирательно, адаптируя его к особенностям и традициям национальной культуры.

Курс на науку и технику Япония взяла, по существу, после реставрации Мэйдзи (конец XIX в.) и, особенно, во второй половине XX в. В Японии давно поняли, что рабочие с высоким уровнем образования лучше осваивают новую технику и эффективнее ее используют. Тем более образование необходимо в современных технологиях (электроника, автомобилестроение), к которым обратилась бедная природными ресурсами страна. Если в 1935 г. высшее и среднее образование имело только 10 % населения, то всего через пять лет после войны, в 1950 г. – уже 17 %, к концу 1960-х – 40 % и в 1970-х – 50 %. Закон о занятости, принятый в Японии в середине 1960-х гг., устанавливает серьезные требования к подготовке кадров.

Характерно, что, делая упор на научно-технический прогресс и наукоемкие технологии, Япония строит образование на солидной общекультурной базе, где значительное место занимают национальные традиции. Даже промышленные фирмы при приеме на работу требуют не моментальную пригодность, не узкоконкретные знания, а разностороннее развитие, «подготовку к жизни». По существу, работа является реализацией принципа «образование – всю жизнь». Не случайно, что и «мастером» в любой профессии японец признается только в зрелом возрасте, в 30–40 лет, продолжая учиться и после этого. Немалое место занимают в образовании и в процессе работы ритуалы поведения, важнейшее значение придается «верности фирме», которая поощряется и морально, и материально.

Национальные традиции делают даже принятие производственных решений ритуалом,

необходимым элементом которого является достижение консенсуса. Японец никогда не говорит от своего имени лично, а апеллирует к интересам фирмы. Само местоимение «я» имеет в японском языке несколько разновидностей, употребляющихся в зависимости от ситуации, пола, возраста и социального статуса. Ритуал принятия решений, «ринги» («рин» – спрашивать с нижестоящего; «ги» – совещаться), предполагает длительную процедуру согласований, подкрепленных многими печатями, что вызывает немалое раздражение западных партнеров, для которых зачастую деньгами измеряется не только время, но и весь образ жизни. Характерно, что принятие решений в Японии – начиная от семьи до государственного уровня – представляется как «нэвамаси» (букв.: обрезание корней, или, как мы бы сказали, сглаживание углов).

Существует постоянно действующая «обратная связь» между семейным воспитанием и обучением на всех его стадиях: традиции семейного воспитания шаг за шагом переносятся в школу, а самодисциплина, воспитываемая в школе, внедряется и в семейную жизнь. «Помыслы, направленные на предоставление детям максимально высокого образования, образуют в большинстве семей страны ту духовную ось, вокруг которой вращается практически вся их будничная жизнь» [10. С. 210]. В обиход вошел даже термин «кёйку-но-мама» – мама, одержимая образованием.

Подобное отношение к учебе оборачивается еще одной чертой японского образования, которая представляется совершенно неприемлемой в большинстве других стран – это бесконечные экзамены, которые в определенном смысле превращают учебу в подготовку к экзаменам. Такие психологические перегрузки приводят к постоянным стрессам, моральным и физическим напряжениям, довольно часто приводя даже к самоубийствам.

Японское воспитание нацеливает в первую очередь на прилежание и исполнительность, а не на умение вести полемику или подавать идеи. Важно, чтобы ученик мог сказать учителю: «Я Вас понял». Естественно, не поощряется и дифференциация учеников по способностям. В Японии, веками воспитывающей культ авторитетов (император, семья и т. д.), непререкаемым авторитетом окружена фигура учителя. Выражение «сэнсэй» (учитель) – знак высшего уважения.

Таким образом, в системе японского образования четко прослеживается установленный вековыми традициями вполне определенный социальный заказ. Особенности японского образования обуславливают весьма четкую его структуру. Она включает начальную школу с шестилетним образованием, трехлетнюю среднюю школу первой ступени и трехлетнюю среднюю второй ступени. Существует пять типов школ. Закончив школу, молодые японцы могут поступать в университеты (с четырехлетним обучением) или колледжи (с двухлетним). Первый японский университет был открыт в Токио лишь в 1877 г., в 1945 г., сразу после войны, их было уже 48, в 1973 г. – 405, а в 1986 г. – 565 университетов.

Основные приоритеты и тенденции современного образования за рубежом

Среди наиболее позитивных тенденций зарубежного образования, возникших сразу после Второй мировой войны, следует назвать смелые шаги по демократизации школьных систем, продолжающийся рост самостоятельности и самодеятельности, гуманизацию образования, его *диверсификацию* и *дифференциацию* (т. е. учет разносторонних интересов и способностей учащихся, различных потребностей общества). Достаточно сказать, что один из ведущих технических вузов мира, Массачусетский технологический институт, предлагает на выбор студентов до 120 только философских и культурологических курсов, которые начинают функционировать (без дополнительной оплаты), если на них запишется хотя бы один (!) студент. Дифференциация и диверсификация применяется уже в школьных учебных программах, начиная с младших классов. Большое распространение получили также *интегративные программы*, знакомящие с основными результатами различных наук о дисциплинарной взаимосвязи. При сохранении классно-урочной системы продолжается ее модернизация, большое место занимают технические средства обучения, классы широко оснащены компьютерами, продолжается интеграция школьного и внешкольного воспитания

и образования. Среди достижений внешкольного образования особо следует выделить совершенно удивительные научно-популярные телевизионные программы (астрономия, физика, биология, география, история), создаваемые в США, Англии, Германии.

При всех модификациях многие элементы традиционного образования вовсе не отвергаются. «Консервативная» функция образования при таком подходе выражается в сохранении и развитии оправдавших себя традиций, в рассмотрении образования как ретранслятора культуры и наработанных ею ценностей.

В приоритетах современного образования за рубежом (включая Японию) все более выдвигаются:

- терпимость (tolerance) – расовая, национальная, к иным идеям и ценностям;
- интернационализм и поликультурность (т. е. уважение к различным культурам, обогащение ими);
- идеи «мира как единого дома», «великого братства людей»;
- готовность прийти на помощь;
- воспитание в духе мира, высокой политической культуры;
- преодоление проблем, вызванных урбанизацией, синдромов «каменных джунглей», «одиочества в толпе»;
- преодоление отчуждения, агрессивности, бездуховного потребительства;
- демократизация – включая доступность образования, его автономию, преемственность его ступеней.

Возможности высшего образования за рубежом все время расширяются, включая гарантии его получения, его приоритетное финансирование, многочисленные гранты. *Качество образования входит в число главных показателей качества жизни, разработанных ЮНЕСКО (международной организацией в области культуры).*

Хотя по-прежнему сохраняется большой прагматизм, включая выбор профессий (среди которых наиболее популярны такие выгодные, как юрист или врач), тот же прагматический подход заставляет в современных условиях быть готовым к переучиванию и даже смене профессии, к «перестройке». Особую важность приобретают психологическая подготовка, воспитание в процессе обучения. Все более актуальными становятся концепции «пожизненного» (непрерывного) образования.

«Школьный взрыв» не только обеспечил почти поголовную грамотность (в США – 80 % населения имеет среднее образование, в Европе – 95 %), но и породил новые проблемы, среди которых особую озабоченность вызывает рост *функциональной неграмотности*: пройдя курс школьного обучения, далеко не все овладевают навыками чтения, письма, счета, хотя бы в той мере, в какой это необходимо для повседневной жизни. Привычка к комфорту, неприспособленность к любым неожиданностям в свое время привела к массовым самоубийствам в Нью-Йорке, на несколько часов оставшемся без света.

Разрабатываются несколько типов учебных программ, адаптированных для детей разного уровня, различной мотивации к учебе. Существуют как «продвинутые» классы, так и возможность неполного среднего образования, «компенсирующее» обучение, которое в применении к детям с девиантным поведением, задержкой психического развития (ЗПР) совершенно преобразует их. Наряду с этим налицо рост внимания к одаренным детям. Характерно, что даже в многочисленных конкурсах красоты учитываются не только физические данные, но и ум, находчивость, разнообразие интересов, придающих подлинное обаяние претендентам, делающих их интересными.

Вновь в центре внимания оказывается фигура наставника, выражая столкновение различных концептуальных подходов, различных философий – «авторитет силы или сила авторитета». Широко обсуждаются концепции *неинституциональной педагогики*, предполагающие, в частности, отказ от экзаменов и даже оценок. Организация экспериментальных, «пилотных» школ и программ приняла такой размах, что в США создано даже Федеральное бюро экспериментальных школ. Так называемые *открытые школы* делают упор на взаимодействие с окружающим миром. Если их цель – влить свежую

структуру в существующие формы, то *альтернативные школы* нацелены на радикальную перестройку основных принципов и компонентов образования. В США создана даже специальная «Философия для детей». Во все сферы жизни с детского возраста входят персональные компьютеры. Правда, многие из нововведений достаточно спорны и даже опасны (вспомним массовые психические расстройства из-за «тамагочи»). Весьма неоднозначную функцию выполняет «*параллельная школа*» – средства масс-медиа.

Большой популярностью и авторитетом пользуются организации учащихся (например, скауты), молодежные лагеря отдыха, «народная дипломатия» в виде контактов детей из различных стран, проживания в гостях друг у друга.

Вопросы и задания

1. В чем состояли социально-культурные особенности первой трети XX в. и как они выразились в образовании? В чем причины позитивистско-прагматической реакции против классического образования?

2. В чем причины роста интереса к философским основаниям педагогики?

3. В чем сущность социальной педагогики? Как представлялась индивидуальная социализация в концепции Дюркгейма? В чем сущность концепции воспитания как духовно-исторической рекапитуляции и кто ее выдвинул? Как рассматривались проблемы социопедагогики в концепциях Наторпа и Шпрангера?

4. Какое выражение находили в зарубежной педагогике XX в. идеи религиозной философии? Назовите авторов религиозно-философских концепций образования.

5. Расскажите о философах-экзистенциалистах и о выражении их идей в педагогике.

6. Назовите основных представителей реформаторской педагогики. Раскройте суть «педагогики действия» и педагогики прагматизма.

7. Назовите зарубежные экспериментальные школы первой половины XX в. Остановитесь подробнее на Вальдорфской школе и ее концептуальных идеях. Какие реформы были проведены в образовании?

8. Охарактеризуйте фашистскую педагогику и ее модификации.

9. Назовите представителей гуманистической педагогики. Остановитесь на идеях А. Маслоу и Э. Фромма.

10. Охарактеризуйте современные тенденции и проблемы образования за рубежом. Отдельно остановитесь на Японии.

Рекомендуемая литература к главе 12 раздела II

1. Бернс Ф. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX в. М., 1994.
3. Введение в философию: В 2 т. М., 1989. Т. 1.
4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук // Вопросы философии. 1992. № 7.
5. Джурицкий А.Н. История педагогики. М., 1999.
6. Джурицкий А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. М., 1989.
7. Долгов К.М. От Кьюркегора до Камю. Философия. Эстетика. Культура. М., 1991.
8. Калгрэн Ф. Воспитание к свободе. М., 1992.
9. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как перестать беспокоиться и начать жить (любое издание).
10. Латышев И.А. Материальные и духовные издержки образования в Японии. – Япония 82. М., 1983.
11. Новейший философский словарь. Минск, 1999.
12. Образование в современном мире. М., 1986.
13. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX в. М., 1980.
14. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917–1939). М., 1982.
15. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. М., 1982. Ч. 2.
16. Политика капиталистических государств в области образования. М., 1983.

17. Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.
18. Самосознание европейской культуры XX в. М., 1991.
19. Современные концепции культурного кризиса на Западе. М., 1976.
20. Сумерки богов (Ницше, Фрейд, Камю, Сартр). М., 1991.
21. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
22. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. М., 1989.
23. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Человек и его ценности. М., 1988.

Глава 13 Советское образование и воспитание

Вопрос о приоритетах образования в первые послереволюционные годы

Разрушительные изменения, охватившие Россию после революции и гражданской войны, не обошли и образование. Хотя для некоторых представителей гуманитарной культуры революция поначалу представляла в романтическом ореоле, представители педагогической мысли, а тем более философы оказались гораздо менее подверженными иллюзиям. Правда, ряд педагогов пытался продолжить движение в русле отечественных традиций «серебряного века», сотрудничать с советской властью, даже не принимая ее идейно. Можно даже говорить о своеобразном взлете педагогики в начале 1920-х гг., когда был взят курс на культурную революцию.

Наибольшее недоверие и неприятие революция и последовавшие за ней события вызвали у тех педагогов, которые опирались на философские основы образования. К ним относились *С.И. Гессен, И.М. Гревс, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, И.О. Лосский*. Они сразу заявили, что указания советской власти в педагогической области являются в лучшем случае утопиями, если не сознательной ложью. В 1918 г. была принята «Декларация о единой трудовой школе», в 1920-х гг. – «Основные принципы единой трудовой школы». В них провозглашались идеалы гуманного отношения к личности, а ребенок объявлялся высшей ценностью. Задачи развития воли, характера, интернационализма, братской солидарности следовало органично совмещать с интересами и потребностями ребенка, его социальными инстинктами и влечениями. Вместе с тем школа должна была «направлять их в общественное русло», намеченное безраздельно правящей партией большевиков.

Утверждалось, что только социализм может гарантировать раскрытие личности в нужном направлении – коллективизма, преданности партии. Сразу провозглашались классовые приоритеты даже по отношению к детям – выходцы из рабоче-крестьянской среды противопоставлялись «гнилой интеллигенции». Именно поэтому В. Зеньковский считал неизбежными противоречия между высокими декларациями и реалиями коммунистического воспитания. Последнее «изначально не может быть человеколюбивым, заменяя общечеловеческое классовым, духовное – материальным». Не менее критичным был И.С. Гессен. Неудивительно, что упомянутые педагоги вместе с философами С. Франком, Н. Бердяевым, П. Сорокиным и другими были высланы из Советской России. В итоге их идеи нашли развитие за рубежом. В 1920-е гг. почти ежегодно проводились эмигрантские съезды, посвященные проблемам образования и воспитания. В Праге, Берлине, Риге, Харбине, Сан-Франциско издавались эмигрантские педагогические журналы. Многие из эмигрантов снискали мировую славу, стали Нобелевскими лауреатами в области литературы и науки. Некоторые ученые, находившиеся в зарубежных командировках, даже предпочли не возвращаться (например, знаменитый «Зубр», лидер отечественной генетики Н. Тимофеев-Ресовский).

Захват образования большевиками

С самого начала большевики открыто использовали школу как инструмент своей власти и своих планов. «Судьба русской революции прямо зависит от того, как скоро учительская масса встанет на сторону советской власти», – заявлялось в документах VIII Съезда РКП(б) в 1919 г. Уже в январе 1918 г. были упразднены должности директоров и

инспекторов народных училищ, а управление школами передано Советам рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Общее руководство образованием возлагалось на Государственную комиссию по просвещению. В феврале того же года вышло постановление «О выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей», которое фактически санкционировало кадровую чистку в образовании. В июле 1918 г. был созван I Всероссийский учительский съезд, участники которого... осудили его работу, призвав учителей перейти из ВУС в «Союз учителей-интернационалистов», «дабы рука об руку с органами народной власти дружно и радостно строить здание единой трудовой социалистической школы». В «Декларации о единой трудовой школе» прямо выделялась политизация школы как важнейший принцип советской педагогики.

Задачей воспитания стало подчинение интересов личности обществу, точнее партии. В этом новая власть вполне преуспела на долгие десятилетия «советской» истории. Такое внедрение политико-идеологических доктрин неизбежно предполагало жесткую цензуру, подавление инакомыслящих и даже просто дискуссий. Первые концлагеря появились задолго до Германии в Советской России. На воротах Соловецкого лагеря особого назначения (СЛОН) было начертано: «Железной рукой загоним человечество к счастью». Привычка давать лагерям садистски-изобретательные названия еще больше укоренилась при Сталине. Если ГУЛАГ (Главное управление лагерей) теперь известен всем, то вряд ли кто-то догадается, как расшифровывается АЛЖИР (Акмолинский лагерь жен изменников Родины). Ленин, не ограничившись расстрелом царской семьи, посылал на голодающее Поволжье шифрованные телеграммы: «Активизировать расстрелы!» Речь шла о людях, укрывавших от реквизиции последнюю горсть муки с тем, чтобы спасти своих детей от голодной смерти. Миллионы жертв скосила костлявая рука голода и карающая рука новой власти. Реализация «нового подхода к труду», провозглашенного Лениным статьей «От разрушения векового уклада к творчеству нового» (1920), выражалась в том, что «коммунистический труд в более узком и строгом смысле есть бесплатный труд на пользу общества, ...не для отбытия определенной повинности, не для получения права на известные продукты, не по заранее установленным... нормам, а труд добровольный, труд вне нормы, без расчета на вознаграждение, труд по привычке. трудиться на общую пользу, ...труд как потребность здорового организма» [8. С. 315].

Одним из первых шагов советской власти стало преследование религии. В стране, где православное христианство в течение многих веков, по существу, заменяло право, не могли ужиться две религии. Вместо христианства проповедовалась коммунистическая идеология, обещавшая рай уже не на небесах, а в «светлом будущем». Даже объективно назревшее отделение церкви от государства (в том числе в образовании) было мерой, направленной на укрепление власти. Одним из важнейших звеньев социалистической революции стала и *культурная революция*.

В происходящей смене приоритетов образования и воспитания вновь на центральное место, совершенно по-иному, выдвигается фигура педагога – «агента государства», доверенного лица партии, беспрекословного исполнителя ее поручений. Жестким, директивным образом устанавливалось, что следует, а чего нельзя говорить и делать учителю. Задача состоит в том, писал В.И. Ленин, чтобы поставить «стихийный поток культуры под партийный контроль». Уже в декабре 1920 г. ЦК РКП принимает постановление «О Пролеткульте», в котором узаконивает диктат партии в вопросах культуры. В феврале 1922 г. ЦК выносит резолюцию «О борьбе с мелкобуржуазной идеологией в области литературно-издательской деятельности». Травля любых проявлений творчества в литературе и искусстве становится орудием советской власти в течение всей ее истории. В 1925 г. на встрече с интеллигенцией Н. Бухарин обещает: «Да, мы будем штамповать интеллигентов, будем вырабатывать их, как на фабрике». Подобные же идеи высказывал ученый, поэт, публицист **А.К. Гаснев** (1882–1941), разрабатывавший «индустриальную педагогику» для подготовки «машинизированного поколения», способного работать с техникой, «зараженного бесом изобретательства».

В.И. Ленин и Н.К. Крупская как идеологи советского образования и воспитания

В.И. Ленин (1870–1924) и **Н.К. Крупская** (1869–1939) стали главными идеологами новой власти и в области образования, провозгласив не просто ликвидацию неграмотности, осуществление всеобщего обязательного обучения, но и «перевоспитание трудящихся масс в коммунистическом духе», «подготовку новой социалистической интеллигенции», «формирование новой социалистической культуры и приобщение к ней широких масс простого народа». В работе «Задачи союзов молодежи» (1922) прямо призывалось: «Учиться коммунизму!» Считая, что «школа вне жизни, вне политики – ложь и лицемерие», Ленин признавал, что «действительный характер и направление школы определяется не добрыми пожеланиями местных организаций, не решениями и программами «союза учащихся», а «составом лекторов». Поэтому их соответствующая подготовка становилась задачей, «первостепенной для социализма».

Ленин выдвинул лозунг: «Коммунизм = советская власть + электрификация всей страны». В таком случае особый упор предполагался на техническое образование – такое, что не просто «натаскивает на выполнение производственных операций», но связано с «основной задачей организации труда». По словам Н. Крупской, «1920–1921 гг. – это были годы, когда внимание Владимира Ильича больше, чем когда-либо, было направлено на производственную пропаганду и на политехническую школу». Надо заметить, что упор на техническое образование имел и стратегическое назначение – обеспечивая нужды производства, он на все годы советской власти «задвинул» гуманитарное образование, таившее в себе серьезные опасности для любой тоталитарной системы.

Н.К. Крупская, отводя важнейшее место воспитанию коллектива (и в коллективе), также выделяла необходимость политехнического образования и трудового воспитания. Характерно, что она предлагала оплачивать труд учеников. В ряде работ, в частности в письме пионерам ««Мое» и «Наше»» (1932), Н. Крупская особо останавливалась на воспитании коммунистического отношения к общественной собственности. Уделяя исключительное внимание деятельности пионерской организации (основанной в 1922 г.), она предостерегала: «Поменьше барабанного боя и побольше углубленной работы».

В.И. Ленин, обладавший исключительным тактическим чутьем, сделал безошибочный выбор наркома просвещения. А. Луначарский, человек образованный, был из тех представителей интеллигенции, которые неукоснительно проводили политику партии. Характерно, что в период «заблуждений молодости» будущий нарком, находясь под влиянием махизма, сказал: «Возможно, мы заблуждаемся, но мы ищем», на что Ленин резко возразил: «Беда в том, что не вы ищете, а вас ищут». Уже находясь во главе государства, Ленин ни разу не позволял себе утратить бдительность. Предупреждал он, уже запоздало, о недопустимости прихода к власти Сталина. Впрочем, тот оказался «верным ленинцем», при этом коварным и совершенно беспринципным.

«Культурная революция»

Первейшей задачей образования для молодого государства представлялась *ликвидация безграмотности (ликбез)*. Необразованность народных масс была на руку большевикам в период революции и гражданской войны (чего стоит знаменитый эпизод из кинофильма «Чапаев», когда тот, не задумываясь, отвечает: «Я за тот же Интернационал, что и Ленин»). Однако невозможно было вывести из разрухи страну, в которой 80 % населения не умели даже читать и писать. Если оценивать культурную революцию, провозглашенную Лениным, с точки зрения ее основной задачи – ликвидации безграмотности, то ничего подобного мировая история не знала (и, вероятно, больше не узнает). Декрет от 26 декабря 1919 г. «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» *обязывал* все население России от 5 до 50 лет учиться грамоте на русском или родном языке. Была создана Чрезвычайная комиссия по борьбе с безграмотностью во главе с Крупской. В 1920/21 учебном году число средних школ выросло вдвое по сравнению с 1914/15 учебным годом, а число учащихся – на 2 миллиона. По всей стране создавались пункты ликвидации безграмотности и школы для малограмотных. Было даже принято облегченное правописание. Широко организовывались

ясли и детские сады для детей трудящихся. К началу 1921 г. существовало более 5 тысяч детских домов, в которых воспитывалось 200 000 беспризорных детей.

Партийное совещание по народному образованию (31 дек. 1920– 4 янв. 1921) установило в качестве «исключительно временной практической меры» вместо девятилетки с двумя ступенями семилетку с двумя концентрирами (4 и 3 года). Основой профессионально-технического образования были признаны *техникумы* (индустриальный, сельскохозяйственный, экономический, педагогический и т. д.) с четырехлетним обучением. При этом Ленин резко возражал против монотехнического образования вместо политехнического. Совещание указало также наркомпросам на необходимость сети фабрично-заводских школ для крестьянской молодежи (ШКМ) с трехлетним обучением, а с 1925 г. – фабрично-заводских семилеток (ФЗС).

В целом уже к 1922 г. сложилась гибкая и продуманная школьная система: начальная (4 года), основная семилетняя общеобразовательная школа и старшая ступень общеобразовательной школы. Принципиально важным было, что каждая из них, имея самостоятельный статус, в то же время составляла базу для последующей ступени. Составленные в 1923–1925 гг. «Программы ГУСа» (Государственного учебного совета) носили не предметный, а комплексный характер (природа и человек; труд; общество).

Во второй половине 1920-х гг. школьное образование стало выходить из состояния разрухи. Резко возросло число учебных заведений и учащихся. Работали опытно-показательные учреждения (ОПУ), возглавляемые такими педагогами, как С.Т. Шацкий (Первая опытная станция), М. Пистрак (Школа-коммуна). В состав Государственного Учебного Совета, учрежденного уже в 1921 г., входили С. Шацкий, П. Блонский, А. Пинкевич и другие известные педагоги. Почти каждый год выходили новые комплексные программы и планы общеобразовательной школы. В них даже удавалось ограничить абсолютизацию трудовой подготовки. Правда, порой «архиреволюционные» настроения принимали формы отказа от учебных планов, отмены домашних заданий и переводных экзаменов. Некоторые педагоги объявили общеобразовательную школу буржуазной формой воспитания, противопоставляли ей детский дом как новую форму образования. Романтико-радикалистские настроения первых послереволюционных лет наглядно отразились в *теории «отмирания школы»*, характерной для того времени (В.Н. Шульгин и др.).

Советская педагогическая мысль 1920-1930-х гг

Так или иначе, советская педагогика добилась заметных успехов даже в жестких рамках социалистического воспитания. Монография *П.П. Блонского* (1884–1941)

«*Трудовая школа*» (1919) долгое время рассматривалась как важнейший ориентир при создании новой школы. Более 200 работ Блонского в области педагогики, педологии, философии охватывают проблемы психологии, истории педагогики, национального и интернационального воспитания. Он организовал Академию социального воспитания, проводил опытно-экспериментальную практику в школе, разрабатывал новые школьные программы. Травля Блонского, умолчание и забвение его имени произошли после 1936 г.

Основой педагогики Блонский считал философские основания, результаты биологии, генетики, физиологии, социологии, статистические сведения о ребенке, благодаря которым он полагал возможным превращение педагогики в строго нормативную науку. «Воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на ребенка», – говорил Блонский, облекая общего характера гуманистические рассуждения в конкретные разработки. Так, он считал недопустимой конкуренцию детей «слабого типа» и «сильных» – неуспевающих детей следовало развивать особым образом. В процессе развития интеллекта Блонский предпочитал не архаичную систему вопросов-ответов и экзаменов, а упражнение ребенка в форме решения различных учебных и нравственных проблем.

Согласно концепции трудовой школы Блонского, знания должны приобретаться не через отдельные учебные дисциплины, а посредством трудовой жизни и человеческих отношений. Школьный класс – сложная система, выполняющая общественные функции

через общественное мнение, настроения коллектива, играющие ведущую роль в усвоении социальных норм и ценностей. Кредо педагога: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу, не книги о действительности, а самую действительность, не жизнь сужайте до учения, но учение расширяйте до жизни. А самое главное: любите жизнь».

Только любовь к жизни и к детям, вступающим в нее, позволила другому выдающемуся педагогу, **С.Т. Шацкому** (1878–1934), основателю экспериментальных школ начала века («Сеттлмент», «Бодрая жизнь») продолжить свои начинания в условиях советской действительности. Шацкий также подчеркивал, что учебно-воспитательное заведение должно быть тесно связано с жизнью, являясь проводником и координатором воспитательного воздействия среды. Важнейшее значение придавалось умению детей объединять усилия при ощущении общего дела. Главная работа Шацкого называется «Не пугайте детей». По его мнению, следует поощрять детей к самостоятельности в учебе, использовать школьное самоуправление. В концепции Шацкого школа, строясь на научных основаниях, должна быть связана с жизнью в деревне.

Педагогика А.С. Макаренко

Крупнейшим представителем советской педагогики считается **А.С. Макаренко** (1888–1939). Занимаясь вопросами методологии педагогики, теории и организации воспитания, он пришел в науку как практик с огромным послужным списком. В 1917–1919 гг. Макаренко заведовал провинциальной школой, с 1920 г. – детской колонией под Полтавой (впоследствии им. М. Горького), в 1928–1935 гг. – детской коммуной им. Дзержинского. Со второй половины 1930-х гг. был, по существу, отстранен от педагогической практики, посвятив себя научным трудам: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей». В яркой, образной форме Макаренко изложил в них свой многолетний опыт по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей в детских колониях. Часто выступал с лекциями для родителей, учителей, работников системы Наробраза.

Большое значение Макаренко придавал трудовому воспитанию. Он советовал давать детям (в семье и школе) не разовые поручения, а долгосрочные, постоянные задания (например, поливать цветы, обрабатывать определенный участок огорода и т. д.) с тем, чтобы приучать детей к ответственности за выполняемую ими работу. Макаренко тщательно анализировал соотношение дисциплины, режима, поощрений и наказаний, требуя, чтобы те были продуманными, носили индивидуальный характер – только тогда они смогут играть воспитательную роль. В определенных случаях наказание следовало обсуждать в *коллективе*. Многолетний педагогический опыт позволил Макаренко сделать, в частности, такое наблюдение: «Школа умеет бороться с дезорганизаторами, но такие типы характеров, как «тихони», «иисусики», накопители, приспособленцы, шляпы, разини, кокеты, приживалы, мизантропы, мечтатели, зубрилы проходят мимо нашей педагогической заботы... А на самом деле именно эти характеры вырастают в людей вредоносных».

Методологической основой системы Макаренко является *педагогическая логика*, которая ставит своей задачей выявление *закономерных соответствий между целями, средствами и результатами воспитания*. Основной тезис *параллельного действия* означает органичное единство воспитания и жизни общества, коллектива и личности. При параллельном действии обеспечивается «свобода и самочувствие воспитанника» – уже не объекта, а творца педагогического процесса. Ведущим принципом «Педагогической поэмы», каковой была вся жизнь Макаренко, является *воспитательное воздействие коллектива*. Веря в его огромную силу, Макаренко не боялся давать серьезные поручения, связанные с материальной ответственностью, даже недавним беспризорникам и правонарушителям.

В знаменитом фильме «Республика ШКИД» описан случай, действительно происшедший с воспитанником Макаренко, вступившим в неравную схватку с бандитами и погибшим в ней в борьбе за свое доброе имя. Считается, что пресловутая история Павлика Морозова, выдавшего своего отца-расхитителя, также является результатом педагогики Макаренко. По этому поводу можно сказать лишь то, что и в освещении этой истории, как и многого другого из нашего советского периода, из одной крайности (восхваления его

поступка) перешли к противоположной – безоговорочному и гневному осуждению. В том же кинофильме убедительно показана омерзительность таких людей, с которыми воевали герой фильма «Мамочка» и реальный Павлик Морозов, ставший собирательным образом. Когда-то мы называли его героем, сейчас предателем. Насколько правильнее говорить *о трагедии Павлика Морозова*. Несколько лет назад поразила статья журналистки нашей народной газеты «Комсомольская правда» о том, какая же она была глупая, когда в детстве пела «Взвейтесь кострами, синие ночи, мы пионеры, дети рабочих». Еще один характерный образец полярных переключений, которые вызывают не меньшую тревогу, чем безудержные восхваления «лучшего в мире строя».

Советское образование в 1930-е гг

Серьезные изменения начались в 1930-е гг. Ко времени XVI съезда Коммунистической партии грамотность населения СССР возросла до 62,6 %. Она охватила даже окраины бывшей империи, которые приобрели, наконец, письменность и книги на родных языках. Тем не менее, ликвидация безграмотности еще не могла считаться завершенной. 14 авг. 1930 г. Центральный Исполнительный Комитет (ЦИК) и Совет Народных Комиссаров (Совнарком) СССР приняли постановление «О всеобщем начальном обучении» «Всеобуч» охватывал не только детей школьного возраста, но и переростков, не получивших по тем или иным причинам школьного образования. Стали претворяться в жизнь «Программы единой трудовой школы I ступени» для городских и сельских школ и постановление о введении десятилетнего обучения, принятые в 1929 г. Правда, и здесь не обошлось без «перегибов». В результате некритического перенесения в наши условия американского «метода проектов» школьные классы заменялись звеньями и бригадами. Группирование предметов вокруг комплекс-проектов обернулось «клочкообразностью» сообщаемых учащимся знаний. Знания о природе и обществе полагалось усваивать в процессе выполнения таких «проектов», как «борьба за промфинплан», «борьба за коллективизацию» и т. д. Подобные новшества, однако, не прижились и даже были осуждены.

В 1931 г. вышло постановление ЦК об отмене педагогических экспериментов 1920-х гг. Теперь это обернулось духом казармы. Были прекращены все дискуссии об основах и целях образования. Дело ученика – не вникать в материал, а вызубривать его, чтобы с точностью повторить на экзамене («чтобы от зубов отскакивало»). Студенты даже философского факультета МГУ уже послевоенных лет обязаны были, скажем, на вопрос лектора «Как стоит наша партия?» отвечать «Как скала» – в точности словами Сталина. Новым экспериментом стала практика опроса на экзаменах одного наугад выбранного студента, оценка которого выставлялась всей группе. Преследуя цель повысить ответственность, всех заставить заниматься (зубрить!), этот эксперимент вполне отвечал духу советского образования, где не было места обсуждению, диалогу, обмену мнениями – их, мнений, просто не должно было существовать. Вместо них была «линия партии». Известна такая шутка: «Если и колебался, то вместе с линией партии».

В 1920-х гг. отгораживание от внешнего мира выражалось в принятии искусственного «декретного» времени и высылке философов. В 1930-е гг. надолго опускается «железный занавес», и теперь уже ничто не препятствует демагогии типа: «Пусть мы живем хуже других, зато у нас лучший в мире общественный строй». С гордостью сообщалось, что по определенным показателям в 1930-е (1940-е, 1950-е, 1960-е гг.) промышленность (сельское хозяйство) вышла на уровень 1914 (!) года – благодаря лучшему в мире строю. Прочно утвердились стереотипы «поиска врага», «ненависти к интеллигенции», ко всему «несоветскому». Постановлением 1932 г. был установлен и единый стиль в искусстве – «социалистический реализм», с жесточайшей травлей, вплоть до лагерей и расстрелов, всех, кто от него отказывался. Жертвами репрессий стали М. Зощенко, М. Булгаков, О. Мандельштам (погиб на этапе). Этот список постоянно пополнялся даже в 1960-1970-е гг.

Характерна судьба педологии – раздела педагогики, начавшей развиваться в России уже с начала века. Пережив кратковременный взлет в 1920-е гг., она была разгромлена постановлением ЦК 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Подобной же участи подверглись уже после войны кибернетика и генетика – как «буржуазные лженауки». Мракобес академик Т. Лысенко заявлял: «Женщина дает нам организм, а мы из него делаем советского человека». Он же утверждал, что социалистическое воспитание обеспечит повышение урожайности растений, выход молока и мяса. Добившись такими высказываниями высоких позиций, он мог удерживать их только травлей подлинных ученых, в частности Вавилова.

Особенности воспитания «советского человека»

Проблема воспитания советского человека приобрела острую актуальность в 1990-х гг., в трудный период нехватки продуктов, брожения народа. Россия и другие республики бывшего СССР мучительно искали пути преодоления обрушившихся на них трудностей. В результате значительная часть людей старшего поколения, свято веривших в то, что они строят коммунизм, «светлое будущее» и безропотно сносивших любые лишения, связывают новые, еще большие лишения с отходом от коммунистической линии. Воспитанные в советских традициях люди выходят на демонстрации с красными флагами, древки которых еще и служат оружием против тех, кто «продал Россию». Эти люди вызывают смешанное чувство сострадания, ужаса, недоумения. Еще меньше симпатии, однако, могут вызвать глумящиеся над «совками» юнцы, у которых неуважение к людям, жестокая самоуверенность, нацеленность на «поиск врага» словно передалась генетически.

Следует понимать, однако, что в отличие от сегодняшней молодежи, отравленной часто и нигилизмом, безразличием, нынешние старики всю жизнь свято верили в идеалы своего времени, отчего им особенно тяжело пережить нынешнее униженное материальное и моральное состояние. Им жаль не просто ушедшую молодость, но и молодость пионерскую и комсомольскую, «трудовые десанты» и песни у костра. Советские школьники мечтали об авиации, позже – о космических полетах. Если сегодняшние дети предоставлены улице, то во все годы советской власти, начиная с 1930-х, действовали дворцы и дома пионеров, со множеством кружков, станции юных техников и натуралистов, детские железные дороги. Все это было доступно детям из семей любого достатка, не говоря уже о кинотеатрах, цирках и зоопарках, бесплатных библиотеках и учебниках (в 1936 г. их было выпущено 72 миллиона!). На каникулах дети с большими скидками или даже бесплатно могли ездить целым классом в культурные столицы, отдыхать в пионерских лагерях. Правда, и здесь имели место чрезмерная заорганизованность, жесткий дисциплинарный и идейно-политический контроль, порой доходивший до абсурда.

Многие поколения советских школьников воспитывались на таких замечательных книгах, как «Военная тайна», «Тимур и его команда», «РВС» Аркадия Гайдара, «Васек Трубачев и его товарищи» Н. Осева, добрых, смешных стихах и сказках о Мойдодыре (К. Чуковский), Старике Хоттабыче (Л. Лагин). Если не ставить во главу угла классовый подход (скажем, Мальчиш-Кибальчиш борется с «буржуинами», как это делал и автор, А. Гайдар, уже в 14 лет командовавший полком), то не найти книг, столь замечательно воспитывающих любовь к Родине, верность дружбе, уважение к старшим, стойкость в испытаниях, оптимизм, не говоря о таких важных повседневных вещах, как необходимость мыть руки («до дыр»).

Испытание советского воспитания в Великой Отечественной войне и послевоенные годы

Серьезным испытанием советской системы воспитания оказалась Великая Отечественная война. В эти суровые годы в полной мере сказались ее достижения. Исключительную роль в патриотическом подъеме советского народа сыграли кинофильмы, плакаты («Ты записался в Красную Армию?»), военно-патриотические песни («Вставай, страна огромная!»). О нестигаемости советских людей, как и об огромном внимании к образованию, свидетельствует создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР, то, что учеба продолжалась и в военные годы: «Мы должны учить всех детей и очень хорошо, несмотря на сложность военного времени. Никаких ссылок на военную обстановку» («Правда». 24.03.1942). Дети без всяких скидок на возраст трудились на заводах и в поле вместо ушедших на войну родителей, партизанили и даже попадали в действующую армию.

Многие пионеры были удостоены звания Героя Советского Союза, часто посмертно.

Советским людям удалось одержать славную победу благодаря невероятному мужеству, самоотверженности, патриотизму, интернационализму. Чудеса героизма проявляли представители всех национальностей огромной страны, разных возрастов. Юноши и девушки бросались, обвязанные гранатами, под фашистские танки, шли на таран самолетов, выдерживали страшные пытки в застенках гестапо. Надо сказать, однако, что и здесь сказалась неоднозначность советского воспитания. Характерным является пример Зои Космодемьянской. Она, не задумываясь, пошла на выполнение приказа командования, состоявшего в том, чтобы в лютые зимние морозы сжечь дотла село, где квартировали фашисты. Выдали ее. крестьяне этих сел, которые понимали, что ожидает в этом случае их и их детей. «Не суди, и судим не будешь», – сказано в Библии. (Кстати, Сталин вскоре после начала войны разрешил открыть церкви и возобновить в них службы: многие воспринимали войну как наказание за безбожность.) Перед повешением героиня крикнула: «Сталин еще придет!»

Беззаветная, фанатичная вера в Сталина, отождествление его имени с Родиной («За Родину, за Сталина!» – и сейчас со слезами вспоминают фронтовики) укрепили культ личности Сталина, сложившийся уже в 1930-е гг. Даже незаконно репрессированные люди перед расстрелом кричали «Да здравствует товарищ Сталин!» Смерть Сталина в 1953 г. переживалась советским народом сильнее, чем смерть любых самых близких людей. На похоронах Сталина в близкой к исступлению толпе оказались раздавленными насмерть сотни людей.

Чрезвычайно тяжелой оказалась участь победителей. Попавшие в плен были сосланы в лагеря, продолжались массовые репрессии. Люди, проголодавшие всю войну, работавшие в три смены, не стали жить, как подобает победителям, и после войны. Даже через несколько десятков лет, уже при новых правителях, Н.С. Хрущеве и даже Л.И. Брежнев, все тяготы нашей жизни, постоянную нехватку продовольствия, товаров широкого потребления продолжали списывать на перенесенную советским народом тяжелую войну, хотя потерпевшие сокрушительное поражение Германия (Западная), Италия, Япония через несколько лет после войны наладили вполне благополучную жизнь.

После войны, в 1945-1950-х гг., удалось последовательно перейти к всеобщему 7-8-10-летнему обучению. Уже к концу ВОВ была принята такая назревшая мера, как цифровая пятибалльная система оценок (отмененная до этого как «нарушающая равенство»). В июне 1944 г. была введена сдача выпускных экзаменов, а также награждение отличившихся учеников золотыми и серебряными медалями. В 1949 г. орденами и медалями было награждено свыше ста тысяч учителей-передовиков. Вместе с тем Совнарком отменил показное, формальное соцсоревнование в учебной работе, механически перенесенное с производства. Не оправдала себя также попытка раздельного обучения мальчиков и девочек, отмененная в 1954 г.

Повсеместно восстанавливались разрушенные школы и открывались новые. Правда, неграмотность так и не удалось преодолеть полностью. Особенно сложным оказалось положение с высшими и специальными учебными заведениями, куда пришлось принимать без экзаменов всех фронтовиков. Сказалось и то, что ушло то поколение интеллигенции, которому удалось уцелеть в сталинских чистках. «Интеллигентом» в «совковом» менталитете стал любой человек, получивший высшее образование. Сохранялся идеологический и политический диктат. Сразу после войны прошли на шумевшее дело «врачей-вредителей», разгром кибернетики и генетики, «идеологических отступлений» в области литературы и философии. Был запрещен не утративший ценности и сейчас 3-й том «Истории философии» (под ред. Александрова). В системе образования были запрещены даже тесты как «буржуазные». Под ту же формулировку попали широко практиковавшиеся в мире социологические опросы, опасные для «лучшего в мире строя».

Плоды «оттепели»

После разоблачения культа личности Сталина Н.С. Хрущевым и смертельной схватки

за власть (с расстрелом вероятного сталинского преемника Л. Берии) на некоторое время (начало 1960-х гг.) наступила «оттепель», связываемая обычно с личностью Н.С. Хрущева (1894–1971). Вероятно, это были лучшие времена в истории Советского государства и его граждан. Стало нарицательным само название поколения шестидесятых. Властителями дум «шестидесятников» были представители творческой интеллигенции – «физики» и «лирики», писатели, поэты, песенники-барды – А. Вознесенский, Е. Евтушенко, Р. Рождественский, Б. Ахмадулина, Б. Окуджава, В. Шукшин, собиравшие огромные аудитории честных, чистых, открытых, с высокими помыслами молодых людей. Именно в это время после долгих колебаний был выпущен на экраны под названием «Мне 20 лет» (вместо первоначального «Застава Ильича») кинофильм М. Хуциева, заставлявший задуматься о необходимости связи поколений, личной ответственности молодых людей в определении своей жизненной позиции.

Была поставлена задача освоения целинных и залежных земель, по всей стране развернулись комсомольские стройки, куда направлялись эшелоны молодых людей с гитарами и верой в необходимость их дела. Развернулось строительство «хрущоб», которые тем не менее позволили расселить людей из «шариковских» коммуналок. Резко возрос авторитет науки и образования, которым уделялось огромное внимание и выделялись большие средства. В 1958 г. было введено всеобщее обязательное восьмилетнее образование. В 1967 г. получила статус Всесоюзной Академия педагогических наук, организованная в РСФСР еще в 1943 г. В 1960-1970-е гг. при сохранении множества жестких, часто противоречивых инструкций прямое давление на педагогическую науку ослабело, стали появляться свежие идеи, которые претворяли в жизнь педагоги-новаторы в РСФСР и других республиках. Не случайно именно в 1968 г. получил звание Героя Социалистического труда **В.А. Сухомлинский** (1918–1970), начавший свою педагогическую деятельность 17-летним юношей еще в предвоенные годы, а затем прославившийся работой школы, организованной им в селе Павлыш Украинской ССР. Важнейшей миссией педагога он считал раскрытие «живинки» каждого ученика, расцвет его творческой индивидуальности: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства». Пути к этому обсуждаются в его трудах, вышедших в эпоху «оттепели»: «Формирование коммунистических убеждений молодого поколения» (1961), «Воспитание личности в советской школе», «Сердце отдаю детям» (1969), «Воспитание гражданина» (1969).

В 1961 г. полетел в космос Юрий Гагарин, которого вскоре встречала ликующая миллионная толпа советских людей, имевших основание верить, что хотя мы живем хуже других, но с каждым днем будем жить все лучше, что «догоним и перегоним Америку», как сказал Хрущев (при этом он обещал, стуча на трибуне ООН башмаком, «похоронить Америку» и «показать ей мать Кузьмы» – как неуклюже перевел «Кузькину мать» представитель советской делегации). В годы «оттепели» впервые получили Нобелевские премии советские химики и физики. Когда Хрущева спросили, кого представить к Нобелевской премии за полет Гагарина, тот ответил: «Весь советский народ!». Очереди за хлебом из-за увлеченности Хрущева кукурузой, массовое уничтожение домашнего скота (чтобы не отдавать в колхоз), бесконечные реорганизации в сельском хозяйстве были еще впереди. Непродуманных реорганизаций не избежало и образование. Автору этих строк памятно, как ему пришлось учиться в школе лишний, 11-й год, который мог только отбить охоту к учебе, а потом поступать в университет в условиях двойного конкурса (выпускников 10- и 11-леток).

Остается в памяти и то, что в годы «оттепели» также происходила травля интеллигенции. Отказался от Нобелевской премии, присужденной за запрещенного у нас «Доктора Живаго» Б. Пастернак. Весь мир содрогнулся от разгрома бульдозерами выставки художников-авангардистов в Сокольниках. Сам Хрущев с криком «Пидарасы!» срывал и топтал ногами их картины в выставочном зале на Манежной площади. А когда в 1963 г.

вышли на улицы рабочие Новочеркасска, возмущенные ростом цен, их демонстрация была расстреляна и разогнана танками, а стихийные организаторы получили длительные сроки тюремного заключения. В психушки отправлялись люди, пытавшиеся высказаться о формах построения коммунизма, обещанного Хрущевым уже к 1980 г.

Как бы то ни было, Н. Хрущев имел основания сказать (когда Пленум ЦК КПСС отстранил его от власти за «волютаризм»): «По крайней мере, при мне впервые оказалось возможным сместить руководителя государства, не расстреливая». Надгробие Хрущева украшает барельеф работы Эрнста Неизвестного, немало пострадавшего от его волютаризма. Никита Сергеевич мастерски изображен «двуликим», каким было и его время. «Не люди и их времена, а времена и их люди», – писал Гофман. Деятельность Н.С. Хрущева представляет весьма поучительный пример того, к чему приводит в условиях тоталитарной системы столкновение благих намерений с необразованностью, авторитарным воспитанием властителей.

Воспитание и образование в «застое»

Конец 1960-х и 1970-е гг. еще оставались годами действия потенциала, заложенного в советской экономике, науке, образовании и воспитании. Мы имели лучшее в мире техническое и музыкальное образование, исключительных успехов добились советское ракетостроение, космонавтика, исследования в области лазеров. «Впереди планеты всей» были советский балет и спорт. «*Советский характер*» сказывался в том, как вернулась на олимпийский пьедестал после тяжелейших испытаний фигуристка Ирина Роднина (ее слезы счастья при исполнении Гимна СССР потрясли весь мир), в победах советских легкоатлетов, боксеров, штангистов, хоккеистов. Как-то раз советским хоккеистам, уже обеспечившим себе золотые медали, было дано указание сыграть вничью с нашими «друзьями-соперниками», сборной Чехословакии, что позволило бы ей опередить «буржуазные» команды Швеции и Канады. Тренер А. Тарасов, знаменитейший за всю историю мирового хоккея, сказал своим ребятам просто: «Играйте, как получится». Получилось 7:1 в пользу СССР! Прославленный тренер, гроза канадских профессионалов, был смещен. Годами раньше (1952), впервые участвуя в Олимпиаде, неискушенная сборная СССР по футболу, проигрывая в финале (1:5) сильнейшей тогда команде Югославии, за 15 минут до конца на одном «советском характере» сумела сравнять счет! Уступив на следующий день в переигровке, наша сборная и составлявшая ее основу команда ЦДКА были расформированы... за поражение от нашего идеологического противника (взгляды президента СФРЮ И. Тито на социализм отличались от сталинских).

После знаменитой серии (1973) хоккейных матчей СССР – Канада звезда профессионалов Уэйн Гретцки, приехав к нам в гости, пришел на тренировку сборной СССР. А. Тарасов заставил его вместе со всеми поднимать штангу, стоя на льду, а когда гость взмолился о пощаде, сказал: «Да, Уэйн, ты бы не смог играть за сборную СССР». – «Но почему?» – «Потому, что ты не комсомолец».

В течение 1980-х гг. стала проявляться исчерпанность морально-психологического потенциала советского воспитания, все более отчетливая на фоне глубокого *застоя* и стагнации в экономике, внутривнутриполитической и внешнеполитической сферах. Стали истощаться запасы сырьевых ресурсов, на которых во многом держался баланс советской экономики. Под Новый, 1980 год, СССР ввязался в бесславную продолжительную войну в Афганистане, резко подорвавшую авторитет нашей страны во всем мире. Подверглись гонениям представители интеллигенции, пытавшиеся протестовать против происходящего. Был сослан в Горький академик А. Сахаров, создатель водородной бомбы, убеждавший, что насилие в современном мире аморально и бесперспективно, изгнаны из страны и лишены советского гражданства великий музыкант М. Ростропович и Нобелевский лауреат писатель А. Солженицын.

В эти годы с новой силой насаждались черты менталитета, который позже стали называть «совковым» – отказ от личного во имя мифического «светлого будущего», желание,

чтобы плохо было всем, продолжающийся и по сей день «поиск врага». Поддерживались реакционные режимы (достаточно было им заявить о строительстве у себя социализма), организовывались кампании по выражению «всемирной поддержки политики партии и правительства». «И как сказал ЦК в письме своем открытом, мы одобряем линию его», – пел В. Высоцкий. Советское воспитание сказывалось и здесь – многие наши граждане искренне одобряли любые международные авантюры, травлю интеллигенции и т. д. Появился анекдот: «Советская опухоль – самая доброкачественная». И вовсе не в анекдоте, а наяву, на одном из телемостов СССР – США горбачевской эпохи простая женщина, жертва идеологической обработки, произнесла ставшее анекдотическим: «У нас в стране секса нет».

Застой, давший название 1980-м гг., оказался неизбежным даже в программах образования и его организации. Характерным явлением конца 1970-х – начала 1980-х гг. было повсеместное изучение в школах и вузах трудов Л.И. Брежнева «Целина», «Возрождение», «Малая Земля», ради чего на 2-34 недели ломалась программа, выпадали действительно важные темы. Произведения Генерального Секретаря, в действительности написанные достаточно талантливыми журналистами (стыдившимися признать свое авторство), делали «дорогого товарища Брежнева» героем всех великих свершений, начиная от Великой Отечественной. Уже после смерти Брежнева, в 1984 г., была проведена реформа, которая своими необдуманными организационными шагами только усугубила застой в области образования. Слияние общего и профессионального среднего образования, профессионализация общеобразовательной школы, усиление единообразия в системе профтехобразования через создание СПТУ (средних профтехнических училищ) произошли только на бумаге, на уровне принятия решений. Вновь произошла чехарда с 10– и 11-летками.

«Застой» сменился «перестройкой», объявленной М. Горбачевым. В отличие от предыдущих необразованных руководителей, Горбачев признавал существование объективных закономерностей общественного развития. Однако, когда ему был задан вопрос об экономической программе «перестройки», он ответил: «Начнем, там видно будет». Проводимая таким образом перестройка обернулась «катастрофой», развалом политической и экономической системы, кровавыми межнациональными конфликтами и распадом СССР в декабре 1991 г., ровно через 69 лет после его создания.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте точки зрения на образование, которые столкнулись в первые послереволюционные годы.

2. Определите, в чем выразился захват образования большевиками. Охарактеризуйте идеологию советского образования, разработанную В.И. Лениным и Н.К. Крупской.

3. В чем выразилась «культурная революция»?

4. Охарактеризуйте педагогические взгляды П. Блонского, С. Шацкого, подробно остановитесь на педагогике А. Макаренко.

5. В чем неоднозначность мер, проведенных в образовании в 1930-х гг.?

6. Расскажите о значении советского воспитания, проявившегося в Великой Отечественной войне и в послевоенные годы.

7. В чем состоит неоднозначность «советского воспитания»?

8. Как сказалась на культуре и образовании «оттепель»?

9. Как сказались на культуре и образовании годы «застоя»?

Рекомендуемая литература к главе 13 раздела II

1. Блонский П.П. Избр. педагогич. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979.

2. Вопросы деятельности экспериментальных учебных заведений в СССР, Западной Европе и США. М., 1980.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. М., 1998.

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

5. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996.

6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 11 т. М., 1957–1963.

7. Культурология / Под ред. А.А. Радугина. М., 1999.
8. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 40.
9. Ленин В.И. О воспитании и образовании. Собр. соч. М., 1978. Т. 12.
10. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983–1985.
12. Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917–1973. М., 1974.
13. Неизвестный Э. Катакомбная культура // Вопросы философии. 1990. № 10.
14. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. М., 1996.
15. Очерки по истории педагогической науки в СССР (1917–1980). М., 1986.
16. Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1993.
17. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. М., 1972.
18. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1980.

Глава 14 Образование в России после распада СССР

Смена концептуальных приоритетов

Уже в конце 1980-х гг. в обстановке общей неуверенности, разочарований после всколыхнувшихся было надежд на демократию, гласность, духовный и экономический подъем, тяга к образованию резко упала. Так, в 1989 г. только 10 % выпускников проявляли интерес к учебе, назвав ее лишь в середине перечня социальных ценностей.

Вскоре, правда, наметился рост, неуклонно продолжающийся. Сыграл роль ряд обстоятельств. С одной стороны, и Россию не миновало характерное для капиталистических стран отношение к образованию как товару, вложению капитала, чем, в частности, объясняется огромная популярность и престижность не слишком привлекательных еще недавно юридических и экономических факультетов. При этом нецивилизованный характер российского капитализма выражается порой и в том, что некоторые студенты, даже оплачивающие свою учебу, не слишком обременяют себя ею – вещь, немислимая за рубежом.

Есть, безусловно, и положительная сторона в изменениях, охвативших российское образование. После того, как была упразднена государственная монополия на образование, стали возникать *новые учебные заведения с нестандартной программой* и самими принципами образования, с творческими, ищущими преподавателями. Платная система образования, неизбежно возникавшая наряду с государственной, преодолевая проблемы жесткой борьбы за выживание, козни, нередко чинимые против коммерческих школ, гимназий и вузов, все же прошла «естественный отбор», в той или иной степени поставивший все на свои места. Учебные заведения, успешно выдержавшие конкуренцию с сомнительными заведениями по выколачиванию денег, смогли привлечь профессионалов высокого класса – сравнительно высокой оплатой, простором для творческой работы. В газете краснодарского творческого объединения «Премьера» очень хорошо описано это время: «Упразднение идеологических шор породило у части профессиональной интеллигенции, не обладающей подлинно творческим складом ума и привыкшей к спасительным шаблонам, мучительное состояние «наркотической ломки», но людям творческим создало невиданные до сих пор стимулы для новых поисков» [3. С. 7].

Конечно, в бурном движении к новому не обошлось без декларативных призывов, старой сущности в новых одеждах. Так, автору этих строк с удивлением пришлось наблюдать в 1992 г. на занятии по этике, введенной в одном из престижных технических вузов Москвы (достойное начинание) следующую сцену. Преподавательница рассказала, как 13-летняя Маргарет Тэтчер, победив в школьном конкурсе по сочинению, на слова директора «Поздравляю с удачей!» ответила: «Спасибо, но считаю, что мне не просто выпала удача – я ее заслужила!» Пример действительно интересный, а студентам предлагалось оценить этот ответ с двух возможных позиций: а) заносчивость, самоуверенность, нескромность; б) чувство собственного достоинства, уверенность в себе, реалистическая

самооценка. Когда студент выбрал второй вариант, преподаватель остановила его: «Ничего подобного». Нет нужды говорить, что даже выбравшего иной вариант, очевидно неприемлемый сейчас для очень многих, не следовало так обрезать, особенно на уроке этики.

Всего года через 3–4 уже все студенты считали ответ Мэгги Тэтчер вполне допустимым и достойным. Тогда я добавлял вопрос: «А если бы это был Петя Иванов?» Еще пару лет находились студенты, говорившие: «Так то – Тэтчер, а то – какой-то Петя Иванов». Это – не курьез, это рецидивы совкового мышления, чуть не генетически поражающего даже детей.

Весьма характерно, что уже в 1990-е гг. некоторые студенты вузов, в которых практиковались новые формы работы с упором на самостоятельность, писали жалобы, что они не хотят новых форм, так как не привыкли к ним, и их удовлетворяет зубрежка. Не менее характерно, что не только старики, но и многие молодые люди убеждены, что мутный поток чернухи и порнухи, захлестнувший нашу литературу, прессу и телевидение, вызван снятием «железного занавеса». Думается, однако, что виновато в первую очередь не отсутствие «занавеса», а слишком долгое его присутствие, сделавшее многих представителей некогда «самого читающего в мире народа» неспособными отделять «зерна от плевел» в условиях свободы от постоянной идеологической накачки.

В новых условиях смогли продолжить свои исследования педагоги и философы, еще до перестройки выдвигавшие интересные идеи и проводившие давно назревшие эксперименты. На концептуальном уровне особо следует выделить безвременно ушедшего **Г.П. Щедровицкого**, еще в 1960-е гг. начавшего в Сибири удивительные методологические семинары; академика педагогики **В. Зинченко**, очень интересно разрабатывавшего ее психологические основания. Являясь одним из руководителей Института Человека, он исследовал проблемы образования как органичного компонента человеческой сущности.

Еще в советские годы была разработана концепция образования (**В. Краевский, И. Лернер, М.Н. Скаткин**), в которой глобальной целью обучения является усвоение юным поколением социального опыта, включающего: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) приобретение навыков в осуществлении известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности. В этом контексте следует осмыслить концепцию **И.С. Якиманской**, исходящую из *субъективного опыта жизнедеятельности*, приобретенного ребенком в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения. Следует учитывать, что «субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания» [2. С. 208].

Главное в содержании образования – социальный заказ, который следует перевести на язык педагогики. Возникают, однако, вопросы. Первый: каковы *критерии действительно объективного*, а не навязанного или в очередной раз декларированного заказа? И второй: как перевести на педагогический язык сущностные социологизаторские идеи? **В.Е. Гмурман** считает наиболее перспективным в этом направлении воспитание через другие виды деятельности, самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности, причем при отсутствии концептуально обоснованных и продуманных воспитательных усилий наблюдается неравномерное развитие личности.

Сейчас целью образования все чаще признается «превращение объективных общественных потребностей в субъективную норму поведения» [1. С. 399], «стремление к духовности как естественная потребность» [4. Т. 4. Ч. 2. С. 158]. Произошли *изменения и в официальной стратегии воспитания*. Перед школой поставлена цель содействовать духовному обновлению общества. Конечно, недостаточно для этого вводить уроки религиозного воспитания и теперь уже занимать воинственную позицию ко всему, что связано с именем Маркса (вплоть до его умолчания в новых учебниках и программах – достаточно глобальный рецидив ползучего «совковства»).

Современные требования к учебе предполагают теперь вместо конфронтации с Западом

как идейным и потенциально военным противником возможность работы в любой стране и конвертируемость дипломов. Увы, пока это только усилило «утечку мозгов». Не все равноценно и перспективно в поисках современного образования. Судьей здесь может быть только время, которое покажет, какие из концепций образования и воспитания окажутся созвучны происходящим социокультурным изменениям, какие смогут им содействовать, какие могут оказаться эффективными в борьбе против негативных изменений, свидетелями и участниками которых (вольными или невольными) мы также являемся.

Не ставя целью анализ и даже просто перечисление современных направлений и школ образования (и отсылая за этим к исследованию Селевко Г.К. [2], заметим, что все они *осознанно* опираются на те или иные концепции, определенную философию образования. На концептуальных основаниях, наиболее интересных из них, безусловно, следует, хотя бы кратко, остановиться, помня, что во многих отношениях они являются взаимодополняющими, а плюрализм или даже альтернативность в современной ситуации как раз являются условием плодотворности (принцип избыточности, характерный для любых развивающихся систем и организмов).

Говоря о *плюрализме как велении времени*, прежде всего, отметим те концепции образования, которые в своей основе имеют плюралистическое, поликультурное развитие, воспитание толерантности к иным точкам зрения, иным культурам, готовность к «*Диалогу культур*» (именно так называется комплексная программа, уже много лет разрабатываемая группой **В.С. Библера**). Программа базируется на идеях М.М. Бахтина (о «культуре как диалоге»), Л.С. Выготского (о «внутренней речи»), В.С. Библера (о «философской логике культуры»).

Новые формы образования и образовательные проекты

Наиболее эффективным средством для ощущения «многоголосия мира», «карнавала мироощущения» (М. Бахтин), сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий является диалог (культур, ученика и учителя, всех участников творческого познавательного процесса). Для эффективности диалога культур выделяются и изучаются (последовательно, по классам) – античная, средневековая... и т. д. культуры – с позиций того, как они *воспроизводятся, реконструируются* в проблемах современной культуры рубежа тысячелетий. Прослеживается логика развития и исчерпания каждой из них и перехода к следующему этапу. После такого изучения (с I по X классы) заключительный XI – это класс диалогический. Каждый автор – педагог вместе с учениками выделяет «точки удивления», некую сквозную «*проблему-воронку*», способную втянуть в себя все проблемы, предметы, возрасты, культуры в их целостном диалогическом сопряжении. Завершает школу состояние *кануна деятельности*.

В подобном же классе в ряде авторских проектов вводятся интегративные курсы (например, «Окружающий мир» в проекте **Л.В. Тарасова**, разделенный на «Мир знакомый и незнакомый» – I класс; «Мир красивый и некрасивый» – II класс; «Мир изменчивый и постоянный» – III класс; «Мир таинственный и познаваемый» и так далее).

Широкое признание (с 1994 г. уже и официальное) получила *концепция развивающего обучения*. Ее сторонники **В. Давыдов, Д. Эльконин, Л. Занков** делают упор не на общепринятые критерии учебных успехов, а на развитие (саморазвитие) ученика. В методике Эльконина – Давыдова сочетаются *содержательный анализ* и *содержательное абстрагирование*, поднимающие на уровень теоретического освоения материала. Вместо традиционного линейного структурирования учебного материала движение происходит «по спирали от центра к периферии», где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии оно конкретизируется, обогащается частными (наглядными) представлениями.

Вопреки мнению, что участие в учебном процессе само по себе и есть учебная деятельность, на первый план выходит *целенаправленная учебная деятельность*, имеющая целью получение не внешних, чисто фактуальных, а внутренних результатов, теоретического уровня мышления. Стимулом и движущей силой здесь является наличие *внутренних*

познавательных мотивов, цели сознательного самоизменения («я это узнаю, пойму, решу»). При таком подходе ученик становится субъектом учебного процесса, творческого исследования, самоизменения. Задача же учителя – организовать это движение (не «объяснять», а «помочь найти»). В современных концепциях образования стиль отношений учителя и учеников: «не командовать, а организовывать; не запрещать, а направлять; не принуждать, а убеждать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора». Приоритетным является положительное стимулирование. Содержание обучения – средство развития личности, а не самоцель.

Воспитание, обучение и развитие рассматриваются как диалектические составляющие единого процесса. Во всех указанных методиках центральное значение приобретают *«точки удивления»* («что такое число? что такое цвет?»). В Красноярской школе диалога культур ученики и учитель строили фантастические образы («монстры» – а лучше: «кентавры»), сочетающие звуки, числа, слова, события с целью развить мышление, приобщая при этом к зародышам других культур.

Новые импульсы получают популярные в 1970-1980-х гг. технологии технического творчества, решения изобретательских задач (ТРИЗ – *И.П. Волков, Г.С. Альтшулер*), где упор делается не на традиционную последовательность предметов и разделов, а на выделение и объединение *узловых вопросов*, «мозговые атаки». Мотивацией в них является стремление к творчеству, самовыражению, самоактуализации.

При всем различии современных концепций их объединяет надежда, что «при сложившейся в настоящее время в нашем обществе и школе обстановке безыдейности, безверия формирование идеала самосовершенствования как смысла жизни, соединенного с верой в себя» может служить идейной основой новой системы образования и воспитания.

Отдельно следует сказать о концепции *«Русская школа»*, возрождающей задачу формирования *подлинно русского* человека – высоконравственного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, преданного своей отчизне, уважающего и знающего свою богатую культуру, ответственного за ее настоящее и будущее. Идеалы такой школы – единение и согласие («лад»), стремление к истине и справедливости, соборность, всечеловечность. В «Русской школе» вводятся курсы «Светочи России», «Святыни России», «Русская душа». Важное значение в концепции «Русской школы» вновь приобретает семейное воспитание. Помимо Москвы, такие школы организуются и в других городах.

В Москве функционирует и сегодня Центр Вальдорфской педагогики под руководством А. Пинского. В числе новых программ *внешкольной деятельности* можно назвать: «Возрождение», «Я сам», «Сталкер». Внедряются новые, в том числе элективные программы, вариативные программы, сокращенные обязательные. Сейчас узаконено право на домашнее образование, в некоторых школах и вузах обеспечивается возможность выбора не только класса, но и преподавателя. Меньше обсуждается вопрос о праве выбора для самого преподавателя.

Особое внимание уделяется *воспитанию одаренных, талантливых детей*. В. Юркевич различает 3 типа одаренности: академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя и сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). Для всех одаренных детей характерны выраженная *познавательная потребность*, стремление и умение на равных обращаться со взрослыми, уважение к себе, чувство меры, особый строй речи, часто способность к парадоксам, чувство юмора. Эти качества не мешают им быть обычными в других отношениях мальчишками и девочками, любящими играть в футбол, плавать. Важно не форсировать их одаренность, не делать белыми воронами, *обязанными* побеждать на олимпиадах и шахматных соревнованиях, перескакивать из класса в класс, отрываясь от друзей и так далее.

Отрадно, что в последнее время выдающиеся деятели науки и искусства (М. Ростропович, В. Спиваков) оказывают спонсорскую помощь одаренным детям. Характерно, что сам Спиваков со своим оркестром «Виртуозы Москвы» не захотел остаться в Испании,

где им были предоставлены все условия для жизни и творчества. Вернулся из Израиля талантливый актер и режиссер М. Козаков. Все это позволяет верить, что в России происходит процесс ее возрождения, восстановления духовности.

В числе приоритетов современного образования начинает выступать воспитание, основанное на сотрудничестве, самоуправлении, «коллективных способах учебной работы». Расширяются контакты с зарубежными сверстниками, что лучше всего позволяет преодолеть «образ врага».

Характер проблем российского образования в современных условиях

На фоне перспективных подходов не снижается острота серьезнейших проблем: работа с девиантными (отклоняющимися) детьми, детьми с задержкой психического развития (ЗПР), которых становится все больше в условиях нынешней России. Угрожающие размеры принимает рост функциональной неграмотности. Мало уделяется внимания физическому воспитанию, досугу учащихся: на смену пионерлагерям с «кострами и синими ночами» пришла улица с катастрофически растущей в условиях бездуховности, невнимания взрослых преступностью. Трудно поверить, но сейчас обществу внушается мысль, что намечаемый переход к 12-летнему школьному обучению приведет к снижению преступности. Безусловно, проект 12-летки требует серьезного анализа всех его плюсов и минусов, и самое важное – избежать просто «принятия решения». Было бы слишком заманчиво, чтобы снижение преступности было достигнуто принятием решений. Еще свежи в памяти «решения» о достижении коммунизма в 1980 г., обеспечения каждой советской семьи квартирой к 2000 г. Этот сюжет был даже обыгран в годы «перестройки» одесской командой КВН, провозгласившей задачу бороться за звание «каждая советская семья». Решение советского телевидения снять одесскую команду оказалось неспособным помочь в осуществлении провозглашенного М.С. Горбачевым проекта.

В этой связи вспоминается, как в 1991 г., в эпоху «бури и натиска», два именитых академика-гуманитария предложили на страницах «Известий» отменить в России преподавание философии вообще – как запятнавшей себя «служением советской идеологии». Советскими методами против советской идеологии! Тогда принятию подобного решения помешало напоминание о том, что в таком случае мы окажемся единственным подобным государством в мировом культурном пространстве (как в свое время исключению А. Сахарова из Академии наук помешало напоминание о том, что даже Гитлер не решился исключить из академиков Эйнштейна!). Новую атаку на философию предприняли некоторые сегодняшние академики, требующие отменить кандидатский экзамен по философии. Не исключено, что ссылка на мировой опыт сегодня может не подействовать.

В свое время автор этих строк попытался возразить академикам – гонителям философии на страницах тех же «Известий». К чести газеты, она опубликовала письмо (16.01.1992), но с сокращениями, благодаря которым имена авторов новаторской идеи вовсе не упоминались. Конечно, опущена была и иллюстрация такого подхода анекдотом, который уместно привести и сейчас. Спецслужбам стало известно, что шпионы Джонсон и Джексон встретятся в Центральном универмаге в среду в 9.00 в отделе «Галантерея». И что же? Посетителей встретила табличка «Отдел закрыт на переучет», не позволившая нашим врагам сделать свое черное дело. Подобная логика примерно в те же годы привела к предложению на заседании ЦК КПСС (не анекдотическому, а реальному) – для решения проблемы залежалых товаров. построить склады для их хранения.

Отвергая залежалые подходы, методы и рецепты, изжившую себя философию образования, необходимо предлагать новые. Проблемам и перспективам современного образования посвящен заключительный раздел.

Вопросы и задания

1. Расскажите об изменении концептуальных установок образования в 1990-х гг. Насколько они оказались естественными и в какой форме проявились?
2. Выделите, на ваш взгляд, интересные экспериментальные проекты и учебные

заведения.

3. Охарактеризуйте проблемы российского образования в современных условиях и подходы, предлагаемые для их решения.

Рекомендуемая литература к главе 14 раздела II

1. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М., 1999.

2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.

3. *Тихомиров В.Р.* Увлекательнее детектива и фантастики // Душа моя. Краснодар. 1999. № 12.

4. *Торосян В.Г.* Жизнь в культуре как непрерывное образование // Материалы II Всероссийского философского конгресса. Екатеринбург, 1999.

Раздел III Проблемы и перспективы современного образования

Глава 15 Актуальность гуманизирующего образования и воспитания

Образование в начале третьего тысячелетия

Говоря о проблемах современного российского образования, невозможно рассматривать его в отрыве от общемировых тенденций. Однако в России на них наслаивается целый ряд весьма существенных особенностей, наиболее серьезной и труднопреодолимой из которых является кризисная социально-экономическая ситуация.

Развал экономики, рост преступности, политические шарахання, недоверие к власти, невнимание властей, отказ от прежних (а по существу, от любых) ценностей накладывает на российское образование черты, от которых оно свободно в цивилизованном мире. Вместе с тем, если мы можем только мечтать о достигнутом за рубежом качестве жизни, зарплатах, возможностях досуга, образования, следует иметь в виду, что концептуальные проблемы образования, его философии, дальнейших путей развития вызывает и у них не меньшую озабоченность. Зарубежное образование по многим компонентам и сейчас продолжает уступать тому уровню, который еще недавно был достигнут у нас. И, наверно, не все ладно с образованием и воспитанием в самых богатых и процветающих странах, если в американских школах учатся не только будущие Нобелевские лауреаты, но и юноши, время от времени расстреливающие своих одноклассников – для самоутверждения!

Много говорится о том, что образование должно чутко реагировать на происходящие социокультурные изменения, отражать их. Но ведь не менее важная задача образования и воспитания – формировать эти тенденции, влиять на них, определять выбор, особенно в ситуациях бифуркации, веера возможностей, столь характерных для современного мира.

Органична для них и другая задача – блокировать, пресекать негативные, разрушительные тенденции. Наша социально-экономическая ситуация в одинаковой мере – и причина, и следствие сложного и неопределенного состояния образования. В связи с этим на первый план выдвигаются опять-таки не столько организационные и дидактические проблемы, сколько проблемы философии образования как исходные в любых его начинаниях.

Довольно часто высказывается утверждение, что XXI век будет веком информационных технологий. Безусловно, они коренным образом меняют весь образ жизни, возможности и особенности образования, включая и образовательные технологии, связанные с телевидением и «интернетом». Сегодня можно выполнять большой и полезный объем работы, не выходя из дому, таким же образом доступна любая информация – от библиотеки конгресса США до расписания поездов и концертов или погоды в Скандинавии. Трудно представить себе страну, где в программу образования уже с раннего возраста не входит работа с компьютером. Однако не следует забывать, что компьютерно-информационные технологии – всего лишь мощнейший технический инструментарий. Компьютер может и

должен стать помощником педагога, но не педагогом. Когда робот заменяет руки хирурга в операции, он становится не врачом, а лишь высокоточным исполнителем-помощником, – точно так же, как микроскоп и телескоп, коренным образом изменившие характер и возможности работы врача, биолога, физика, химика, астронома. Никому не приходило в голову с изобретением экскаватора (заменившего сотни землекопов) ввести в обиход понятие «век экскаватора». Несравненно короче века продержались громкие названия «век электричества», «век радио» и т. д. Конечно, они не ушли из нашей жизни, но лицо эпохи постоянно обретает новые черты.

Пытаясь навесить какой-то ярлык на весь век, полезно будет для сравнения обратить взор назад. Как можно назвать XIX в.? Веком паровых и электрических двигателей? Но он же был и веком Наполеона, Бетховена, Маркса и Ницше, веком революции в естествознании, кануном социальных революций. Стоит ли сравнивать, что (кто) наложило наибольший отпечаток на тот век? А как назвать XX в.? Веком конвейера, который, революционизировав производство, сейчас исчерпал себя (в своей «механической» форме), в том числе в образовании? Или ядерным веком? Или веком биотехнологий?

В современном стремительном, динамичном мире нет больше такой характеристики, которая определяла бы целое столетие. Если такое и было, то осталось в Средних веках. Когда Гераклит сказал, что нельзя дважды войти в одну и ту же реку, его ученик Кратил добавил: «Нельзя войти в нее даже однажды – она успевает унести те воды, в которые мы собирались войти». Сейчас эта мысль не выглядит просто курьезом. Если вслед за французским историком А. Койре мы говорим об изменчивости «неподвижного прошлого», то настоящее изменчиво вдвойне – в нем сочетаются объективная динамичность и противоречивость оценок.

В такой ситуации решающее значение приобретает образование. Если мы продолжаем искать определение XXI в., то правильнее всего предположить, что он будет веком принципиально нового образования.

Актуальность образования с «человеческим лицом»

Ставя вопрос, каким следует или предстоит быть образованию, стоит начать с того, каким ему более *невозможно оставаться*. Очевидно, образование в столь динамичном мире должно отказаться от самих попыток выработки набора каких-то предписаний, устойчивых и надежных «рецептов». По существу, это – рецидивы механистического мышления, которое, давно исчерпав себя в научном познании, сохранилось, в силу ряда социокультурных обстоятельств, в образовании.

В свое время И. Кант произвел «коперниканский переворот» в философии тем, что вместо безнадежных попыток очистить научное познание от субъективного отпечатка, сделал упор как раз на исследование самого субъекта познания, который и создает, строит научное и любое другое знание. Образно выражаясь, он показал необходимость и неизбежность теории познания с «человеческим лицом». Думается, что аналогичная ситуация сейчас имеет место в образовании и философии образования, которым очень не хватает «человеческого лица» и следует от абстрактных схем повернуться к реальному человеку.

Тот же Кант поставил три вопроса: *что я могу знать? что мне следует делать? на что я смею надеяться?* Логика движения данных вопросов приводила к четвертому, заключительному: *что такое человек?* Что такое человек в современном мире, на что он может надеяться, к чему должен стремиться? Что мешает ему осуществиться? Стоит ли говорить о роли образования как в подобных вопросах, так и в ответах на них!

Если исходить из понятия образования как формирования человеческой сущности, то на нем лежит отпечаток того, что есть в культуре в целом, и того, чего ей недостает. Ей остро недостает гуманизма. *Человек, обретая очень многое, потерял себя.*

Современная философская мысль, при всем разнообразии ее течений, сходится в одном: самая страшная из катастроф, угрожающих человечеству, – «антропологическая катастрофа», т. е. крушение человека и человечности, а все остальные – технические,

экологические, экономические – лишь производные от нее. *Поэтому задача образования XXI в. – это преодоление кризиса культуры, духовности, гуманизма в самом широком смысле.*

Болезнь современной цивилизации – кризис культуры

Современному миру угрожают терроризм, глобальные войны, смертельные болезни, рискованные технологии, разрушение природы. В стремительно меняющемся мире сохраняется и нарастает конфликт поколений, который нельзя сводить только к материальным проблемам, а тем более различию вкусов и привычек. Более существенным здесь является конфликт мировоззрений, представлений о социальных ролях и предназначении человека. Особенно остро этот конфликт выражается опять-таки в России, оказавшейся на обломках опаснейшей, разрушительной иллюзии. Ее беззащитными жертвами оказались люди, обнаружившие, что все лишения, перенесенные ими во имя «светлого будущего», были напрасными, не обеспечив даже сносного настоящего. В еще худшей ситуации оказалось молодое поколение, которому трудно во что-то верить, чем-то увлечься.

Не только у нас, но и в благополучных странах остро стоит проблема отчуждения человека в обществе, «одиначества в толпе». Одинокими себя чувствуют и те, кто стараются «быть как все», и те, которые оказались не такими («Одиначество бегуна на длинные дистанции» – так называется знаменитый роман англичанина Алана Силлитоу). В стремлении к экономическому благосостоянию не только в странах, далеких от него, но и, по существу, добившихся такового, остро стоит проблема самореализации и самоактуализации. В стремлении к благосостоянию сохраняется дилемма: «производство больных людей во имя здоровой экономики или больной экономики?» (наблюдение Э. Фромма).

В числе утрат современной цивилизации, угрожающих культуре, человеку как творцу и творению культуры, философами уже давно замечены «примат цели над смыслом, смысла над бытием, власти над сущим, но не над бытием», – как сказал философ, основоположник немецкого экзистенциализма М. Хайдеггер. Оставив в античности и отчасти в Средневековье (в религиозном контексте) ощущение своих природных корней и космического предназначения, человек, начиная с Нового времени, приобретал нигилистическое отношение и к природе, и к людям, к истории и историческому творчеству.

В сегодняшней России особенно актуальна знаменитая фраза, сказанная о Бурбонах: «Ничего не забыли и ничему не научились». Современный человек много теряет и от утраты уважения к традициям, и от попыток их искусственного возрождения. Вряд ли ношение бород и сарафанов поможет в сохранении исконно русского духа и совсем непросто найти ту национальную идею, которая объединит всю Россию. Такие идеи не вырабатываются умозрительно или на основе трудового соглашения, они могут созреть только естественно-историческим образом. Не случайно столь сложной проблемой оказалось создание гимна России.

Говоря словами биолога и антрополога XX в. Конрада Лоренца, «неспособность испытывать уважение – опаснейшая болезнь современной цивилизации». Мы являемся свидетелями и участниками (вольными и невольными) смыкания двух полюсов, выделенных философами XIX и XX веков соответственно: «бессилия верить» (Ницше) и «внушающего ужас оптимизма» (Камю). Непросто угадать, в какую эпоху было сказано следующее: «Самый общий признак современной эпохи – невероятная убыль достоинства человека в собственных глазах?» Слова Ницше об «убыли достоинства» могут быть отнесены и к древности, но потеря достоинства в собственных глазах – признак уже современности.

Образование как антикультура

Окидывая взором последние века культурной истории, мы видим, что образование и воспитание порой не только не боролись с тенденциями, разрушающими человеческую душу, «душу культуры», но даже закрепляли их, полагая наиболее перспективными, правильными. Образование XX в. в большинстве стран, обеспечивая достаточно высокий уровень профессиональных навыков, одновременно обостряло отчуждение экономики и

морали, морали и политики, искусства и образования, людей и продуктов их деятельности, людей среди людей. Цинизм политических интриг, биржевых махинаций в международных масштабах, закулисных игр образованных «кукловодов» – наглядное свидетельство тому.

Образование в течение всего XX в. во многом породило антикультуру. Э. Фромм писал, что «прекрасному противостоит не ужасное (в конце концов, это взаимодополняющие категории), а фальшивое». Именно *фальшивостью* больна современная цивилизация. А мрачный пророк Ницше сказал: «Истине противостоят не заблуждения, а убеждения». Сколь опасна приверженность «убеждениям», методично насаждаемых соответствующим образованием, мы опять же видим в сегодняшней России.

Здесь мы сталкиваемся еще с одним следствием традиционного образования и воспитания – необходимостью иметь идолов, которой начисто лишен действительно образованный человек. Необразованные (необразовавшиеся) в наибольшей степени подвержены психологии толпы, или психологии «man», в терминологии немецких философов-экзистенциалистов. «Man» – неопределенное местоимение в немецком языке, употребляемое только в сочетании с глаголом: «sagen» – говорить, «man sagt» – говорят, «man macht» – делают и т. д. Такими словосочетаниями объясняли и объясняют свое поведение (в самых различных странах) не только любители дешевых зрелищ, но и участники массовых погромов. Психология «man» – гарантия «чистой», «неотягченной» совести.

Еще более опасны «полукультурные» (выражение Д. Лихачева), полуобразованные люди, с прагматическим нигилизмом отворачивающиеся от всего, что им «не нужно», нахватавшие поверхностных знаний и навязывающие свои представления другим, умея грамотно говорить ни о чем. Еще в начале XX в. русский философ П. Штерн писал, что «воспитано целое поколение, знающее цену всему, но не знающее ценности ничего». В середине века Э. Фромм писал, что в естественной для любого человека потребности к самоутверждению все чаще стремление «быть» смещается стремлением «иметь» (деньги, власть, даже произведения искусства или знания как товар, вложение денег). И это – результат «современного» образования и воспитания. «Разум оскудевает, в то время как интеллект растет», – заметил он же. И будто сегодня написаны Марксовы строки о «рассудке без разума, истинах без страсти, страсти без правды». Тот путь, который выбрало образование в эпоху бурно развивающегося капитализма, не позволял всерьез задуматься над этими словами наиболее последовательного его критика. Что касается России, то, потерпев крах в «коммунистическом» воспитании, мы сегодня пожинаем плоды воспитания диким капитализмом, преодоленным во всем мире и насаждаемым у нас столь же лихорадочно, как прежде – социализм и коммунизм. Фромму принадлежит и такое обобщение XX в.: «Глобальная империя человека, но не человечности».

Анализируя «Анатомию человеческой деструктивности» (так называется одна из последних работ Э. Фромма), он выводил причины деструкции человеческих отношений из невозможности реализовать себя в такой «империи». «Самая ужасная из человеческих страстей – стремление использовать других людей для себя, современная форма каннибализма», – писал Фромм. «Современный каннибализм», пожирающий не тело, а саму душу, проявляется не только в «служебных» отношениях (включая учебу), но и в «дружеских»; ориентация на обладание, подчинение себе, бесконечная борьба за власть – одна из главных причин разрушения семей (особенно состоящих из «полуобразованных» – многие из которых имеют диплом о «высшем» образовании).

У нас современный каннибализм насаждался на государственном уровне: не государство (общество) для человека, а наоборот, человек для государства – Левиафана (выражение Т. Гоббса, философа XVIII в.). Любая система образования провозглашает свою приверженность идеалам гуманизма. Однако абстрактный, декларативный гуманизм может оказаться особенно антигуманным, выражаясь в волюнтаристском навязывании тех или иных представлений о гуманизме, оборачиваясь в памятные установки типа «железной рукой загоним человечество к счастью». Свежи в памяти насаждаемые советским образованием и

воспитанием представления о классовом, «пролетарском» гуманизме и интернационализме.

Без преувеличения можно сказать, что самыми опасными людьми в истории человечества были и остаются не обычные преступники, а «борцы за идею», «бескорыстные люди», навязывающие свои представления о жизни и готовые ради идеи погубить миллионы людей, на благо которых эта идея и направлялась. Естественно, такой подход подчинял себе и образование.

В одном из учебников военного искусства приводилась такая история. Красный командир М. Фрунзе договорился с атаманом Махно: если тот пройдет с боями Крым, освободив его от белогвардейцев и «сдав» Красной Армии, его отрядам позволено будет беспрепятственно уйти в Бессарабию. Однако на «выходе» из Крыма их ожидали отборные части Красной Армии, довершившие разгром уже махновцев: «Чего церемониться с врагами!». Вскоре Фрунзе по приказу Сталина был положен на операционный стол, с которого ему уже не суждено было подняться. Это тоже своеобразный воспитательный пример: расправы с наиболее верными соратниками (Киров, Бухарин, Зиновьев) стали массовой практикой.

Несколько лет назад была опубликована фотография чекистов, расстрелявших царя с женой, детьми и даже прислугой в подвале снесенного уже при Ельцине Ипатьевского дома в Екатеринбурге (Свердловске). Поразительно и ужасно: они не прячут глаза, и взгляд их – не взгляд мясников, бездумно выполнивших работу, он сверкает революционным огнем, гордостью за выполненное ими благородное дело. Таким же чистым и открытым был взгляд Каляева – террориста, убившего Великого князя лишь со второй попытки, так как в первый раз он увидел ребенка, сидящего с ним в экипаже и не смог бросить бомбу, за что революционеру пришлось оправдываться перед соратниками.

Вновь приходится отметить проницательность и прозорливость Ф. Ницше, который писал, что «свобода» от морали и от истины особенно губительна в тех случаях, когда она провозглашается во имя господства морали (тем и оправдывая неизбежные и неисчислимые жертвы). «Насколько «высшие чувства» суть источник бедствия, т. е. умаления и обесценения человека!», – пишет он, замечая тут же, что «господство добродетели может быть достигнуто только теми же средствами, что и любое другое господство». Именно поэтому «моралистам нужна поза морали, как и поза истины».

Не менее опасны судорожная активность, бездуховность, скрывающие пустоту существования. Давно показано, что бездуховность, «психология обывателей, лавочников» – наиболее верная предпосылка к нацизму, фашизму. В подобных случаях спусковым крючком становится тяжелое экономическое положение. Подобное сочетание условий имело место в Германии 1930-х гг., до ужаса сходная ситуация все еще наблюдается в сегодняшней России. Точно так же какой-то новоявленный мессия, в меру бесноватый и самоуверенный, может завладеть доверием необразованных (полуобразованных), озлобленных людей, обещать им восстановление их достоинства, национальной гордости, экономического благополучия. Средством могут быть объявлены только разрушительные действия в отношении: дальше варианты – «дерьмократов», «коммуняк», «жидов», «лиц кавказской национальности» («врага» подыскать несложно / недолго).

Вполне согласуется с «поиском врага» и характерное для сегодняшней России озлобленное отношение к людям образованным и культурным как чуждым, «слишком умным», «не нашим людям». Здесь полностью уместно наблюдение академика Д. Лихачева, высказанное еще на заре «перестройки», когда стали вылезать полчища авантюрных, хватких, не обремененных излишними знаниями и моральными принципами людей: «Такие люди знают, что можно купить все – дома, машины, женщин, слуг, дипломы, но невозможно купить интеллигентность, и вот этого они не прощают интеллигентным людям».

Прагматическое образование и воспитание XX в. сделали хронической «боязнью человеческих отношений». Почти каждый, если задуматься, признается себе, что подчас от доброго, гуманного поступка его удерживала не примитивная мерзкая зависть или злоба, а не менее мерзкое опасение, как же это будет воспринято, не будет ли «глупо выглядеть» с

обывательских позиций. «Быть человеком – опасно», – написал в середине нашего века философ-экзистенциалист Ж. – П. Сартр. Не менее опасна «абсурдность современного мира», осознанная или неосознаваемая, которая неизбежно порождает бунт, направленный не на восстановление, сохранение человеческой сущности, а на дальнейшее ее разрушение. Подобным образом бунтует человек, слишком долго находившийся в рабстве и не знающий, как от него избавиться, особенно если вдруг провозглашена демократия. Современная жизнь в разных странах по-своему воспитывает поколение «*homo negans*» – человека отрицающего.

Таким образом, настоятельно необходимо, чтобы идущее на смену поколение было не просто глубоко и разносторонне, но еще и принципиально иначе *гуманистически образованным*. Гуманизму невозможно научить, можно и нужно внушить, *воспитать* соответствующее мировоззрение, базисное миропонимание, гуманистическую жизненную позицию. Хорошо, если это удастся осуществить в отношении следующего поколения педагогов – сегодняшних студентов.

Понятие гуманизма и эволюция его содержания

В популярных сегодня рассуждениях (и даже принятиях решений) о *гуманизации и гуманитаризации образования* нередко происходит неправильное их употребление и понимание. Дело даже не только в том, как нелепо выглядит популярная калька с европейских языков – «гуманитарная (от англ. humanitarian) помощь». Проще и понятнее было бы говорить о гуманной помощи (т. е. продиктованной гуманными соображениями, человеколюбием). С другой стороны, какой же еще может быть помощь, если это действительно помощь, а не поддержка из корыстных соображений (оружием, лоббированием и т. д.)?

Для прояснения своей позиции начнем с самого очевидного – определения *понятия гуманизма*. Происходя от латинского *humanus*, понятие «человеческий», «человечный» вошло в обиход в раннем Возрождении, знаменуя поворот к человеку, его личности, ценности его творений. Философский словарь (М., 1990) дает такое определение слова «гуманизм»: «Гуманизм – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости желаемой *и единственно оправданной* нормой отношений между людьми». Слова, выделенные курсивом – единственное, но принципиальное добавление, которое автор данной книги позволил себе. Оно подчеркивает, что речь идет не о благих пожеланиях, а о велении времени, объективно назревшем.

Осмысление проблемы человека – та отправная точка, отталкиваясь от которой и можно понять сущность изменений, происходящих в окружающей среде, общественных отношениях, науке и образовании, всей культуре. Не зря человек, его место в мироздании всегда были в фокусе любых философских и даже религиозных учений. «Кто мы, откуда мы, куда мы идем?» – название знаменитой картины *Поля Гогена* (1848–1903) сводит воедино извечные вопросы человеческого бытия, созвучные кантовским.

Числя философию «дозорным культуры», интересно проследить тенденцию обращения к проблеме человека в самой тематике всемирных философских конгрессов. Если в 1964 г. (Дюссельдорф) она формулировалась как «Проблема Вселенной», то в 1988 г. (Брайтон) – «Человек и его ценности»; «Человечество на его переломном этапе» назывался конгресс 1993 г. (Москва); девиз последнего, XX конгресса (Бостон, 1998) нам уже известен: «Пайдейя: философия в воспитании человечества (*humanity*)». Использование понятия *humanity* не случайно: воспитание человечества в духе человечности – вот насущная задача современной культуры, современного образования.

Еще более знаменательные пересечения смыслов мы обнаружим, если обратимся к исходному значению понятия *humanitas*, как оно впервые встречается у *Цицерона* (как и понятие *cultura*). В ренессансном осмыслении античности, как известно, *humanitas* приобрел смысл, близкий к греческой филантропии (любви к людям), сохраняя его и по сей день.

Безусловно, это так. Вместе с тем современники самого Цицерона сближали *humanitas* скорее с греческой пайдейей в тех смыслах, которые уже известны нашему читателю (образование, формирование человеческой сущности).

Термин *humanitas* встречается почти во всех трактатах великого оратора и философа, многих речах и письмах, что позволяет провести достаточно надежную его реконструкцию [1]. Удастся насчитать до пяти значений термина *humanitas*. Основополагающее из них – это образование, образованность, просвещение. «*Vir alla humanitate*», – говорит Цицерон о человеке образованном, а «науки (искусства), просвещение человека» переводятся как *humanitatis artibus*.

Humanitas имеет смысл также «интеллектуальной доблести», добродетели и стоит в одном ряду с такими ценностями, как *pietas* (благочестие), *fides* (честность), *constantia* (постоянство), *religio* (почитание богов). Сюда же можно с полным правом добавить «доброе расположение к людям», причем в цicerоновском контексте как к союзникам, так и к противнику (в том числе на поле брани).

Цицерон постоянно противопоставляет *humanitas* и *immanitas* (дикость, бесчеловечность), *immanem* (дикую жизнь) и *perpolitam humanitatem* – жизнь, облагороженную влиянием *humanitas*. Римский мыслитель, оратор, педагог сравнивает поле и душу – как первое, так и вторая без обработки остаются бесплодными. Среди тех *artes, doctrinae, disciplinae* и *studious*, которые направлены к *ad humanitatem*, т. е. к образованию человека как человека, особо выделяется роль философии как *ars vitae* (искусство жизни). Философия есть та обработка души (*cultura autem animi philosophia est*), которая искореняет пороки (*extrahit vitia*) и готовит в душе почву для благородных посевов (*praeperat animos ad satus accipiendes*). В трактате «О государстве» Цицерон проводит мысль, что «людьми являются только те, кто «обработан науками, отличающими образованного человека» (*qui essent politi propriis humanitatis*). В этом уже напрямую *увязываются humanitas как человечность и как образованность*.

Таким образом, только тот, кто достиг образованности и мудрости (*humanitas*) в изучении наук (прежде всего философии и риторики, по Цицерону), с их помощью возделал свою душу (*cultura animi*) до степени нравственного совершенства, научился благожелательному, человеческому отношению к другим людям – и в силу этого *образовал с ними единое человеческое общество* (*humanitas*), может называться человеком.

Главное назначение такого «философско-филологическо-го» образования – выпускать не обязательно выдающихся философов, но *подлинных граждан*. В том же трактате приводятся слова философа Ксенократа, ответившего на вопрос, чему же учатся его ученики: «Они добровольно делают то, к чему их принуждают законы». Так что именно в античной пайдейе впервые отчетливо осознается, что к добродетели нельзя принудить, но можно ее *воспитать*. А поскольку *воспитание добродетели означает прежде всего открытие собственных начал совершенства*, то система образования, которую обосновывал в своей философии Цицерон, представляет прежде всего *самообразование*.

Столь обстоятельный экскурс в прошлое имеет целью не просто прояснить смысл понятия *humanitas*, подчеркнув ключевую роль в нем образования. Он позволяет показать в достаточной мере, сколь далеко ушло с тех пор развитие цивилизации и сопряженной с такой цивилизацией философии образования, всей его системы от *гуманизации во всех его смыслах*.

Можно видеть, однако, что возвращение через своеобразное отрицание отрицания важнейших аспектов исходного понимания гуманизма становится буквально настоящей потребностью нынешнего витка истории. Такая позиция была изложена в докладе «Гуманизм: опасная иллюзия, отчаянная вера или веление времени?» на Бостонском конгрессе.

Понятие гуманитарного процесса

Помня как об органичном единстве гуманизации и гуманитаризации образования, так и о возможностях их расхождения, уточним, что *гуманизация образования и воспитания* – это не только гуманные формы их проведения, но и воспитание гуманистических идеалов и

принципов, образование гуманистической сущности. *Гуманитаризация* же, по определению, – это насыщение образования «гуманитарными» предметами. Конечно, два упомянутых процесса тесно взаимосвязаны, но вовсе не совпадают, особенно с учетом различия трактовок понятия «гуманизм». Разве можно утверждать, что к человечности, общественной гармонии ведет установка на пролетарский, классовый «гуманизм» или на «железную руку, загоняющую человечество к счастью»? Именно такие установки были характерны для советских учебников истории, произведений художественной литературы, принятых в школьной программе, воспевающих романтику гражданской войны, воспитывающих пренебрежение к самому себе, своим интересам, своему мнению, своим духовным интересам во имя все более химерического «светлого будущего».

Поскольку насущной остается проблема «гуманизма с человеческим лицом», позволим себе введение еще одного понятия – «*гуманитарного процесса*» как органичного единства гуманизации общественной жизни, отношения человека к миру и к самому себе – и процесса гуманизации образования.

Исходные принципы гуманитарного процесса в области образования

Выше обсуждались негативные, разрушительные, антикультурные особенности современной цивилизации, закреплённые, по существу, образованием и воспитанием. К сожалению, связь их с образованием вовсе не очевидна, чаще она не осознается – эти особенности присутствуют в сознании людей как норма, привычка, нечто само собой разумеющееся. Тем труднее с ними бороться, так как проблема заключается не просто в искоренении негативного, а в поиске конструктивных путей.

Настоящее многолико, еще больше противоречивых возможностей содержит в себе уже ближайшее будущее. Как уловить реальные социокультурные *запросы*, «неслышный голос бытия» (М. Хайдеггер) – вот задача современного образования и философии образования.

Чтобы успеть за современными социокультурными изменениями, необходимо постоянное *самообразование – преобразование*. Чтобы оно не происходило в форме беспрестанных шараханий в судорожных и оттого особенно безнадёжных попытках «успеть», «не опоздать», «не дать, чтобы тебя обогнали другие» (типичные стереотипы «современного» менталитета), сама философия образования должна окончательно отказаться от экстенсивной модели (расширение объема) в пользу проникновения в сущность. Современное образование предполагает прежде всего знание и понимание *общекультурной картины мира*, т. е. усвоение во взаимосвязи базисных результатов и тенденций культуры. Только на основе этого можно найти свое место в происходящих процессах, свое предназначение и призвание. (Характерно, что немецкое слово для обозначения профессии, Beruf, также происходит от rufen – звать.) Чтобы профессия складывалась как следование призванию, необходимо понять, что модель образования, построенная на насилии, принуждении (собственных детей, учеников, самого себя) не просто антигуманна, аморальна, она разрушительна и неэффективна.

При осмысленном подходе к образованию человек, наученный учиться и стремящийся к этому, окажется способным двигаться в том направлении, откуда исходит «неслышный зов бытия». Сейчас никого не заставишь «наступать на горло собственной песне», поступать наперекор собственным интересам во имя «светлого будущего», а подчас даже ради самых близких людей. Если алчный эгоизм – одна из примет сегодняшней жизни (ею же воспитанная), то не менее разрушительна другая крайность, неизбежная для молодежи, брошенной на произвол судьбы, – инфантильность, безразличие, отсутствие интересов и стремлений. «Голос бытия» подсказывает, что первый шаг помощи людям, вступающим в жизнь, – найти «собственную песню». Понять, что это не просто гуманно, но и эффективно, мешают опять-таки десятилетиями (если не веками) укоренявшиеся стереотипы сознания, противопоставляющие «личное» и «общественное». Между тем наибольшую общественную пользу принесет как раз максимальная самореализация человека.

Отказ от подавления естественных стремлений и предрасположенностей предполагает и следующий, самый важный шаг – *присмотреться ко всему тому, что естественно*.

Именно такая позиция начинает сегодня привлекать внимание и доверие во всем мире – ведь наиболее перспективно для развития, здорового роста, наиболее плодотворно именно то, что *природосообразно*.

Идея *природосообразного воспитания и образования* была естественна сама по себе при отношении к природе, которую утратила в своей самонадеянности цивилизация потребления. Чтобы учиться у природы, следовать за ней, уметь и хотеть этого, надо чувствовать ее, уважать ее, ценить и любить. *Отношение к природе* – один из важнейших критериев осуществления человека как человека, гуманизма в широком смысле.

Вопросы и задания

1. Есть ли основания считать, что XXI в. будет веком образования?
2. Расскажите о необходимости поворота к образованию «с человеческим лицом».
3. Назовите причины кризиса современной культуры и цивилизации и раскройте их связь с образованием и воспитанием.
4. В чем состоит опасность «убеждений», потребности в идолах, психологии «map»? Как связаны с необразованностью деструктивность, бездуховность, нигилизм, потребительское отношение к образованию?
5. Расскажите об эволюции понятия «гуманизм» и связи этого понятия с образованностью.
6. Охарактеризуйте связь понятий гуманизации и гуманитаризации образования. Определите смысл, который придается понятию гуманитарного процесса.
7. Как представляются исходные позиции гуманитарного процесса в образовании?
8. Почему вновь становится актуальной идея природосообразного воспитания и образования?

Глава 16 Воспитание гуманизма в отношениях с природой

Отношение к природе как пробный камень любой цивилизации

Испокон веков исследование природы было фундаментом практической деятельности человека, опытной и идейной базой эволюции мировоззрения. Основные понятия, тематические пласты культуры, само представление о существовании объективных закономерностей были порождены исследованием природы. Отношение к природе, понимание ее места в мироздании и нашей жизни были пробным камнем любой цивилизации, ядром научных и философских систем, социальных и политических программ. Не будет преувеличением сказать, что различия между западной и восточной цивилизациями, о которых так много сейчас говорят, обусловлены прежде всего отношением к природе, пониманием взаимоотношения человека и природы.

Современный урбанизированный человек оторван от природы, а редкие вылазки за город мало способствуют приобщению к ней, возвращению человека природе. Это можно сравнить с «положенными по службе» посещениями симфонических концертов или церковных праздников вечно занятыми серьезными людьми. Даже сельские жители подчас относятся к природе сугубо потребительски, попросту не замечая ее.

У Нобелевского лауреата японского писателя Ясунари Кавабата есть рассказ о том, как пожилой человек приходит домой и говорит: «Ты знаешь, я сегодня понял, как я постарел! Судя по всему, уже третий день цветут деревья на холме, а я это заметил только сегодня». А жена отвечает: «Что же сказать обо мне, если я вовсе этого не заметила». Трудно представить такой диалог у нас, хотя вряд ли цветение наших деревьев менее красиво, чем воспетой поколениями поэтов цветение сакуры. «Красотой Японии рожденный» – так называется поэтическое эссе Я. Кавабата.

Уже в древности наметились два различных подхода к исследованию природы. *Первый*: изучать, чтобы владеть («иметь») – обладать властью над людьми, не приобщенными к знаниям (вспомним Древний Египет), позже – властью над природой. *Второй* – «быть» в ладу с природой, жить в согласии с ней, учиться у нее. Переняв многие

естественно-научные знания у культур Междуречья и Древнего Египта, на этот путь вступила и античная цивилизация. Хотя и здесь не всякое знание было доступно, это было сродни нашей сегодняшней обеспокоенности, в чьих руках окажутся био– и ядерные технологии. В целом же демократическое устройство античных полисов как раз предполагало заинтересованность в распространении знаний, всестороннем, гармоничном образовании.

Главной задачей античной натурфилософии было *учиться у природы*. Философские основания античной пайдеи – образования и воспитания в единстве – составляли поиск гармонии мира, сведение воедино «макрокосма» и «микрокосма» (человеческой души). Идея естественности направляла исследование любых явлений. На понятиях естественных движений и естественных мест строились физика и механика Аристотеля.

Благоговейное почтение к природе, любовное отношение к ней отличали и древних славян, что вообще характерно для языческих культур. Даже «потребляя» природу, наши далекие предки чувствовали себя ее детьми, желали умиловить свою щедрую и могучую Мать. Особое отношение к природе выражено уже в именах славянских богов – Ярило, Дажь-Бог...

Буквально культ природы с древности и по сей день составляет основу восточных цивилизаций. Успехи любых начинаний в Китае зависели от того, в какой степени удалось согласовать свой дао (путь) с небесным Дао. Китайцы были убеждены, что отсутствие такого согласия ведет не только к личным неудачам, но и смутам в государстве и даже стихийным бедствиям. Сходные идеи культивировались в индуизме и японском синтоизме. Такой подход предполагал созерцательное отношение к миру, установку не на преобразование природы, а на слияние с ней, подчинение своих действий природным ритмам.

Подобный путь не устраивал западную цивилизацию, где бурное развитие науки и техники оказалось в равной степени и причиной, и следствием установки на «обладание», особенно закрепившейся с развитием капитализма. Воспитанная в погоне за «мнимыми, порабощающими ценностями» (Маркс), на иллюзии господства, западная цивилизация давно уже ощущает себя «богатой, но больной», что заставляет ее все больше обращать взоры к Востоку, а «паломничество в страну Востока», по словам швейцарского писателя, Нобелевского лауреата Г. Гессе, в том числе духовное, становится приметой нашего времени. Другое дело, что часто оно (увы!), принимает формы слепого, внешнего подражания и заимствования (что характерно для «полуобразованных» и «полукультурных» людей). Не миновало это и нас – скорее через подражание. Западу.

Пытаясь выявить истоки идеологии господства над природой, некоторые исследователи относят их к эпохе Возрождения. Возрождение человека предполагало его «естественный и свободный выбор», основанный на знании. Познание природы позволяло ощущать себя «ученым-художником», конструктором тех форм, которые остались не реализованными Творцом. Подобное смелое и открытое отношение к природе, могущее даже выглядеть дерзким, было порождением социокультурных тенденций Возрождения, своеобразной реакцией на догматику Средневековья, нося в тот период безусловно прогрессивный характер.

Увенчавшись коперниканской революцией, Возрождение, переходя в Новое время, могло выдвинуть уже кредо: «Знание – сила (мощь, власть – power)», в формулировке Фр. Бэкона. Сам Бэкон подчеркивал, что ученый – «служитель природы, ее интерпретатор – на основе метода, согласного с ее устройством». «Природа – наилучший репрезентатор божественного замысла», «воспитатель воспитателей», – убеждал современник Ньютона, религиозный философ и химик в одном лице, Р. Бойль. Природосообразное воспитание, предлагаемое Я.А. Коменским, вполне отвечало общей линии культуры Нового времени.

Уже в XVIII–XIX вв., однако, успехи механико-математического естествознания привели к разрушительным (тогда еще не осознаваемым) последствиям: из «научной картины мира» выпал человек – ему не нашлось места среди четко расписанных траекторий планет и молекул. Такой сдвиг вполне согласовывался с оборотами капиталистического

производства, относящегося к природе утилитарно и создавшего средства для ее потребления. Без человеческая (без человека) картина мира и бесчеловечный мир – порождения одной и той же линии социокультурной истории. И если в развитых капиталистических странах общественное мнение стало осознавать последствия и перспективы бесчеловечного отношения к природе, то дикий капитализм современной России крайне далек от этого, не считая нужным даже оправдываться за лихорадочное выкачивание и дешевую распродажу природных богатств (чего стоит вырубка реликтового леса в Карелии и распродажа его по одному доллару за кубометр – по цене осины!).

Следует заметить, что даже в воспитании бережного, гуманного отношения к природе достаточно отчетливо просматриваются черты идеологии господства, эгоистического прагматизма, укорененные в течение длительного времени. Упор делается прежде всего на то, что если мы не будем беречь природу, то погубим самих себя, т. е. речь идет опять же не о природе как таковой, а природе как объекте потребления. Подобным же образом можно воспитывать «гуманное» отношение к родителям: «Береги мать, она еще пригодится!». Малоэффективны и приводимые в докладах комиссий и учебниках экологии внушительные цифры выбросов в атмосферу и воду – они не остановят их главных виновников, привыкших соизмерять свои действия с цифрами прибылей. Обыватели же, уверенные, что они к этому непричастны, не слишком озабочены сжигаемым ими или оставленным в лесу мусором, хотя суммарный урон, наносимый ими, вполне сопоставим с промышленными выбросами. Безусловно, за действиями и тех, и других стоит невежественность, невоспитанность, необразованность (хотя не всегда осознаваемые), выраженные словами: «После меня – хоть потоп». Тем более к их сознанию не пробиться тирадами о бездушном, бесчеловечном отношении к природе, которое разрушительно и губительно прежде всего для человеческой души.

Бездущное отношение к природе в стереотипах образования

Хотя это не слишком очевидно на первый взгляд, отношение к природе как к объекту потребления прочно закреплено в системе образования и воспитания, установленной индустриальной цивилизацией.

Если обратиться к истокам исследования природы, то мы вспомним, что слово «физика» происходит от древнегреческого «фюзис», которое имело смысл: природа, внутренний закон, сущность. Но ведь именно оно означает русское «естествознание» – знание естества, внутренней сущности, природы. Воспитывает ли современное преподавание естественных наук стремление присмотреться к тому, что естественно? Наполняет ли оно если не любовью к природе, то хотя бы ощущением красоты мироздания, многообразия его связей и в то же время единства природы, единственности природы и человека? Возникает ли из современных учебников физики, химии, биологии ощущение, замечательно выраженное Эйнштейном: «Бог изощрен, но не злонамерен!» Проникнется ли сегодняшний школьник или даже студент словами И. Канта: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все возрастающим удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них – это *звездное небо надо мной и моральный закон во мне?*» Характерно, что две вещи, названные великим философом, он рассматривал (как это делали в античности) во взаимосвязи и взаимообусловленности. А за 23 века до Канта античный мудрец Анаксагор на вопрос «Ради чего все-таки лучше жить, чем не жить?» ответил: «Ради возможности наблюдать звезды».

Покажите сегодняшнего школьника, который собрался стать астрономом. Катастрофическое падение престижности естественно-научных дисциплин только отчасти объясняется конъюнктурными веяниями сегодняшней социально-экономической ситуации. Спросив школьников, за что они *не* любят физику (химию), чаще всего можно получить ответ: за бесконечное решение задач, за лес формул. Вопрос вовсе не в том, чтобы отделить от них естественные дисциплины, на манер дайджеста (которые дешевые западные издания делают из «Войны и мира», других произведений мировой классики) – для облегченного,

чисто потребительского знакомства с ними. Речь идет о другом – необходимости вернуть в естествознание *фюзис*, дух и душу природы. Зубрежка формул и задач (не умение их решать, а зубрежка!) – следствие опаснейшего стереотипа традиционного образования (порожденного в большой степени классическим, механистическим естествознанием: сведения в учебниках представлены как непреложная и окончательная истина (почему и подлежащая *заучиванию*, а не изучению). Учебники не только не предлагают, но избегают показа динамики развития науки, анализа ее внутренней логики, представления науки как увлекательной «драмы идей» (Эйнштейн – Инфельд). Неизменной предстает, в сущности, и сама природа – еще один устойчивый рецидив традиционного образования. Укорененный в образовании XX в. прагматический подход полагает столь же излишним и даже обременительным изучение истории философии и культуры в целом.

Негласно (а подчас и вполне гласно) конечной целью курса той или иной дисциплины представляется своеобразная шпаргалка со стереотипными ответами на все вопросы, порой изготовление шпаргалок поощряется и самими преподавателями. Специалист, излагающий свой предмет иначе, выглядит скорее «белой вороной». Таких, однако, особенно любят ученики, не желающие просто «принимать истины внутрь».

Что касается естествознания, то здесь в последние десятилетия совершаются интереснейшие открытия, а главное, концептуальные сдвиги, позволяющие и требующие видеть и в природе – как на нашей планете, так и в глобальном, «вселенском» масштабе – живой, постоянно меняющийся организм (но не механизм!) с хитроумным переплетением всех его частей и связующих ниточек.

Проникновение в эти связи, их понимание делают безнадежно изжившим себя традиционное деление (а тем более противопоставление) «гуманитарного» и «точного» («научного») знания. А оно было порождено стандартами механицизма, когда наука отождествлялась с естествознанием, которое предполагало математическую достоверность, точный расчет, описание максимально беспристрастное, свободное от отпечатка личности исследователя. Тем самым естествознание отличалось от «гуманитарного» понимания, проникновения, вчувствования, а последнему отказывалось в научной ценности (по тем меркам – и ценности вообще) – ведь гуманитарное знание как раз подразумевает отпечаток человеческой личности, культуры и ее традиций.

Исследования в области философии науки убеждают, что и развитие любой науки в любые времена носит такой же отпечаток, и вместо того чтобы пытаться его стереть (согласно классическим предписаниям), следует рассматривать научное знание в целостном потоке культуры («Science in Flux» – название программной книги Дж. Агасси). На примере естествознания особенно видно, что оно не только оказывает исключительное воздействие на все развитие культуры и цивилизации, но и само впитывает в себя важнейшие социокультурные тенденции и запросы эпохи.

Выражением таких объективных запросов представляется и введение во всех вузах России предмета с необычным названием «Концепции современного естествознания» (КСЕ).

Актуальность изучения концепций современного естествознания и неизбежность концептуальных различий в их преподавании

Насколько правомерно говорить о том, что гуманитаризация образования (т. е. введение гуманитарных предметов) еще не означает его гуманизации, точно так же можно заметить, что гуманизации в образовании в значительной степени, может способствовать знакомство с областью, на первый взгляд, крайне далекой от гуманитарной. Все дело, однако, в том, что новый предмет преследует целью не некий ликбез по естествознанию, а знакомство с его *концепциями*, т. е. ведущими принципами, основополагающими идеями описания, объяснения и понимания природы. Давая ощущение целостности природного мира, природы и человека как его органичной части, концепции современного естествознания к тому же выходят далеко за его пределы, оказываясь приложимыми и к сфере человеческой деятельности – развитию экономики, духовной культуры, эволюции образования.

Симптоматично не только введение такого предмета, но и столкновение подходов к его преподаванию, целям и задачам этого курса, который оказался буквально полем битвы различных концепций самого образования. Для приверженцев сугубо прагматичной философии образования, образования в виде суммы знаний оказалось заманчивым рассматривать КСЕ как своеобразный ликбез, восполнение недостатка знаний по естественно-научным дисциплинам. Действительно, в условиях падения их престижа, модных ныне решений о гуманитаризации образования пробелы в естествознании становятся угрожающими. Но, позвольте, если в школе человек не научился толком читать и писать (по какой бы то ни было причине), то должен ли вуз создавать курсы ускоренного обучения грамоте?

Многие учебники КСЕ, написанные, к сожалению, именно с таких позиций, пестрят схемами, формулами, описаниями органов дыхания, пищеварения и т. д. (Характерно, что в силу «советской» стыдливости опущены детородные органы, не менее, надо полагать, важные.) Не случайно большинство учебников КСЕ написаны «коллективом авторов», что чаще всего означает – каждый о своем, без концептуальной основы самого учебника, без какой-либо сквозной линии. Доходит до курьезов: в солидном университете одну часть этого предмета ведет физик, другую – биолог!

Чему же на самом деле могут научить подобные концепции современного естествознания?

Жизнь и разум как звенья космической эволюции

Одним из наиболее знаменательных концептуальных сдвигов в современном исследовании природы является возвращение человека – впервые с античности – в научную картину мира. С одной стороны, это результат внутренней логики научного познания: только так удастся связать между собой ключевые проблемы космологии, физики микромира, химии, биологии... С другой стороны, такой сдвиг можно расценивать как следствие объективных социокультурных тенденций рубежа веков и тысячелетий, вновь поднявших проблему человека в мире, подобно тому как социокультурные процессы Возрождения вскормили гелиоцентрическую систему, подготовленную внутренней логикой науки, по крайней мере, за два века до Коперника.

Так называемый *антропный принцип* (от греч. *antropos* – человек), сложившийся в современном естествознании, рассматривает возникновение жизни и разума как органичное звено в эволюции Вселенной. «Слабый» АП, выделяя нашу космическую эпоху как «эпоху существования наблюдателя Вселенной», анализирует совокупность обстоятельств, приведших к этому. Будь интенсивность солнечного излучения всего на 0,5 % (!) выше или ниже, жизнь на Земле (во всяком случае, в ее нынешней форме) не возникла бы. Совершенно уникален необходимый для жизни «коридор» космологических констант, базовых свойств и структуры элементарных частиц, что подводит к формулировке «сильного» АП: хотя жизнь выглядит космическим чудом, но и сама Вселенная «нуждается» в существовании жизни.

«Сильный» АП гласит: *наш мир должен был оказаться таким*. Возникновение, сохранение и возобновление жизни – наиболее антиэнтропийный из всех природных процессов. Еще в XIX в. энтропия (от греч. *entropia* – поворот, превращение) была введена в 1865 г. немецким физиком Р. Клаузиусом как физическая мера беспорядка. Неограниченный рост энтропии означает разрушение, распад, полный хаос, а в перспективе – «тепловую смерть» Вселенной. Когда «последний атом вещества, по словам английского астронома А. Эддингтона, перейдет в излучение, это будет самой изумительной из всех радиопередач, которые может вообразить человеческий разум». В свете современных исследований Вселенная «нашла выход» в том, что породила жизнь в качестве «отводного клапана» энтропии. Как остроумно заметил советский астрофизик И.С. Шкловский, «Вселенная неплохо сохранилась для своего возраста».

На популярном уровне подходит такая иллюстрация: монументы, построенные «на века» и задуманные как неприкосновенные памятники, разрушаются со временем, подтачиваясь ростом энтропии, между тем как постоянная «антиэнтропийная» деятельность

людей в своих домах продлевает их жизнь. Не так ли в любой области и в любой деятельности – нагляднее всего в экономике?

Противостоящая росту энтропии жизнь есть одновременно наиболее информационный и энергоемкий процесс (энергия и информация обратно пропорциональны энтропии). В современных космологических и космогонических концепциях своеобразными «резервуарами замороженной энергии» в гигантских количествах предстают «черные дыры», само существование которых выглядело нонсенсом, «ошибкой природы». Стоит задуматься над тем, что ничто не лишне в современной картине мира, как не лишни ни одно существо, ни один жучок из тех, что копошатся на нашей планете.

Рассматривая антропный принцип как своеобразную мировоззренческую и методологическую норму современного естествознания, мы замечаем, что не космические условия «подстраивались под возникновение жизни – в равной мере пред-молекулярные структуры живого проходили путем «проб и ошибок» своеобразный естественный отбор, чтобы обрести оптимальную структуру. Такая картина «тонкой подстройки» позволяет говорить о *коэволюции* (совместной эволюции), *синергетике* (совместных действиях), *самоорганизации*.

Аналогично через самоорганизацию возникло и эволюционировало сознание. Оставляя возможность религиозного истолкования процессов самоорганизации тем, для которых это более естественно, Эрих Янч пишет: «В мире, который творит сам себя, нет места для Бога-творца, как и для Бога-идеи, стоящего над миром. Божеством является принцип самоорганизации на всех уровнях» [6. С. 323].

Опираясь теперь уже на науку, человек может с гордостью утверждать, что самой Природой ему поручена высшая из всех возможных гуманистических миссий – быть авангардом творческой эволюции, «осью и вершиной эволюции» (Тейяр де Шарден). Таково сегодняшнее «космическое оправдание» скоротечности человеческой жизни, в определенном смысле возвращающее нас к концепции «героического энтузиазма» Дж. Бруно.

Особый мировоззренческий и этический, ценностный характер приобретает так называемый *финалистский антропный принцип* (Ф. Типлер). В вопросе, была ли «вечность» жизни запрограммирована разворачиванием эволюционных процессов или может быть достигнута только в ходе преобразования космоса «постсоциальным» обществом, обосновывается вторая точка зрения, которая поразительно сближает финалистский АП с идеями русского космизма, где человек наделялся особой миссией в сотворчестве с Творцом. Возможно, приобщение новых поколений к таким идеям поможет осознать нашу ответственность за сохранение жизни на Земле, за «переход эволюции человека на уровень культуры» (Тейяр де Шарден). Только на современном социокультурном витке мы можем в достаточной мере оценить слова Тейяра де Шардена и Дж. Хаксли, натуралистов и философов в равной мере, о «человеке как эволюции, осознавшей самой себя и благодаря этому достигшей *ступени человечества*», и только сегодня мы понимаем прозорливость, высокую моральность и высокий гуманизм русских философов «серебряного века», высланных за несоответствие эпохе бурных свершений.

В современной картине мира возрождаются (уже на научном уровне) античные представления о космосе как соразмерности, целесообразности, разумности. Возрождается и античная *диалектика хаоса и порядка, хаоса как порождающего начала*. Принципиально важно, что в свете современных представлений «хаос» может быть не только результатом и источником дезорганизации, но и промежуточной ступенью к новому уровню порядка, элементом процессов самоорганизации. Важным условием для протекания таких процессов является *принцип избыточности*, плюрализма возможных вариантов выбора. Так, в результате своеобразного естественного отбора на химико-биологическом уровне эволюция выбрала всего шесть элементов таблицы Менделеева в качестве органогенов, лежащих в основе органической жизни, из ста аминокислот в составе белка обязательными оказались девять. При иных законах и константах не только исключалась органическая жизнь, но и рухнула бы вся основа нашей ветви Вселенной.

Методологическое и мировоззренческое значение принципов самоорганизации

В середине XX в. наиболее перспективной научной программой была программа Н. Винера, и Л. Берталанфи – синтез отрицательной и положительной обратной связи. Не вдаваясь в детали, скажем, что первая обеспечивает стабильность любых систем (от кибернетических до структуры ДНК). Вторая как раз не позволяет системам сохранять постоянство, что и является условием их развития, признаком жизни. Система, корректируя свое поведение под влиянием поступающей информации, сама при этом может влиять на ход «внешних» изменений. Такое сочетание форм обратной связи не просто заставляет систему выправляться согласно намеченной цели («приказы сверху»), но и гибким образом ставить новые цели, корректировать их («приказы снизу»). Так действуют ЭВМ новых поколений (в диалоговом режиме), космические и экологические системы. Но, зная эти принципы, разве не должны... мы соотносить с ними свою деятельность? Не таковы ли принципы подлинной, не просто декларируемой демократии? По существу, наиболее эффективные социально-экономические системы давно функционируют именно таким образом, а мы тем временем из одной крайности (жесткая регламентация) скатились к другой («рынок» в форме беспредела, игры без правил).

Характерно, что принципы самоорганизации были впервые нащупаны именно в экономике. Еще два столетия назад Адам Смит говорил о «невидимой руке», которая как бы направляет действия отдельных людей и социальных групп. Не сговариваясь, они предпринимают, исходя из собственных интересов, такие шаги, которые укладываются в естественным образом сформировавшееся русло (простая иллюстрация – муравейник). Особенно это характерно для переломных моментов, скажем, перехода от одной социально-экономической системы к другой. Выигрывают те, которые интуитивно или сознательно выбрали путь, адекватный ситуации (будущие капиталисты, к примеру, а не феодалы, цепляющиеся за свои сословные привилегии). Сказанное в полной мере применимо и к любым областям духовной культуры, включая образование.

Очень важно подчеркнуть, что дело не ограничивается гибкостью политики, экономики, образования, способностью к перестройкам. Если сравнивать с тем, как процессы самоорганизации происходят в природе, то можно видеть, что там они представляют собой результат длительной эволюции, взаимовыгодной для участников процесса, ими же «налаживаемой». Между тем односторонне понятая гибкость, «реактивность» экономической или образовательной политики может быть сведена к сугубо прагматичному расчету, умению «ловить момент», воспользоваться ситуацией. Удачные в тактическом плане шаги (вспомним знаменитую ленинскую оценку революционной ситуации: «сегодня еще рано, а завтра будет уже поздно») могут завести в тупик в стратегическом плане, не выйти за уровень «принятия решений».

Итак, исследование природных процессов показывает, что условием жизнеспособности любых систем является постоянная изменчивость, самообновление при поддержании целостности структуры, т. е. эволюция как самоорганизация.

Не так давно идеалом как для природных, так и общественных явлений представлялись состояния наибольшего равновесия. В действительности же такой идеал (как и идеал абсолютной симметрии) – порождение одного из наиболее стойких стереотипов механистического мышления. Состояние равновесия, соответствующее нулевой энергии (например, кристалл), служило гарантией устойчивости, надежности, незыблемости, переносясь на общество. Сегодня мы убеждаемся, однако, что это – мертвая, безжизненная устойчивость каменного цветка, гранитного памятника. *Любая эволюция возможна только в открытых системах*, обменивающихся энергией и информацией (для общества имеются в виду экономические, политические, культурные связи, а «железный занавес», Берлинская стена не просто аморальны и антигуманны, они – гарантия стагнации, омертвления). Еще в начале XX в. французский мыслитель Поль Валери заметил: «Две наибольшие опасности, угрожающие человечеству – это беспорядок и порядок». Принципы самоорганизации и есть путеводная нить между разрушительным беспорядком и мертвящим порядком. Таким

образом, и здесь природа может выступать «наилучшим из учителей, воспитателем воспитателей».

В современной науке «мир представляет собой организм, закрепленный не настолько жестко, чтобы незначительное изменение в какой-либо его части сразу лишало его присущих ему особенностей, и не настолько свободно, чтобы всякое событие могло произойти столь же легко и просто, как любое другое. Это мир процесса, а не окончательного мертвого равновесия, к которому ведет процесс, и это вовсе не такой мир, в каком все события предопределены вперед установленной гармонией, существовавшей лишь в воображении Лейбница» [2. С. 314]. Как писал ученик Эйнштейна, Дж. Уилер, правильнее формулировать ныне законы природы в форме *не законов предписания, а законов дозволения*, отсекающих лишь то, что невозможно, и оставляющих широкий простор, веер возможностей для того, что «не запрещено». «Можно все, что не запрещено», – сказал на заре «перестройки» М. Горбачев. Только перед принятием нормативных актов следовало бы разобраться, что именно согласуется с естественным ходом процессов.

Концепция Геи-Земли как основа гуманизирующего экологического воспитания

Особый интерес с позиции самоорганизации представляет *концепция «Геи-Земли»*, в названии которой ее авторы Дж. Лавлок и Л. Маргулис не случайно отдают дань античности (Гея – планета и богиня). Согласно названной концепции, Земля – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, своеобразный *живой организм*, функционирование которого обеспечивается единством недр, почвы, атмосферы, биосферы и космической «оболочки». Налаженная «жизнь планеты» имеет в своей основе сформировавшийся миллиардами лет химический состав Земли и ее атмосферы, относительное постоянство климата. Начиная с эпохи микроорганизмов, создавших нынешний состав атмосферы, насытивших океанский бульон белками и солями, на нашей планете установился своеобразный круговорот, где нет ничего лишнего. В него входят растения, содержащие хлорофилл и перерабатывающие солнечную энергию, существа, поедающие живые организмы (биофаги), и сапрофаги, питающиеся мертвыми тканями. За всю историю Земли ее населяло около 500 000 видов растений, полтора миллиона видов животных (из которых млекопитающих – около 13 тысяч). Многие виды, однако, исчезли с лица Земли, немало других занесены в Красную книгу исчезающих животных и растений. При этом гораздо больше урона нанесли на природные катаклизмы, а действия «человека разумного».

Один из важнейших факторов устойчивости любых систем – увеличение разнообразия (что означает снижение роста энтропии за счет увеличения информации). Ранее считалось, что природная эволюция ведет к замене менее сложных видов более сложными, включая человека как ее венца. Понятно, почему «венец природы» одновременно чувствовал себя ее хозяином, вольным «казнить или миловать». Это – тоже один из стереотипов классического естествознания, порожденных его бурными успехами. Не говоря уже о моральной стороне дела, подобные представления – плод самонадеянного заблуждения.

Прослеживая этажи пирамиды живого, убеждаемся, что как раз низшие организмы (например, микробы) могут прожить без ее верхних этажей, а вот мы без нижних не можем. Обильное распространение в последние годы «сине-зеленых» водорослей, спутников древнейших эпох, тревожно вдвойне – как свидетельство губительного загрязнения морей и озер и как еще более грозный симптом. С разрушением экологических систем возникают условия для «первобытного» синтеза, и, возможно, Земля как мощный самоорганизующийся организм в условиях, угрожающих высокоорганизованной жизни, «начинает цикл сначала».

Осознавая чудо жизни, ее хрупкость, тонкость нитей, из которых она соткана, свое место в жизни нашей планеты, мы не можем более не чувствовать ответственности за нее, за себя, за человеческий род. Именно разум, выступая как механизм обратной связи со средой, должен и может стать решающим фактором эволюции системы «социум – среда». Только тогда ноосфера (сфера разума) будет оправдывать свое название.

Чтобы предотвратить экологическую катастрофу, цивилизация должна отказаться от воспитанного веками потребительского менталитета, бездумной эксплуатации «Матери-

Земли». Еще в 1972 г. Римский клуб, объединивший ученых различных специальностей, вызвал панику своим докладом с красноречивым названием «Пределы роста». Они, как предсказывалось, будут достигнуты на Земле к концу XX в., если человечество будет наращивать потребление ресурсов и промышленное производство в тех же темпах. Во втором докладе «Человечество на перепутье» были проведены энергетические, сырьевые, демографические детализации для различных регионов Земного шара, предлагались конкретные рекомендации. Авторы пробовали смягчить шок от первого доклада, оправдывая его стремлением привлечь внимание мировой общественности.

За прошедшие четверть века опубликовано свыше двадцати докладов Римского клуба. В последнем, «Факторе четыре» [22] следуют новые извинения – в том, что первые доклады оказались чересчур оптимистическими. Особенно акцентируется мысль, что к «внешним» пределам роста добавляются серьезные «внутренние», обусловленные косностью мышления, недальновидностью экономических и политических решений. В основе этого – «извращенное воспитание».

Современная цивилизация – в лице экономически развитых стран – уже сейчас могла бы добиться удвоения производительности труда при сокращении вдвое потребления ресурсов (приводится сравнение энергоемкости электронной и традиционной почты, их скорости и удобства). Тем самым «величина богатства, получаемого от использования единицы ресурсов, может возрасти в четыре раза». Чтобы это осуществилось, не требуется технической и научной революции, достаточно «только» изменения менталитета, ориентированного на безудержное, болезненное потребление. «Задача книги – изменить *направление* технического прогресса: экономический рост должен служить гуманным целям – духовным ценностям, реализации личности», – заключают авторы.

Цивилизация потребления прочно воспитала представления о том, что «Природа – не храм, а мастерская, и человек – в ней работник». Пришло, наконец, время, осознать, что природа – не мастерская, а храм, и человек в нем – сотрудник и служитель. Именно отношение к природе является одним из важнейших критериев осуществления образования человека как человека.

Необходимость воспитания экоэтики и биоэтики

Задача образования XXI в. – воспитать *биоэтику* и *экоэтику*, *этику «благоговения перед жизнью»*, как говорил философ А. Швейцер, понимание самоценности жизни, природы, ощущения той «пуповины», которой мы навеки связаны с Геей – планетой, богиней и матерью. Такое воспитание должно вестись с раннего детства и уже созревшими людьми. Отраднo, что его составляющей может оказаться особенно полезное и нужное сегодня естествознание.

Разрушение природы губительно для человека не только в физическом плане, но и в духовном. Насилие, безответственность по отношению к окружающей среде и к человеку идут рука об руку. Установлено, что большое число убийц, маньяков, проституток, наркоманов, различного рода маргиналов происходит из семей, вовсе не обязательно неблагополучных, но таких, где ребенок был лишен ласки, элементарного внимания и понимания родителей. Даже простые поглаживания по коже вызывают у ребенка (да и взрослого) выработку веществ, стабилизирующих психику. Пренатальные (дородовые) исследования выявляют огромную разницу между здоровьем – физическим, психологическим, нравственным – детей, родившихся желанными или нежеланными, роль ласковых разговоров беременной матери с развивающимся в утробе ребенком. Известны и многочисленные случаи, когда младенцы, брошенные матерью в родильном доме, синеют и впадают в истерику, когда мать-немать подписывает заявление об отказе. Видимо, «ставя точку», она обрезает своеобразную «психологическую пуповину». Зафиксированы также «волны ужаса», исходящие от зародыша при подготовке к аборту.

Информация подобного рода должна быть известна будущим родителям не только из изучения КСЕ (и то смотря какой учебник или преподаватель попадетсЯ), а с раннего

возраста, прививаться их родителями и школой. Следует знать, что, хотя структура мозга предопределена генетически, именно впечатления, полученные в самом раннем детстве (даже в утробе), решают, куда и как будут подключаться сложные схемы мозга, какие из природных расположенностей получают наибольшее развитие: в каждом человеке как бы совмещено несколько личностей, и формирование доминирующей из них зависит от атмосферы в семье, от того, какие книги ребенку читали (или не читали), слушал ли он пьяные перебранки или спокойную музыку.

Цивилизация, веками ориентированная на господство над природой, требует, обрезав пуповину, связывающую ребенка с матерью, тут же отделять его и выхаживать в условиях современных дорогостоящих клиник, особенно в случаях недоношенности. Между тем в отсталой Колумбии сельский врач-знахарь добивается гораздо более высоких результатов, просто привязывая недоношенных младенцев шарфом к телу матери и тем самым позволяя жить в биоритме, какой дал им жизнь и сопровождал их девять месяцев после зачатия.

Мы давно уже обрезаем «пуповину», соединяющую нас с природой, и теперь «кризис цивилизации связан с тем, что вознесшийся в своей гордыне человек не слышит больше природу, которая говорит с ним на тысяче голосов» [16].

Исследователи-психоаналитики, биологи, философы пришли к выводу, что бессмысленная агрессивность и жестокость присущи людям, а не животным, объясняя это глубинным *надломом цивилизации, неестественностью* выбранного ею пути. Были проанализированы условия сочетания рабской покорности и дикого, бессмысленного бунта, причины деструктивного поведения, «страха жизни», «бегства от свободы», некрофилии (от греч. nekros – мертвый и philio – люблю), садизма и мазохизма. Выявлены механизмы инстинкта толпы, манипулирования человеческими массами, прослежены социально-экономические и культурно-исторические корни закономерно возникших в XX в. тоталитарных, предельно антигуманных режимов, прихода к власти некрофилов (Сталин, Гитлер).

Исторически сложилось так, что культура, вместо того чтобы раскрывать, развивать человеческую сущность, давно свернула на путь подавления естественного в человеке, навязывания искусственных моделей поведения и социальных ролей. Как пишет К. Юнг, «сегодня древние боги и демоны не исчезли, а лишь обрели новые имена. И они удерживают современного человека. беспокойством, страхами, психологическими сложностями, ненасытной жадой лекарств, алкоголя, табака, пищи и прежде всего огромной массой неврозов» [28. С. 76]. Добавим, что Юнг не застал «расцвета» наркомании и тем более «компьютерную наркоманию», бегство в «виртуальную реальность», новый бич цивилизации на рубеже XX–XXI вв.

В современном естествознании выявлены убедительные свидетельства генетической, эволюционной обусловленности форм социального поведения, в том числе таких, как верность, измена, выбор. Современная этология (наука о поведении) доказывает (впрочем, это заметил еще П. Кропоткин), что наряду с агрессивными инстинктами (необходимыми для сохранения рода), действует еще и врожденная способность к взаимопомощи и общению (у людей и животных). В здоровой социокультурной среде баланс между ними носит опять-таки характер самоорганизации. Вот почему отклонения в естественной этико-биологической программе следует искать в нарушениях, надломе, расколе культуры и цивилизации.

«*Отологический императив*» австрийского этолога, Нобелевского лауреата К. Лоренца, гласит: «*Поступай так, чтобы твое поведение как разумного существа соответствовало законам природы*». Столь же справедливым оказывается и утверждение о гуманности того, что созвучно Природе. Глубочайший смысл приобретают слова К. Маркса о «сущностном единстве человека с природой, осуществленном натурализме человека и осуществленном гуманизме природы» [14. С.118].

Таким образом, воспитание гуманизма в общении с природой означает не только необходимость гуманного отношения к ней. Не менее существенно, что природа сама может

быть воспитателем гуманизма, учителем и подсказчиком как в индивидуальном плане, так и на уровне глобальных общественно-исторических процессов. Воспитание гуманизма во взаимоотношениях с природой может оказаться судьбоносным для цивилизации, находящейся на бифуркационной черте.

Природа как воспитатель гуманизма в социально-политической сфере

Рассматривая эволюцию человека, культуры, Геи-Земли в глобальной взаимосвязи, удастся выявить связь циклов жизни на Земле с «биением пульса Вселенной» (выражение А. Чижевского).

В работе «Земное эхо космических бурь», созданной еще в начале XX в., Чижевский заметил, что циклы солнечной активности влияют на физическое самочувствие людей, интенсивность военных действий на фронте, вспышки размножения насекомых и рыб, развитие инфекционных и психических заболеваний. Еще дальше пошел этнолог Л. Гумилев, выявив связь между космическими циклами и ходом человеческой истории. Одним из наиболее благоприятных, по его мнению, периодов был VI в. до н. э., когда одновременно возникли греческая философия, религия и философия буддизма (Индия), зороастризма (Персия). Следующий такой цикл пришелся на «эпоху титанов» – Возрождение. В «противофазе» оказались эпоха Чингисхана, развал СССР... Согласно концепции Л. Гумилева, в конце каждого цикла происходит «забвение прошлого и настоящего», губительные восстания, крушения этноса (и империй). Недаром самым страшным китайским проклятием является: «Жить тебе в эпоху великих перемен!»

Говоря о влиянии природных циклов на характер деятельности людей, закономерно допустить и обратное. Во всяком случае, опрометчиво было бы отмахиваться от фактов корреляции стихийных и техногенных катастроф (землетрясений, аварий) с ростом слепой, неуправляемой энергии взбудораженных человеческих масс, которая, как бы направляясь не в то русло, вызывает стихийные резонансы. В современном мире наряду с достижением политико-культурной интеграции, стиранием границ происходят и противоположные процессы – нарастание межэтнических и национальных конфликтов. Рассмотренные выше концепции позволили бы более взвешенно оценить (В. Вернадский) возможности «мысли как планетного явления», внести коррективы в политико-экономические сценарии. Ясно одно: *насилие – в государственных, национальных отношениях не только антигуманно, но и неэффективно*, разрушительно. Ни один из «национальных» конфликтов последних лет (Карабах, Косово) не был преодолен принятием волевых, силовых решений.

Обращаясь вновь к естествознанию, можно сказать, что сознательная деятельность людей способна выполнять в стихийных общественных процессах роль *аттрактора* (от лат. attract – притягивать), особенно в точках бифуркации, распутья. В них даже незначительные воздействия могут оказаться решающими, необратимым образом определив весь дальнейший ход процесса. Именно поэтому «деятельность с такими системами требует принципиально новых стратегий. Их преобразование уже не может осуществляться только за счет осуществления энергетических и силовых давлений на систему. Такое давление (в лучшем случае. – В. Т.) может привести к тому, что система просто-напросто «собьется» к прежним структурам» [11]. Скорее же такое давление окажется опасным и разрушительным. Иллюстрацией могут служить неудачи с управлением термоядерными реакциями, которые С. Курдюмов объясняет попытками загнать плазму в условия, неестественные для нее (ср. с огнем), вместо того чтобы предоставить ей «жить своей жизнью», лишь деликатно направляя ее «точечным уколом», сыграв роль аттрактора. Конечно, берясь за такие «уколы», следует знать законы природы и общества, особенно тем людям, которые обладают полномочиями на принятие подобных решений.

Особенно опасны «режимы с обострением» в социальной среде. В таких режимах заложены катастрофические всплески, как «собственные тенденции» среды, будь то рост народонаселения, политической активности масс или межнациональной напряженности. В случаях появления «флагов катастроф» нарастающие напряжения следует не подавлять (как это пытался делать Горбачев, получив вместо перестройки «катастрофику»), а переключать на

иные режимы умелым использованием соответствующих аттракторов. Группа академика Курдюмова выработала целый пакет рекомендаций правительству в отношении Чечни, когда процесс только приближался к бифуркационной черте. Увы, из всех просчитанных «сценариев» был задействован самый катастрофический.

Нетрудно догадаться, что современные политики не слишком прислушиваются к подобным научным рекомендациям. Более того, даже при желании ни в одном учебнике нельзя найти рецептов на все случаи жизни. Достаточно хотя бы, чтобы у людей, вершащих судьбы государств и народов, было доверие к такого рода вещам, понимание процессов и роли в них государственных структур. Но подобного можно ожидать только от следующих поколений, *если они получают соответствующее образование.*

Вопросы и задания

1. Расскажите о различиях отношения к природе в восточной и западной цивилизациях.
2. Можно ли считать, что потребительское, бездушное отношение к природе закреплено в стереотипах образования? Ответ обоснуйте.
3. Чему могут научить концепции современного естествознания? Чем вызваны расхождения в подходе к этому предмету?
4. Может ли природа и сегодня быть учителем и воспитателем?
5. В чем состоит гуманистический смысл антропного принципа?
6. Обоснуйте сущность принципов самоорганизации и расскажите, может ли их изучение иметь мировоззренческое и практическое значение.
7. Определите сущность концепции Геи-Земли. Может ли она способствовать экологическому воспитанию?
8. Расскажите о воспитательном значении экоэтики и биоэтики.
9. Может ли изучение природы способствовать выработке социально-политических стратегий?

Глава 17 Гуманизация общественных отношений и современное образование

Роль материальных условий в реализации личности

Одним из наиболее прочно укоренившихся стереотипов образования и воспитания в течение всего XX в. было представление об общественном прогрессе как неуклонном научно-техническом росте, обеспечивающем столь же неуклонный рост материального благосостояния. В 1970-1980-е гг. часто использовался термин «научно-техническая революция». Именно она должна была привести к коммунизму. Немало диссертаций успешно защищалось по этой теме, как и по захватывающим перспективам «Продовольственной программы», «Моральному кодексу строителя коммунизма»...

Конечно, без решения самых насущных экономических задач и обеспечения элементарных условий жизни мы остаемся на уровне «дочеловеческих» проблем. Тем не менее *материальная составляющая – необходимое, но недостаточное условие для осуществления человека как человека.* Гуманистическое измерение прогресса включает в себя еще очень многое. Помимо гуманистического отношения к окружающему миру, это еще и гуманистический образ жизни, гуманизация общественных и личных отношений, отношений между государствами, государством и гражданами, всех сфер духовной жизни. Сейчас особенно актуальны слова Маркса о соотношении «предыстории» и *истории человечества.* История человека как такового начинается с того рубежа, когда он приобретает (создает) условия для самореализации и самоактуализации, которые не могут быть даны кем-то, их создание неотделимо от стремления «быть». И вновь решающей здесь оказывается роль образования-воспитания.

Советским образованием было прочно воспитано представление о социальной справедливости как «всем всего поровну». Однако «война дворцам» не обеспечила «мира хижинам», как и расселение их обитателей по городским квартирам, превращенным в

жуткие «коммуналки», доводящие людей до озверения, лишаящие элементарных условий личной и просто человеческой жизни. «Здесь жил и поэтому умер (такой-то)» – можно было написать на таких жилищах, как, впрочем, и на близких «хрущобах», преследовавших цель хоть как-то решить жилищную проблему.

В свое время польский философ Адам Шафф, преследуемый как отступник от советского «марксизма», заметил, что бесконечные нехватки чего угодно – продуктов, одежды, бытовой техники и т. д. – *не просто следствие, а еще и средство* тоталитарных режимов: держать подачками людей в рабском подчинении, лояльности.

Социальная справедливость – это равные *возможности* для всех. Равенство – это равные *условия* для самореализации, от чего мы и сейчас крайне далеки. Получается в таком случае еще один постсоветский вариант столкновения абстрактного гуманизма с жестокой реальностью. Ведь люди, от которых зависит новое воспитание нового поколения, сейчас вынуждены преподавать в трех местах или, оставив работу преподавателя, выбранную ими по призванию, торговать на улице. Настоящим шоком была статья об учительнице, которая организовала бордель с привлечением своих учениц, порой и сама оказывая не только организаторские услуги. Школьники любили ее как учительницу, педагога, вообще «хорошего человека», тем более что благодаря ее деятельности получили возможность «честно зарабатывать деньги» на повседневные расходы (которые часто не в состоянии обеспечить родители). А пожилые учительницы в той же школе в беседе с корреспондентом прокомментировали ситуацию очень просто: «Платили бы как людям, и такого бы не было. Да мы бы сами пошли, будь помоложе».

Воспитание отношения к труду как к самореализации

Горькой иронией могут показаться в сегодняшней России слова о свободном труде, радости творчества как наиболее эффективной форме самореализации.

Сейчас, однако, они особенно важны, иначе мы потеряем наше и будущее, и настоящее. Без демагогии и без ожидания новых инструкций надо суметь просто и убедительно объяснить, что самореализация, творчество возможны не только в науке, искусстве, изобретательстве и т. д. Творчески действовать, получая удовольствие от своей работы, ее процесса и результатов, могут и строитель, и плотник, и кулинар, и огородник. Главное, чтобы не давила мысль о работе как средстве выжить, чего, увы, не избежать в сегодняшней России. Получается порочный круг – работа, в которую не вложена душа, неэффективна, некачественна и, в конечном счете, не способна прокормить. Голодный же желудок порождает судорожное, безрадостное отношение к труду. Та форма перехода к капитализму (после еще более непонятного социализма), которая имеет место в России, вовсе не способствует выходу из этого круга.

Как-то знаменитого тенора Л. Паваротти, у которого в доме живет масса родственников (чисто по-итальянски), спросили, сколько же он зарабатывает, чтобы держать у себя столько людей? Ответ был замечательным и поучительным: «Я, честно говоря, не знаю, сколько я зарабатываю, но знаю – столько, чтобы не думать об этом!» Сходным образом высказался при получении Нобелевской премии английский физик Ф. Лондон: «Всю жизнь я занимался любимым делом, а сейчас, помимо признания моего вклада в науку, мне еще вручают деньги. Между тем я сам был бы готов всю жизнь платить за то, чтобы заниматься именно тем, чем занимаюсь». Конечно, понятно, что он зарабатывал все же достаточно для того, чтобы так думать, и деньги не были главной, довлеющей целью его исследовательской деятельности.

А вот примеры из нашей действительности. Когда «новый армянин» захотел переоборудовать свою квартиру, ему захотелось пробить капитальную стену. Квартира этажом выше не рухнула только потому (как установили специалисты), что кладка стен в здании была сделана особым образом, как умели делать только строители храмов, – от увеличения нагрузки они стояли еще прочней. Безвестные каменщики, возводившие здание еще в 1940 г. наверняка приобрели эти знания по цепочке – из поколения в поколение, переняв у старых мастеров еще и любовь к своей работе, ответственность за нее, вовсе не

рассчитывая на признание. Именно такими были строители храмов!

Другой пример. Соседом моего однокурсника в Ереване был коньячный мастер, Герой Социалистического Труда. Часто встречая его дома после университетских занятий (в середине дня), мы ехидничали: сколько же времени он проводит на коньячном заводе и чем он там занимается? Добродушно улыбаясь, тот отвечал: «Ничем особенным – обойду все бочки, постучу и скажу, какие разливать сегодня, какие – завтра, с какими повременить». Такой обход заканчивался к полудню, и поэтому ему хотели оборудовать маленький кабинетик, чтобы еще пару часов он создавал видимость «работы над результатами» и не раздражал «простых советских тружеников». Свой необыкновенный дар этот человек перенял у отца, но удалось это (ему и отцу) благодаря тому, что они любили жизнь, природу, свою родину, рождающую на каменистой земле такой виноград, который, как драгоценный камень, нуждался в ювелире, этой же землей, этим же солнцем и воздухом вскормленным (воспитанным). Так же любил жизнь простой сторож находящегося неподалеку винного завода, от «нечего делать» лепивший в его дворе замечательные скульптуры, посмотреть которые привозили гостей Еревана.

Живущий в Риге специалист по радиотехнике очень любил свою профессию и свое хобби. Числясь на заводе ВЭФ инженером, он появлялся там тогда, когда возникала проблема, неразрешимая для других. Свою «незаконно» получаемую зарплату он тратил на подписку радиожурналов со всего мира, а на жизнь зарабатывал редкими тогда (в 1960-е гг.) записями джаза и рок-музыки на аппаратуре собственного производства. За это он был «под колпаком» спецслужб (связь с заграницей), а в конце концов его посадили за тунеядство. Кстати, по такому же обвинению сидел будущий Нобелевский лауреат поэт И. Бродский.

Во всех тяготах сегодняшней жизни утешает то, что сейчас, наконец, появляется возможность зарабатывать деньги собственным трудом, а поэтам не надо устраиваться кочегарами, чтобы не подпасть под статью о тунеядстве (как приходилось В. Цою и тому же Бродскому).

Воспитание творческого отношения к досугу

В тесной связи со всем сказанным выше находится и проблема досуга – не менее большая сегодня. Дело не в том, что у молодежи, перегруженной занятиями, нет времени ни на что другое. Вопрос в другом – как она может использовать свое свободное время? Как внушить молодым людям желание посещать концерты классической музыки, если билеты на них и компакт-диски хорошего качества недоступны – теперь уже по цене – не только студентам, но и педагогам, сеющим «разумное, доброе, вечное». Как приобщить к искусству, если нынче в обнищавших библиотеках нет художественных альбомов? Доступны хотя бы музеи, но и туда сложно направить молодых людей, воспитанных самой жизнью на «пофигизме». Чтобы *внушить вкус* к подобным вещам, педагог должен быть, по крайней мере, сам проникнут таким чувством.

Очень нелепый в нынешних условиях пример: как объяснить нашему человеку, что дача или приусадебный участок предполагают отдых на них, любование природой, а работу лишь в меру собственного удовольствия? Это столь же сложно, как европейцу или американцу внушить мысль, что вместо зеленых газонов полезнее было бы выращивать картошку. И стоит ли увлекаться такими объяснениями, если они могут отвратить молодых людей от помощи родителям, для которых это – необходимое подспорье, чтобы их же, детей, прокормить, одеть-обуть и обучить? Оставшись в таком неизбежном круге, сегодняшние девушки и юноши обречены повторить безотрадный путь своих родителей. Но пусть молодежь видит, что сегодня образование дает выход из круга.

Еще один жизненный круг – механическое противопоставление рабочего времени и досуга. Дело не в том, чтобы лишить людей досуга (что сейчас, кстати, и происходит), а сделать досуг интересным, плодотворным, радостным. Ущербность, бессмысленность досуга (как тупого убивания времени между работой и снова работой), ставшая болезнью нашего времени (и не только у нас), лишь отчасти может быть списана на развал экономики, нищету материальную.

Здоровый образ жизни – не только полноценное, рациональное питание, своевременный сон и т. д. Он предполагает еще и органичную взаимосвязь образования, труда, отдыха как одно из важнейших условий гуманизации образа жизни, гуманистической самореализации. Скольких мы встречаем неугомонных стариков, которые, даже будучи достаточно обеспеченными, интересуются всем, занимаются без всякого принуждения и не для пресловутой галочки той самой общественно полезной деятельностью. Можно по-разному их воспринимать – с раздражением как людей «не от мира сего» или с пониманием, что «сей мир» еще очень незрел, потому в нем и мало таких, в сущности, счастливых людей. Замечено, что люди, увлеченные, с разнообразными интересами, живут долго и в ладу с собой, их не гложут зависть, сознание никчемности, впустую потраченной жизни. Замечено и другое. Как правило, у таких людей убежденность в верности своего пути поддерживается правильно выбранным спутником жизни, здоровой, доброжелательной атмосферой в семье.

Воспитание гуманизма в семейных отношениях

Семейные отношения – особый предмет разговора. Не будет преувеличением сказать, что они являются критериями не только семьи, но и государства в целом. Поскольку духовное, нравственное, мировоззренческое формирование происходит прежде всего в семье, то гуманизация общественных отношений только с нее и может начинаться. Речь в данном случае идет не об отсутствии родительского внимания и заботы. В том-то и дело, что, сохраняясь как важнейшая хозяйственно-экономическая ячейка общества (маленькое государство), *семья* продолжает оставаться средством экономического и духовного закабаления, *навязывания* тех представлений о жизни, на которых воспитано старшее поколение. В наших условиях эта проблема стоит особенно остро и далеко выходит за пределы извечной проблемы «отцов и детей», ведь авторитарная модель воспитания воспринимается у нас как единственно правильная в наибольшей степени как раз теми родителями, которые более всего пекутся о детях. «Мал еще иметь свое мнение», «Вот будешь содержать семью, тогда и будешь говорить» – типичные образцы высказываний семейных лидеров, воспитанных нашим домостроем. Вместе с тем семья призвана быть важнейшей гуманитарной ячейкой общества, основой духовного становления и развития, где ее члены вместо нравоучений (особенно благодаря «короткому поводку» экономической зависимости) могли бы учиться друг у друга. Вполне естественно, например, чтобы авторитетным было мнение человека, который в данном вопросе лучше разбирается. И нет ничего зазорного, если кто-то из родителей обращается к своим отпрыскам по вопросам, связанным с компьютером.

Неопытность, наивность детей могут умилять сейчас только до определенного возраста, а сюсюканье с детьми и грубое пренебрежение их мнением, запросами личности, по существу, тесно взаимосвязаны. В современной семье наряду с безусловной готовностью родителей к самопожертвованию ради детей вполне естественно воспитывать вовлеченную (committed) любовь, когда любой член семьи готов поступиться ради другого.

Сильно ли разнятся дружба и любовь? В здоровых браках пылкая и страстная любовь с годами переходит в своеобразную дружбу, единство по духу, и это служит наилучшим воспитательным примером. В своей нелепой приверженности к иностранным словечкам («делать любовь!») мы не вспомним, что в русском языке синонимом слова «любить» было «жалеть». Не унижающая, оскорбительная жалость, а когда сердце сжимается, когда слезы наворачиваются. Будет ли это понятно тем, кто «делает любовь»? А в Армении говорят, когда очень сильно любят (когда сердце сжимается): «чтоб твою боль я взял на себя». Не так ли и по отношению к другу, если это истинная дружба? Разве дружба в свою очередь не предполагает любовь к другу, переживание – «жалость»?

Много лет назад в «Комсомольской правде» было опубликовано письмо молодых супругов, в котором сообщалось, что хотя они «простые советские инженеры» и очень мало зарабатывают, но не хнычут. Когда другие после работы отдыхают, смотрят телевизор, лежа на диване, они строят дом. Публикация так и была озаглавлена: «Мы строим дом». Почему-

то первая мысль, которая пришла в голову после ее прочтения, была: «Они неминуемо разведутся». Конечно, нерадостное предсказание никогда не удалось бы проверить, если бы. года через три не появилось их новое письмо: «Мы дом построили», после чего разошлись, дом продали. Нетрудно понять, почему. Так получилось, что единственным, объединяющим молодых супругов, оказалось с самого начала строительство дома, в процессе которого они потеряли (или так и не приобрели) духовное единство, которое поддерживает всю жизнь счастливые семьи. В сущности, они забыли друг друга, став вместо семьи строительной бригадой, распавшейся после завершения работы.

Приводя подобные примеры, приходится ловить себя на мысли об их уместности на страницах учебника. перевешивает, однако, воспитательное значение таких примеров, в котором постоянно убеждает педагогическая практика. Достаточно показательны и подобные сомнения – как свидетельство укорененности стереотипов – в данном случае в представлениях об учебниках.

Последний пример выходит за пределы семейных отношений. По существу, здесь мы вновь сталкиваемся с ключевой для гуманистической этики проблемой соотношения «свободы от» и «свободы для». Приобретя свободу «от» тех или иных обстоятельств (в данном случае материальных), далеко не всегда удастся воплотить ее в свободу «для». Конечно, здесь очень важно, какой ценой досталась свобода «от», но форма ее использования в огромной степени связана с образованием и воспитанием.

Готовность к свободе как проблема воспитания и образования

Проблема «свободы от» и «свободы для» занимала не только мыслителей новейшего времени. Вот как говорил (в изложении Ф. Ницше) Заратустра, древний персидский пророк: «Свободным именуешь ты себя?... Из тех ли ты, которым *дозволено* сбросить с себя ярмо? Много есть таких, которые, сбросив свое подчинение, отбросили с ним и последнюю свою ценность. Свобода от чего? Какое дело до этого Заратустре? Пусть ответит мне свет очей твоих: свобода для чего?» (Ницше Ф. «Так говорил Заратустра»). Ницше писал: «Тенденция стада направлена на неподвижность, застой и сохранение, в нем нет ничего творческого» (Ницше Ф. «Воля к власти»). Воспитанные в стадном духе, люди, освободившись от многих запретов и преград, часто не готовы теперь к такой свободе, не знают, как ею распорядиться, это похоже на ситуацию, в которой оказались воины Спартака, добыв в боях долгожданную свободу. Многие сами стали. рабовладельцами, кто-то пиратом, отказавшись от такого выбора тоже были обречены – не идти же снова в рабство. То общество не давало выбора «для» после обретения свободы «от». Характерно, что такой весьма поучительный факт не был отражен в советских учебниках, чтобы не «бросить тень» на героев, именами которых называли (вполне заслуженно!) заводы и футбольные команды.

Тот же Ницше писал: «Что пользы делать дух свободным, если он не умеет летать». Но он и не научится летать, если не будет свободным. Снятие тех или иных запретов еще не означает свободы духа. Может показаться парадоксальным, но в наших условиях оно часто оборачивается еще большей несвободой духа, неготовностью его к свободе. В этой связи особую актуальность приобретают слова основателя гуманистической этики Э. Фромма о «бегстве от свободы». Поколение людей, у которых пресекалась любая инициатива, включая даже людей творческих по своему роду деятельности – ученых, представителей искусства, оказавшись вдруг с развязанными руками, не знает, как и куда их приложить. Людям искусства, годами мечтавшим о возможности высказаться, нечего сказать. Та чернуха, которая захватила современную литературу и кино, не менее опасна, чем напускной, фальшивый оптимизм «социалистического реализма», чем «розовый гуманизм» – обратная сторона медали, также выделенная Э. Фроммом. Конечно, в том, что сейчас происходит в искусстве, повинна и экономическая ситуация в России: «заказывает музыку тот, кто платит». Но и здесь – круг: современная экономическая ситуация вынесла на поверхность массовое сознание, характерное для самой непритязательной, самой невзыскательной части населения, которое *перестало стыдиться своей необразованности*.

Мы помним добрые, проникнутые светом, подлинным гуманизмом книги и

кинофильмы прошлых лет, которые, отвечая лучшим традициям советского воспитания, в то же время восполняли то, чего не хватало людям – искренности, раздумий о том, правильно ли мы идем («Я шагаю по Москве», «Застава Ильича», «Когда деревья были большими»). «Гуманизм – это правда», – писал А. Камю. Гуманен человек, пытающийся понять причины происходящего, ответственно осмыслить возможные пути, а не Лука из горьковского «На дне», все обещавший, что скоро уже «построят лечебницы для органонов».

Вновь сошлемся на Фромма, говорившего о «необходимости в истинах, но таких, что они служат нам, а не мы им». Солидаризируясь с Марксом, он пишет: *«Отказ от иллюзий о своем положении требует такого состояния общества, в котором нет нужды для иллюзий»*. Создать такое общество могут поколения людей, которые, не испытывая нужды в иллюзиях, вместе с тем не становятся циниками. Такое возможно при вдумчивом, спокойном, достойном образовании, стоящем на прочных философских основаниях. Поколению, идущему на смену тому, что воспитано в несбыточных иллюзиях и вечной борьбе («за урожай», «за светлое будущее», «против империалистов»), постоянном выяснении «кто виноват», злобе на тех, кто мыслит и живет иначе, чем «все», необходимо и возможно осознать, что ответ на вопрос «Что делать?» требует *борьбы не «против», а «за»*.

Гуманизм и проблема выбора

Мы живем в эпоху, когда все более насущной становится необходимость перехода от «мира, закрепленного необратимыми решениями», к динамичному, плюралистическому миру процесса, самореализации, автономии на всех уровнях, в котором устойчивость и жизнеспособность обеспечиваются движением, гибкостью. Надо быть достаточно образованными, чтобы объяснить будущим экономистам, юристам, политикам, инженерам, педагогам превосходство – экономическое, политическое, нравственное – «открытого» общества, открытого и «внутри», и «наружу». Если бы мы не отгораживались «железным занавесом» от внешнего мира, а оградами лагерей – от «инакомыслящих» внутри государства, то давно имели бы гибкий баланс цен и зарплат, курса валюты, приобщались бы к лучшим достижениям мировой культуры. Не изгоняли бы лучших представителей собственного народа, имели бы экономические условия, не вынуждающие их уезжать теперь уже добровольно. Имели бы подлинную, а не декларированную демократию, которая не дается милостью правителей, а вызревает веками. (Насколько характерно высказывание: «Дали демократию и вот – результат!»).

Провозглашая демократию, мы должны понимать, что демократическое общество предполагает обеспечение прав человека на жизнь, труд, жилище, образование, свободу совести. Связывая с последним из перечисленных пресловутую гласность, следует понять /объяснить, что и здесь деклараций крайне недостаточно, что гласность – это не просто возможность открыто излить свою злобу и ненависть, не просто возможность высказываться (скажем, безнаказанно ругать государство не только на кухне, но и в переполненном трамвае), но возможность быть услышанным. Гласность – это и доступ к информации. Простой пример – знать, как расходуются деньги налогоплательщиков.

Участников телевизионной передачи о налогах удивило, что в США люди если не с удовольствием, то по крайней мере с готовностью платят налоги. Почему же их не платить при разумно рассчитанных нормах, зная, какие права и гарантии приобретает налогоплательщик? Подобно тому как с готовностью и даже удовольствием платят деньги за хорошую, полезную, удобную вещь, особенно когда ее стоимость не подрывает семейный бюджет. У государства два пути получать необходимую сумму налогов – выколачивать последние крохи у и без того нищих, не осмеливаясь трогать олигархов, или сделать их выплату выгодной, добровольно-непринудительной.

Из года в год провожу на своих студентах (включая экономистов) нехитрый «мысленный эксперимент». Сообщив, как выгодно в условиях Кубани выращивание сои, дешевого продукта, богатого белками и заменяющего даже мясо, задаю вопрос: «Как этого добиться?» Большинство постсоветских студентов, догадываясь, что «заставить, приказывать, наказывать» уже не годится, находят другой «советский» выход. «Государство должно

помочь». – «Как?» – «Финансировать». – «Но у нашего государства нет средств, да и богатые государства не идут на это, не говоря уже о том, что придется тратить новые средства... для проверки, как были израсходованы уже выделенные, снова вернуться к принуждению и наказаниям. Подумайте, как подобные вопросы решаются в правовых государствах?» Оказывается, очень просто – производителей нужного продукта освобождают от налога (до поры до времени). Из года в год догадывается все больше студентов.

По существу, речь идет о *самоорганизации*, где государство выступает аттрактором, направляя действия людей в естественно формируемое русло, причем не имеет значения, кто именно и как будет «выращивать сою». При таком подходе особенно очевидна ущербность, неэффективность дилеммы «человек для общества» или «общество для человека», их антигуманного противопоставления вместо «синергетической» политики, взаимной «притирки» действий.

«Советское» воспитание прочно приучило к мысли, что человек – «винтик», подчиненный налаженной работе мощного механизма, готового перемолоть все, что попадет в него. Катастрофический сбой в работе такого механизма лучше всяких слов подтвердил обреченность советской философии. «История общества есть не что иное, как деятельность людей, преследующих собственные цели», – сказал еще в XIX в. Маркс, развивая Смитову концепцию «невидимой руки». Любопытно, что когда эти слова приводились в советское время (сознательно без указания автора – еще один маленький эксперимент), реакция студентов каждый раз бывала примерно такой: «Хорошая мысль, но какая-то антисоветская». Лучше не скажешь!

Всем приходилось наблюдать какие-либо спортивные игры – футбол, баскетбол. Какой судья лучше – кто постоянно свистит или кто практически незаметен и о котором вспоминают только по окончании прекрасного матча, когда ему пожимают руку игроки обеих команд? Постоянные «свистки», вмешательство в ход игры, противоречивые, нервирующие игроков, приводящие к их столкновениям решения – верное свидетельство невладения ситуацией, неумения в ней разобраться. «Судья», владеющий игрой, понимающий и любящий ее, уважающий ее участников, не будет постоянно озабочен демонстрацией того, «кто здесь хозяин», – он сразу сумеет наладить управление процессом, мягко и властно, даст играть – по правилам! А «игроки», чувствуя это, с удовольствием посвятят себя делу, уверенные в соблюдении правил и заинтересованные в нем. Таким деликатным, но и уверенным в себе, знающим и понимающим свою роль, будет цивилизованное, демократичное, *образованное* государство, и тогда его энергия не будет уходить в пар, не будет «имитации бурной деятельности», взаимоисключающих и обреченных на невыполнение указов.

Ни в одной стране люди не обеспокоены так, как у нас, результатами *выборов*, тем, кто будет находиться у власти. Демократия предполагает выбор, но как быть, когда *не из кого выбирать*? В огромной стране с талантливым, трудолюбивым, привыкшим к долготерпению народом 30 % официальных кандидатов в Думу составляют люди с судимостью, темным прошлым и настоящим, готовые на все ради *своего* «светлого будущего», проскользнувшие наверх на волне «демократии», покупая голоса избирателей и запугивая конкурентов. На фоне этого уже отходит на задний план общая некомпетентность тех, кому мы вынуждены верить свою судьбу. Какое доверие может вызвать такая власть?

То, что нет выбора, – лишь частичное объяснение. Разве в политической гонке не раздражают простого, «нормального», малообразованного в массе обывателя «слишком умные», говорящие нелюбезные вещи о положении дел и не обещающие их выправить в кратчайшее время – за счет кого-то. Это – «не наш человек». Даже пьющий – это ничего, это «наш». Известны слова о том, что демократия – не слишком удачное государственное устройство, но лучшего пока не придумано. Поэтому следует быть готовыми к выбору, производимому обывателем.

В конечном счете результаты демократических выборов зависят от степени образованности избирателей. Известен столь же курьезный, сколь и поучительный пример.

Дж. Кеннеди, опередивший в президентской гонке многоопытного Р. Никсона, был прозван «домохозяйческим президентом». Большинство голосов обеспечили ему женщины, а одна из них замечательно выразила общественное мнение: «Человек с таким носом, как Никсон, не должен быть президентом столь великой страны». Важнейшее значение в таких выборах, однако, имеет то, что в США настолько налажена, «накатана» политическая и экономическая жизнь, что даже не столь важно, кто выполняет роль «знаковой» фигуры. Не случайно, что выбор между А. Гором и Дж. Бушем-младшим (в 2000 г.) решили всего лишь несколько достаточно условных голосов.

Воспитание властью и воспитание власти

В обществах, прошедших естественный путь развития, *власть – это огромная ответственность*, тяжкое бремя. Помнится, как в своем интервью советским журналистам (ставшем возможным впервые в годы перестройки) премьер-министр Великобритании Маргарет Тэтчер призналась, просто, без всякой рисовки и поэтому особенно убедительно: «Я захотела руководить страной, потому что убедилась, что у меня это получается лучше, чем у других». Поняли это, как видим, и избиратели. Не менее впечатляющим является другое признание, уже в мемуарах: она почувствовала, что пора уходить, когда... вставила зубы. Чисто психологически, как женщина – ведь можно догадаться, что вряд ли она стала шепелявить или брызгать слюной. «Нашему человеку», воспитанному в убеждении, что власть – наилучшее средство отхватить лучший и больший кусок пирога, трудно понять ее позицию.

В той же Англии говорят: «Воспитание ребенка начинается за сто лет до его рождения» – в подготовленной веками культурной среде. Известна и притча об английском садовнике, который на вопрос о секрете его газонов ответил: «Никакого секрета. Надо только регулярно стричь и поливать. триста лет подряд». Если мы попытаемся вспомнить, что у нас лелеялось и взращивалось хотя бы тридцать лет подряд, три года, нам станет понятнее, почему мы так живем и почему так трудно найти пути выхода из нашего заколдованного круга.

В другом государстве с ухоженными газонами и конституцией, принятой всего один раз триста лет назад, при его основании, произошло в свое время событие, смешное по нашим «понятиям». Президент США Р. Никсон был отстранен от должности за то, что его сотрудники рылись (как он утверждал, без его ведома) в отеле «Уотергейт» в документах конкурирующей партии. После этого Никсон, известный юрист, вернулся к работе по специальности – в одной из крупнейших юридических компаний (может ли быть лучшая реклама фирме?).

Куда бы делся наш отстраненный от власти политик? Став снова никем – без должного образования, без подлинного, заработанного своей деятельностью авторитета? Трудно поверить, но некогда могущественный секретарь Московского горкома КПСС, главный соперник Горбачева после смерти его предшественника, В. Гришин умер от сердечного приступа в собесе, в очереди таких же, как он, пенсионеров. В этом плане очень симптоматична добровольная отставка Б. Ельцина в канун 2000 г. В свое время больному и немощному Л. Брежневу не дали уйти с поста Генсека КПСС, – очень уж выгодным прикрытием был увешанный орденами старик. Пусть даже продиктованный политическими соображениями (обеспечить преемника), уход Ельцина был воспринят и у нас, и во всем мире как мужественный поступок, вызвавший уважение и даже психологически смягчивший критическое отношение к нему. И это свидетельствует о том, что в России все же что-то меняется.

Объективные предпосылки гуманизации политического мышления

Испытание власти и испытание властью проходят столь тяжело, опять-таки в силу веками воспитанного (и не только у нас) менталитета, в котором политическое мышление и гуманизм, политика и мораль, просто порядочность настолько несовместимы, что это воспринимается даже как норма. Призывы к политикам столь же неэффективны, как и угрозы в их адрес: они произносятся людьми и в адрес людей, которые как раз воспитаны в таких реалиях. Полезнее будет присмотреться вместе с идущим на смену поколением к

новым реалиям современного мира.

Важнейшее из них – *насилие в современном мире исчерпало себя*, оно не только противоречит гуманистическим нормам, бесчеловечно, но и попросту неэффективно. Еще Маркс называл насилие «повивальной бабкой истории». Так, вероятно, и было, в течение всей «предыстории человечества», так перестало быть буквально в последние годы. Насилие исчерпало себя и в отношениях внутри государства, и в отношениях между государствами, между людьми, в отношении к самому себе! Отрадно видеть, что отказ от конфронтации, стремление к компромиссу, диалогу действительно становятся «велемием времени» – уже и на уровне межгосударственных отношений.

Аргументы в пользу этого утверждения строятся не на общих словах и прекраснодушных пожеланиях («Ребята, давайте жить дружно!»), а на вполне объективных основаниях. Сегодняшний мир – единый организм, с переплетением экономических, политических, культурных кровеносных сосудов, и закупорка или повреждение любого из них может привести к катастрофическим последствиям для всего организма. Недаром колебания курса валюты или котировок на нефть даже на индонезийской бирже отзываются на всем мировом рынке, и вполне логично, что крупные корпорации (известные из наших учебников как хищные акулы) могут быть сегодня только транснациональными – с разделением труда, источников сырья и рынков сбыта. Современная ситуация в мировой экономике убеждает и в другом – что *выгоднее* быть не вероломными хищниками, а честными партнерами в тех процессах самоорганизации, которые составляют суть современного мира как единого целого.

В ряде вузов, например, МЭГУ в Москве, Институте им. Россинского в Краснодаре практикуется такая форма, как «Курсы авторизованного обучения» (АК), где студент сам должен находить ответы на сгруппированные в нем вопросы. АК по этике заканчивается общим вопросом: «Единому миру – единая мораль». На первый взгляд, такое утверждение может вызвать недоумение. Какой же мир единый, если он разрывается от террора, военных и политических конфликтов, и поверят ли в это люди, проходящие с бомбой в самолет или сидящие в окопах по разные стороны? Им, видимо, уже поздно. Кто-то из них верит, что спасает родину, для кого-то война – средство заработать. Но новое, иначе образованное поколение может и должно понять, что окопы и бомбы – рецидивы (хотя и очень устойчивые) дикарского менталитета в мире, который уже давно составляет единый организм. А «единая мораль» означает не некий устав на все случаи жизни, а общечеловеческие нормы отношений как *единственно оправданные*.

Этика ненасилия, которая становится велемием времени, – вовсе не означает безволия, пассивности, безразличия. Она означает только *отказ от насилия* – делом и словом, от угроз и санкций, демонстрации мускулов.

На доске с именами наиболее выдающихся в учебе выпускников Бостонского университета на первом месте, со значительным опережением будущих Нобелевских лауреатов по физике, начертано имя Мартина Лютера Кинга. В одной из статей о нем «Возлюби врага своего» говорилось: «Постарайся встать на место своего противника. Взглянуть на ситуацию его глазами, и если он прав, не бойся согласиться с ним, принять его позицию. Если же нет, *найди слова*, чтобы убедить его – и тогда вы не будете врагами». Судя по всему, М. Л. Кингу это удавалось. Его митинги собирали сотни тысяч людей, требующих равноправия, мира без войны и огромный хор присутствующих пел: «We shall overcome» («Мы преодолеем»). Напуганные таким влиянием, спецслужбы решили сорвать митинг, устроив потасовку через 20–25 минут после его начала, когда слова оратора начинают всецело овладевать вниманием аудитории. Но агенты, посланные с целью не дать провести митинг, так и не выполнили задания, дав объяснение невероятное для людей их профессии: «Какими же надо быть негодяями, чтобы прервать те слова, которые он говорил!»

«Найти слова» – как это важно для человека, который, обладая знаниями, выработав свою позицию, стремится довести их до других. Речь идет о педагоге. Современный педагог,

если он верит в гуманизм, должен понять и то, что мир – это не просто отсутствие войны, но философская и этическая концепция, выстраданная всей историей культуры. После прихода к власти Путина и возобновления боевых действий в Чечне президента США Клинтона спросили: «Можете ли вы утверждать, что США находятся в состоянии мира с Россией?» – «Да, – ответил тот, – мы не воюем с ней, не готовимся к нападению и не ожидаем нападения с ее стороны». Но и такой ответ теперь представляет тоже устаревшее политическое мышление. Конечно, «худой мир лучше доброй войны». «Если это даже не холодная война», то уже «холодный мир», как сказал академик А. Арбатов. Мир, сделавшись единым экономическим организмом, еще не стал «Планетой людей», если использовать название известного произведения А. де Сент-Экзюпери, а мысль стала, по определению Вернадского, «планетарным явлением», пока только в смысле технической деятельности на Земле. Вместе с тем сегодня приходится убеждаться и в том, что хотя бы в экстремальных, катастрофических ситуациях проявляет себя «великое братство людей». Так было, например, после страшного землетрясения 1988 г. в Армении, когда на трагедию маленькой страны откликнулся весь мир. Так повели себя люди разных стран после страшных терактов в Нью-Йорке и Вашингтоне. Так, возможно, объединится весь мир, если ему будет угрожать, скажем, опасность из космоса. Но такому единству должно способствовать гуманистическое образование.

«Человек отвечает за всех», – писал Ж. – П. Сартр. «Будущее мира зависит от одного человека. Это – ты» – такой значок был на участниках грандиозной студенческой демонстрации возле Колумбийского университета в Нью-Йорке в 1982 г. «Будущее открыто, а история – человеческое дело» – вот сценарий для современного человечества. «Необходимое условие для победы над войной, болезнями и голодом – воспитание поколения, способного не только технически осуществить эту задачу, но и взять на себя этическое обязательство в этом», – написал человек, известный в мире как философ и историк науки – Маркс Вартофски (обязанный своим именем родителям, польским коммунистам, эмигрировавшим в США). А вот что писал еще в первой половине XX в. другой специалист по истории и философии науки, известный педагог А. Уайтхед: «Демократическое общество никогда не добьется успеха, если оно не воспитает в людях философского взгляда на мир».

Философский взгляд на мир, помимо общих атрибутов, сопровождающих его веками (трезвый взгляд на вещи, терпимость, уважение к мысли и к человеку), сегодня означает еще осознание гуманизма как подлинного веления времени, выстраданного всей историей человечества.

Вопросы и задания

1. Можно ли утверждать, что материальные условия необходимы, но недостаточны для реализации личности? Почему?
2. Расскажите о методах воспитания отношения к труду как условию самореализации и самоактуализации.
3. Тот же вопрос – в отношении к досугу.
4. Назовите условия для воспитания гуманизма в семейных отношениях.
5. Как проявляется в современных условиях неготовность людей к свободе, чем она обусловлена?
6. Как можно связать гуманизм с проблемой выбора? Связана ли эта проблема с образованием и воспитанием?
7. Как вы представляете «воспитание властью» и «воспитание власти» в современных условиях? Каковы здесь возможности образования?
8. Существуют ли в современном мире объективные предпосылки для воспитания гуманистического политического мышления?

Глава 18 Воспитание гуманного отношения к себе

Воспитание стремления и умения быть личностью

Жизнь в обществе, где не воспитано уважение к личности, неизбежно порождает и неуважение к самому себе. Оно может выражаться и в самых обыденных ситуациях. Когда у нас в стране впервые стали появляться иностранные студенты, как правило, из отсталых и угнетенных африканских государств, первой неожиданностью было то, что они не производили впечатления забитых и несчастных людей. Даже в таких эпизодах: университетский вечер, на сцену вызывается такой-то. Иностраный студент (из любого государства) идет спокойно, без суеты, с чувством собственного достоинства. *Наши* – будь то студент или профессор – поспешно семенит, и все равно он раздражает: кажется, что *наши* идет (бежит) слишком долго. На самом деле, раздражает суетливость, униженность, которая как бы положена нам. Другой бытовой пример – в какой еще стране такси (легковое или маршрутное) после просьбы остановиться проносится еще десяток метров, которые пассажир, опять же суетливо и заискивающе, пробегает, садясь в машину с потоком бессвязных слов и словно не веря своей удаче. До недавнего времени такое впечатление производили даже пассажиры самолета! Где еще спрашивают таксиста – поедет ли туда-то? А где еще всю дорогу ругаются в трамваях?

Подобное поведение людей нашей страны – результат не просто отсутствия бытовой культуры, невоспитанности в расхожем смысле слова, а как раз порождение соответствующего воспитания – неуважения к самим себе, к окружающим, со стороны окружающих. И ругаются такие, постоянно униженные люди из безотчетного желания самоутверждения хотя бы таким образом. Все это – признаки *необразовавшихся* людей. Человек никогда не реализует себя, если не поднимется и не расправится. Обратная сторона той же «медали» – нередкий в нынешних условиях переход «из грязи в князи», когда внезапный успех (чаще материальный) делает человека хамом, утверждающим себя за счет унижения других (в том числе подачками).

«Человек существует настолько, насколько себя осуществляет», – писал Э. Фромм. «Самая очевидная причина человеческих страхов – боязнь утратить себя», – говорил он далее, считая себя последователем Маркса. Заметим, что боязнь утратить себя может проявляться в самых различных формах, в том числе, конечно, в связи с ухудшением материального состояния. Сейчас это нередко приводит к разводам и даже самоубийствам, особенно у молодежи, только вступающей в жизнь: из отчаяния, неверия в будущее.

Цель и смысл человеческой жизни – раскрытие сил и возможностей человека в соответствии с его природой – учат выдающиеся педагоги всех времен и народов, от Цицерона до Фромма. Гуманистическая этика утверждает: «Счастье – не дар судьбы, а результат продуктивной деятельности человека». На более обыденном уровне, но не менее убедительно: «Счастье – когда утром хочется на работу, а вечером – домой», когда человек реализует себя, ощущает человеком и на работе, и в семье. Памятна единственная строчка ученического сочинения из знаменитого фильма о школе «Доживем до понедельника»: «Счастье – когда тебя понимают».

Стремление и умение быть личностью, ощущать себя таковой органично взаимосвязаны. Одной из фундаментальных в гуманистической этике является *концепция человека для самого себя*. Для людей, опутанных «совковыми» стереотипами воспитания, особенно важно увидеть различие между индивидуальностью и индивидуализмом, любовью к себе и эгоизмом, чувством собственного достоинства и самоуверенностью, самореализацией и стремлением утвердиться за счет подчинения других. Понять взаимообусловленность любви и уважения к себе и к другим. В модных нынче рассуждениях о гуманизме уяснить, что гуманизм – это не жалость или снисхождение, а сострадание, соучастие, сопереживание, понимание – эмпатия.

Необходимость перехода от авторитарной к гуманистической этике

В современном образовании и воспитании важное значение приобретает различение *авторитарной и гуманистической этики*, основанных соответственно на обязанности и

ответственности, различие авторитарной и свободной («чистой» и «отягченной», в терминологии Фромма) совести. «Чистая совесть» сопровождает и венчает хорошо выполненное поручение, долг.

Однако с «чистой совестью» могли выполняться самые бесчеловечные приказы, «чиста» совесть профессионального палача, солдата-наемника, о чистой совести позволяли себе говорить на Нюрнбергском трибунале фашистские военные преступники, оправдывавшиеся выполнением приказа. Если «чистая совесть» так или иначе – следствие покорности, зависимости, то у людей сильных, уверенных в себе, продуктивных нередко бывает ощущение неудовлетворенности, чуть ли не вины, «отягченной совести» за нереализованность своих возможностей, за произведенный ими выбор. Такой человек не станет валить свои неудачи на обстоятельства, козни окружающих, в любой ситуации обнаружит что-то ценное, обернет ее в свою сторону. Не случайно в тяжелых ситуациях всегда выживали сильные не телом, а духом. «Слабый ищет в жизни смысла, цели, задачи, предустановленного порядка; сильному она должна служить материалом для творчества», – писал Ницше.

Концепция «образования для себя»

В последнее время приходится признать неэффективность мотивации к учебе долгом перед Родиной или родителями. Предлагается теперь убеждать в том, что учеба – это долг прежде всего перед самим собой. Можно видеть, однако, что предлагаемое изменение мотивации на самом деле является облачением авторитарной этики (еще одного «долга») в новые одежды. Очевидно, что эффективность учебы как долга (любого) и учебы из стремления к знаниям, образования себя и «для себя» несравнимы.

В последнее время в трудах отечественных и зарубежных философов, культурологов, экономистов все чаще обсуждается так называемое *постэкономическое общество*, где займет свое место и сыграет свою роль *активная личность*. В условиях постэкономического общества труда в традиционном смысле, инстинктивной предтрудовой деятельности противостоит творчество. «Выход за пределы собственно материального производства», скачок из «царства необходимости в царство свободы», знаменующие, по Марксу, переход «от предыстории к истории человечества», произойдет, естественно, не с отказом от участия человека в процессе производства, а с преодолением отношения к этому процессу как противоречащему стремлениям личности. В изменившихся условиях производства, напротив, творческая деятельность становится наиболее эффективным средством самореализации.

Важно отметить, что это вовсе не очередная утопия. Такие трансформации уже в значительной степени происходят в обществах, где в «хозяйственной структуре доминируют отрасли, производящие знания и информацию» [9. С. 5]. В таких обществах все более заметной и важной становится доля населения, занятого в сферах, требующих наиболее качественного образования. Она все более сосредоточивается на целях *собственного интеллектуального и духовного роста*. Симптоматично, что, не расценивая материальный успех как самоцель, специалисты «новой волны» являются значительно более высокооплачиваемыми, причем разрыв в оплате резко возрастает в зависимости от качества знаний, которые невозможно «просто купить» ни за какие деньги. Они приходят как результат длительного образовательного процесса, *стремления к знаниям как внутренней потребности*.

Показательно, что слова о выработке именно такого стремления встречаются в аудитории, воспитанной авторитарным образованием, с недоверием. Например, на II Всероссийском философском съезде (Екатеринбург, 1999) участники секции образования допытывались, какие существуют для этого методы и технологии. Вряд ли они существуют и тем более вряд ли возможно этому *обучить*. Необходимо во всяком случае, чтобы педагог пользовался полным доверием аудитории, только тогда она прислушается к нему. Надо, чтобы учитель озарял светом знаний своих учеников, заражал их желанием непрерывного познания. *Нельзя научить, как изобретать и делать открытия, но можно воспитать дух*

поиска, стремления к открытиям, внушить ученикам, убедить их, что не следует подавлять в себе свои естественные наклонности, «наступать на горло собственной песне». Можно и нужно воспитывать стремление к духовности.

Понимание свободы как внутренней независимости

Удивительно актуальны сегодня сказанные еще в XIII в. слова философа и педагога Фомы Аквинского о «внутреннем учителе», о «добродетели как навыке правильных действий, имеющих основу в воле свободного существа». Свое учение Фома развивал в религиозном контексте, таким образом решая проблему выбора, который оставляет человеку Господь: не потому, что так угодно Богу, не для того, чтобы получить за это воздаяние, а потому, что сделавший выбор считает его *правильным*. Такой подход еще убедительнее, если не навязывать заранее предполагаемые, «предзаданные» нормы истины и добродетели: как мы видим, и представления о них изменчивы, социокультурно обусловлены. В любом случае, однако, можно согласиться, что ответственное отношение к своим поступкам – это добродетель, а утверждение жизни, раскрытие личности, «состояние полноты и силы» – добро.

Тезис о свободе как осознанной необходимости, ключевой в советском образовании и воспитании, приписывался Марксу (хотя он прямо ссылался на Спинозу, а тот – на античных мыслителей, римских стоиков). В нашем агрессивном невежестве, теперь яростно отвергающем все связанное с именем Маркса («выплескивая с водой и ребенка»), утрачивается суть этого положения: то, что в нем упор делается на выбор, определяемый объективной ситуацией (но не принуждением).

Еще один аспект понимания свободы есть у Фромма – *свободы как внутренней независимости, умения оставаться с другими самим собой*. Фромм пишет о свободе как состоянии, когда люди *открыты друг другу* – могут и испытывают такую потребность. Близость обладающих самобытностью людей – максимальная возможность реализации своей свободы в рамках тех условий, которые доступны в данном обществе. Образование – наиболее эффективный путь для раздвижения этих рамок не только для себя, но и для общества – нынешнего и будущего. Проблема «*быть собой*» или «*быть как все*», проблема соотношения личности и культурных стандартов, «общественного мнения» очень неоднозначны. С одной стороны, в нормах, закреплённых в «обыденной психологии», выражен длительный опыт поколений, веками «отобранный» развитием культуры, а с другой – многое в них может утрачивать свою актуальность, становиться тормозом, и слепое следование им будет верным условием невозможности реализации личности (точно так же, как верная «*формула неудачника – это желание угодить всем*»).

Воспитание «недоверия к истинам»

Вдумчивый педагог, с одной стороны, будет воспитывать уважение к традициям, к принятым в обществе ценностям, но он же, словами Ницше, должен оставаться «учителем недоверия к истине». Речь идет о большем, чем воспитании критического отношения к избитым или навязанным «истинам» и даже большем, чем формирование собственного мнения (в отличие от «не читал, но осуждаю»). Речь идет о способности к формированию целой жизненной позиции, о *свободной совести*.

Необходимость принимать «известные (из учебников) истины» (например, о том же Ницше как фашисте или «окончательной победе социализма» в СССР), как и необходимость «правильно» вести себя, которая воспитывается с детства (с различной степенью успеха), опять же упираются в дилемму: *быть собой* или *быть как все*? Умение прислушиваться к другим при вдумчивом воспитании вполне может сочетаться со способностью отстаивать свое мнение, постоянно обогащать его. «Не ответы, а вопросы составляют человеческую сущность», – учит философия во все времена. *Боязнь изменить свое мнение – результат прочно воспитанного собственнического отношения к нему*, равно как и результат неуверенности в себе, желания *иметь, а не быть*. В действительности же, сознание таких людей в наибольшей степени подвержено манипулированию – достаточно ловким демагогам убедить их, что это их собственное мнение, что к подобным мыслям и намерениям они давно

пришли сами и теперь с готовностью эту точку зрения поддерживают. Такой манипулятор всегда вызывает доверие у людей. Недаром Гитлер часами репетировал свои выступления (включая «экспромты») у зеркала, не зря над образом современных политиков работает целый штат «имиджмейкеров» (еще одно из наших западных заимствований наряду с «дистрибьюторами», «дисконтами», «дилерами», «чейнджами» – всем тем, что в русском языке давно имеет свои, вполне понятные названия).

Какой педагог труднее признается, что не знает ответа на заданный вопрос, – знающий, образованный или тот, что знает мало, не уверен в себе, не имеет своей позиции? Казалось бы, первый. Ведь такое признание должно поколебать его авторитет, сложившееся мнение о нем. Между тем человек знающий понимает, как и Сократ, что он не может «знать все», особенно в области чисто информативной, где ответ можно найти в справочнике (высота горы, значение термина – хорошо бы, конечно, и здесь побольше знать – *для себя*). Но если задан вопрос, который требует задуматься, осмыслить, человек образованный, имея свое мнение, будет такой вопрос приветствовать. Необразованным может быть и тот, кто держит в голове кучу сведений, как правило, докучая таким «многознанием, которое не научает уму» (меткое выражение Гераклита, высказанное еще 25 веков назад!). Необразованный в философском, «пайдетическом» смысле педагог будет искать нелепые и жалкие, увы, хорошо знакомые отговорки: «уже время звонка», «завтра об этом поговорим», «рано тебе еще задавать такие вопросы» (а потом будет поздно), такой педагог начинает бояться и даже ненавидеть учеников, преследовать наиболее любознательных, имеющих свое лицо. Как научить педагога избегать подобных ситуаций? Не отвергая пользы различных психологических «тренингов», надо сказать, что они больше подходят к иным ситуациям. С подобной проблемой не столкнется педагог, для которого естественно стремление к знаниям, который уважает и ценит знания и стремящихся к ним людей. При высокой престижности профессии педагога в их ряды не будут попадать случайные люди. Преданные своему делу, они будут соответствовать образцу педагога, умеющего воспитать в своих подопечных как уважение к традициям, так и «недоверие к истинам».

Воспитание веры в себя

Чрезвычайно важно, чтобы человек видел смысл своей деятельности, верил в ее необходимость и важность. Длительное время в отечественной литературе понятие веры связывалось с Богом, а в нашей атеистической пропаганде в нее вкладывался однозначно отрицательный смысл. Сегодняшний кризис культуры заставляет понять, каким опасным и разрушительным является безверие. Оно ведет к цинизму, нигилистическому отрицанию любых ценностей. Вместе с тем вера не обязательно должна сводиться к формам, характерным для религии, т. е. проявлениям внешних, *а не внутренних качеств человека* (стойкости, убежденности). Недаром Фромм писал о возможности верующих атеистов, а французские энциклопедисты настаивали на том, что только высоконравственный человек имеет право быть атеистом. Такая вера ничего общего не имеет с каким бы то ни было фанатизмом, а человек, живущий по вере именно в таком смысле (верящий в себя, в людей, в мысль), никогда не станет преследовать других за убеждения, отличные от его веры, а тем более не вступит ни в какую «священную войну», как это по сей день делают хитрые мракобесы и обманутые ими невежественные люди.

Независимо от своих религиозных убеждений человеку необходимо иметь внутренний стержень, Бога в душе («Бог внутри» – *en theos* по-гречески – отсюда и понятие «энтузиаст», утратившее свой исконный, глубинный смысл в расхожем употреблении). Подобная жизненная позиция органично связана с верой в себя. Такая вера, как правило, не декларируемая, спокойная и сдержанная, позволяет человеку поступать так, как ему свойственно, как диктует ему его жизненный опыт, результаты многолетних размышлений, ответственность за свои действия. Вера в себя может быть усвоена в процессе образования/воспитания как базисная установка человека, позволяя относиться к вещам реалистически и в то же время жить «по совести», «по вере».

История человечества предстает не только как череда войн, разрушений, насилия, но и

как неразрывная «золотая цепь» культурных свершений, созидательной деятельности, в смысле формирования, образования самих себя. Иными словами, история может рассматриваться как *«путь к себе под знаком веры»*. Наибольший вклад в созидательную деятельность человечества внесли именно люди, стремящиеся прежде всего к образованию самих себя, верящие в себя и свое призвание, что и обеспечивало наибольшую продуктивность в любой избранной ими области. Такие люди всегда найдут в себе мужество расстаться с верой в то, что не оправдало или изжило себя.

Воспитание философского отношения к жизни и к смерти

Задача творческого педагога – внушить ученикам гуманистическую ценность умения подняться над суетой, философского отношения к жизни. Различные ценностные установки могут внушить некрофилию или биофилию соответственно. От педагога зависит воспитание любви к жизни, «живого чувства», вкуса к жизни и красоте. «Жажда жизни» – замечательно назван роман И. Стоуна о художнике В. Ван Гогге, который после длительных поисков себя начал рисовать только в 27 лет, создав за короткий срок свыше 800 шедевров (многие из которых – выразительнейшие, очень разные автопортреты, которые он создавал, не имея средств на натурщиков). Жаждой жизни пронизана, по существу, любая творческая деятельность. В жажде жизни человек реализуется, продолжает себя, без нее угасает, не оставив и следа.

Результатом воспитания в семье, школе, любом ином коллективе может быть искусство жить, любить, даже умирать. «Смерть – конец, ничто или свершение жизненного пути, приходящее после зрелости, после прохождения своего круга, своей жизненной миссии?» – этим вопросом из века в век задавались великие философы и поэты. «Еще меня любите за то, что я умру», – писала Марина Цветаева.

Подобные проблемы чаще всего кажутся бессмысленными с обывательской точки зрения. Обыватель, вкладывающий в слово «философствование» презрительный оттенок (ему-то все ясно), столь же прав, считая, что незачем задумываться над «глупыми вопросами». Поэт-бард А. Галич писал: «Не бойся тюрьмы, не бойся суммы, Не бойся холода и глада, Бойся того, кто придет и скажет: «Я знаю, как надо»».

Прекрасно заметил современный немецкий философ Ю. Хабермас: «Все 25 веков, что существует философия, философов ругают как бесполезных и даже вредных людей. Однако философия все еще существует и будет существовать – значит, не зря». Ведь именно такие «бесполезные» вещи, как философия, искусство, делают человека человеком, выводя его за пределы животного существования.

Игра как естественная форма самореализации

К «бесполезным» вещам такого рода стереотипы образования и воспитания относят и игру. Термином «игра» обозначают «широкий круг деятельности животных и человека, противопоставляемый обычно утилитарно-практической деятельности и характеризующийся переживанием удовольствия от самой деятельности» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 195). Гипертрофирование такого противопоставления – причина отрицательного отношения к игре, как отвлекающей от «дела», являющейся уделом пресыщенных, паразитирующих слоев общества. Между тем понятие игры – одно из ключевых понятий современной культурологии. Свобода от прямой практической целесообразности делает игру наиболее раскрепощенной формой деятельности, предоставляющей индивиду возможность самореализации, выходящей за пределы жестко отрегулированных социальных ролей. В этом смысле элемент игры может присутствовать в любой деятельности. Если человек любит свое дело, он постоянно ищет, если же он не получает удовольствия от своей деятельности, она не может быть продуктивной. Если мы постоянно озабочены тем, какую конкретную пользу принесут наши действия, они будут приносить только нескончаемые муки. Такой мукой, вместо того чтобы радовать, может стать (и часто становится) образование.

Уже Платон относился к *игре как наиболее продуктивной форме человеческой деятельности*. В ставшей классической работе голландского мыслителя XX в. Й. Хейзинга

«Homo Ludens» («Человек играющий» – 1938) любая созидательная деятельность связывается с игрой, рассматриваемой как источник и высшее проявление человеческой культуры. «В игре всегда есть элемент открытия», – пишет этолог К. Лоренц. Ведь и наука, философия, искусство – в сущности, игра с природой, с цветами и красками, звуками и словами, игра с самим собой, в которой не стоит вопрос о непосредственной пользе. А разве не играет с аудиторией опытный педагог в игру, столь же увлекательную, сколь и полезную? Игра есть форма реализации развивающегося организма и развивающейся личности. Игра любовных ласк – естественная форма продолжения рода у любых живых существ. «Игра – маяк для будней» (Э. Финк). *Игра – это единственное состояние, когда человек не озабочен выживанием и свободно, естественно творит.* Тоталитарная цивилизация, клеймя и преследуя игру, требовала непрерывных серых будней. В мрачной подчиненности будням, бесконечной борьбе (с врагами, вредителями, за урожай) воспитан «советский человек», соответственно относясь и к образованию.

Как, однако, упоительна та игра, которая сопровождает и направляет постижение, создание нового. Это касается и обычной игры ребенка, и игры ума, которая сопровождает взросление и формирование личности. Не случайно в современных новаторских школах (начиная с Вальдорфской, а в действительности – в глубокой древности) особая роль отводится искусству как важнейшему элементу становления человека, способу творческого самопознания и самореализации как органично связанным элементам гуманизирующей практики.

Вопросы и задания

1. Что может мешать воспитанию уважения к себе?
2. Расскажите о возможности воспитания стремления и умения быть личностью.
3. Охарактеризуйте воспитательные установки авторитарной и гуманитарной этики.
4. Как могут выражаться установки «иметь или быть» в отношении к образованию? Является ли оправданным «образование для себя»?
5. Сравните стремление «быть собой» или «быть как все». На что следует делать упор в современном образовании и воспитании?
6. Как следует понимать воспитание «недоверия к истинам»? Возможно ли собственническое отношение к убеждениям? Какой педагог боится признать свое незнание?
7. Подумайте, продуктивно или разрушительно воспитание веры в себя.
8. Как могут соотноситься «жажда жизни» и философское отношение к смерти?
9. Может ли быть продуктивной игра? Способствует или вредит она осуществлению, образованию личности?

Глава 19 Гуманизация образования – важнейшая составляющая гуманитарного процесса

Гуманизм образования и выбор возможностей в современном мире

Поскольку образование отражает, вбирает в себя в той или иной форме происходящие социокультурные изменения и даже только наметившиеся тенденции, следовательно, *образование может и должно направлять выбор* того или иного пути в мире противоречивых возможностей, выполняя роль аттрактора. Это относится и к выбору отдельного человека в том мире, какой он есть, и к миру, создаваемому действиями людей, – каким ему быть. Такую роль в современном мире способно выполнить гуманизирующее образование в самом широком смысле своего понятия.

Образование в его исконном смысле как образование, формирование человека само по себе гуманистично. Ведь согласно определению, гуманизм – это то, что отвечает природе человека, его интересам, его формированию и реализации. В условиях возрастающих сложностей, противоречивой динамики общественной жизни именно гуманизация образования позволит формировать личность таким образом, чтобы она оказалась

достаточно зрелой, готовой к жизненным испытаниям. В конечном счете, цель гуманизирующего образования – личность, реализующая себя в качестве субъекта культуры, творца.

Чтобы быть продуктивным, созидать, необходимо, чтобы человек нашел себя, оказался на своем месте. Развитие личности – главная задача современного образования и лежащей в его основе философии. Только такая личность сможет сделать единственно правильный выбор из множества возможностей, предоставляемых ей современным миром.

Учитель и ученик как субъекты гуманизирующего образования

Установки гуманизирующего образования – *простота и открытость к жизни, любознательность, доброжелательность, стремление к сотрудничеству.* Таким должен быть весь педагогический процесс. Что касается гуманизации отношения к ученикам, признания в них личности, полноправного субъекта, участника педагогического процесса, а не его пассивного объекта, уже сейчас можно видеть довольно значительный прогресс. Однако, говоря о возрастании роли ученика в современном образовании, часто обходят вопрос о роли учителя, словно, согласно теореме о сумме слагаемых, роль педагога снижается. Было бы крайне вредным заблуждением не осознавать, что *роль педагога при таком подходе еще более возрастает.*

Изменение концептуальных установок философии образования требует не просто исполнителей (теперь уже разнарядки гуманизирующего образования), а людей особенно творческих, неизмеримо более образованных (во всех смыслах), чем прежде. «Отдельный человек не в силах наверстать то, чего не дала ему школа», – говорил Ницше. Сейчас, в переломной ситуации, это наблюдение особенно актуально. И для наверстывания того, что не дало пока еще достаточно традиционное школьное образование, и для того, чтобы уже в школе закладывался фундамент подлинно современного образования, нужны не просто педагоги – «новаторы» (сколь различные смыслы вкладывались уже в это понятие!), но и соответствующее «воспитание воспитателей».

Сказанное относится не только к будущим педагогам, нынешним студентам (изучающим «Историю образования и педагогической мысли»), но и к будущим родителям. Отрадно, что молодежь учит сейчас элементам половой гигиены (если это делается деликатно и корректно), уходу за детьми (а еще бы за стариками!). Но никто не учит будущих родителей уважать в своих детях личность, не подавляя их авторитарным воспитанием, забыв, как оно ломало (сломало) их самих. Лучшее всего этому научит педагог, который сам ведет себя подобным образом со своими учениками. В таком случае учеба будет не декларативно, а в действительности образованием-воспитанием.

Воспитательную ценность несет в себе сама личность учителя. Общение с педагогом строится на *авторитете не должности, а личности, излучающей свет, власть и доверие одновременно.* Такая власть является властью над умами. Джордано Бруно был отправлен на костер с формулировкой «за развращение молодежи» – именно за влияние на умы, освобождающее от слепого доверия и страха перед догмами.

В процессе самостоятельной жизни, годы спустя, у учеников выплывают не столько конкретные сведения, которые им передал Учитель, а его личность, тот дух, который он им привил.

«Равноправие» участников педагогического процесса означает лишь то, что ученик может и должен (а педагог ему поможет) чувствовать себя личностью, не бояться уметь высказать свое мнение (и не бояться его изменять и развивать). Даже экзамен может вместо пытки быть удовольствием, средством самореализации, диалогом равных (один из которых больше знает, больше умеет). Неоднократно приходилось сталкиваться с тем, как студент отказывается от самозачета – ему есть что сказать, его распирает, даже не столько от знаний как таковых (спорное понятие), сколько от мыслей, порожденных ими. Счастливые мгновения – для ученика и для учителя, лишние раз свидетельствующие об их неотделимости, недопустимости их нахождения по разные стороны баррикад, воздвигнутых казенным образованием. Вместе с тем гуманизирующее образование должно давать свободу

выбора – вплоть до выбора учителя, учеников, предметов (конечно, в установленных рамках), форм их изучения, форм и сроков аттестации знаний. Только в таком случае возможно эффективное образование, творческое сообщество учеников и учителей.

Нередко случается, что ученик может натолкнуть преподавателя на новую, интересную мысль, особенно в той области, где все «достаточно ясно». «Самые интересные проблемы возникают, когда начинают доказывать то, что в доказательствах не нуждается», – писал А. Эйнштейн, именно таким образом сформулировавший теорию относительности (с новым истолкованием известного), создавший концептуальные основания неклассической науки.

Учебные книги как путеводитель, а не справочник

Помощниками педагога и ученика в полной мере можно назвать книги. «Ни одна книга не учит нас столь многому, как та, над которой работаем мы», – сказал Ницше. Любая работа в художественной литературе, искусстве, науке направляется *самоорганизацией*. Выход на намеченные, очерченные предварительно проблемы происходит в той форме, которая созревает, приобретает конкретные очертания, определяется уже течением процесса – так, как различным образом может быть сыгран сценарий пьесы. Таким сценарием, нисколько не сковывая автора, может послужить и «казенный документ» в роли аттрактора, Государственный стандарт по образованию или любая жизненная ситуация (в том числе достаточно обыденная), случайная встреча, «вовремя» заданный вопрос (в том числе учеником) – в случае, когда человек со своими мыслями, сформировавшейся жизненной установкой *открыт*, готов к дальнейшему росту.

Своеобразный процесс самоорганизации происходит и в мыслях учащегося, если он пытается не бездумно вы зубрить, а разобраться в изучаемом материале. Многие могут вспомнить, что лавина материала, вариантов выбора и т. д., кажущихся непреодолимыми, в нужный момент выстраивается совершенно ясным и убедительным образом (подсознательно вызревая и организуясь).

Человек живет, пока растет: ставит новые задачи, ищет новые пути, сферы приложения деятельности, тем самым продолжая свое образование. Это – признаки жизни, наиболее естественные для человека (как дереву – расти, птице – летать, рыбе – плавать). Если же их нет, человек угасает («гниет»), независимо от возраста.

Вместе с тем и по сей день принятые в вузах и особенно в школах учебники преподносят знания, как правило, в виде окончательной истины, не подлежащей обсуждению. Указанный подход закреплен (законсервирован) на концептуальном уровне: задача учителя – вбить как можно больше таких знаний-сведений, между тем следует не учить на стандартных, стереотипных задачах и упражнениях, а помочь узнавать на их основе еще больше. *Учебники (учебные пособия) должны быть не справочником, а путеводителем*, уводя от образовательного конвейера, промышленных технологий к образованию как к творчеству, искусству, самообразованию. Преподаватель же, выводя своих учеников «на орбиту», может быть уверенным, что там они сумеют действовать сами – без учителей и родителей.

Такой автор представляет себе и цель настоящей книги. Сведения и описания, изложенные в ней, со временем выветриваются из памяти, что-то больше западает в душу, что-то нет. Важно, чтобы в сознании остались общий дух, настрой, философия книги.

Педагоги, привыкшие к «определенности» и «четкости» (как их учили в школе и институте), сами преподают таким же образом, не терпя «девиантных» учеников. Вот как пишут Дж. Миллер и К. Притчер в книге «Об образовании и ценностях. Похвала париям и странникам» [15]: «Описательные методики – благо для учителей-ремесленников, а утвержденная методика – санкция против оригинальности и самобытности» (добавим, и учеников, и учителей. – *В.Т.*).

Сказанное вовсе не означает пренебрежения к фактам, конкретным сведениям, информативной стороне дела. Красоту физики поймет только человек, знающий ее законы. Но – не ограничивающийся ими, а вникающий в их взаимосвязь. Полезным будет юрист, который не просто учит статьи Уголовного кодекса, а учится на них. Не зря же в странах с

глубокими традициями судопроизводства практикуется решение суда «по прецеденту» – хотя здесь требуется особая осмотрительность. Хорош бы был учебник по истории без последовательного изложения исторических событий! Вместе с тем по-настоящему хороший учебник истории не станет увлекаться расстановкой войск по флангам, а привлечет внимание к расстановке сил, вызвавших войну (где конкретное сражение – эпизод в ней). Неплохо знать о помешавшем Наполеону насморке в день сражения, понимая при этом, что и в добром здравии он вряд ли смог бы стать властителем Европы, как и Гитлер, как и любой другой неумный завоеватель, делавший ставку не на созидание, а на насильственное присвоение. Хороший учебник истории заставит задуматься над изложенными в нем сведениями, хороший учебник культурологии может высветить «золотую цепь» культуры, *привьет вкус* к ней.

Таковыми же должны быть учебники по философии, ибо *именно философия является базисным, определяющим предметом в педагогическом образовании, формировании личности уже XXI в.*

Как замечает Б.С. Гершунский, «зациклившись на трансляции якобы бесспорных и однозначно трактуемых, к тому же лавинообразно нарастающих научных фактов... современное образование оказалось еще более беспомощным в трансляции ценностей духовных, в реализации своих в конечном счете главных *культурообразующих* и *менталеобразующих* функций» [4. С. 517].

От депозитной к ризоматической модели образования

Большую роль в любой теории играют факты, но «факты» изменчивы, и не только в том смысле, что им на смену приходят новые, порой опровергающие уже устоявшиеся законсервированные в учебниках представления. Именно поэтому так трагично были восприняты революционные открытия в естествознании на рубеже XIX–XX вв. Одни и те же факты могут быть истолкованы в пользу той или другой, даже конкурирующей теории в зависимости от принятой «парадигмы». Любые факты в этом смысле «теоретически нагружены» – так, говоря, что в камере Вильсона наблюдалось движение пучка электронов, мы прекрасно понимаем, что в действительности видим только следы («треки») на фотопластинке, которые могут быть истолкованы как угодно (вплоть до брака пластинки), как и «красное смещение» в спектрах галактик, доказывающее расширение Вселенной. Всякий ли преподаватель захочет и сможет уяснить – прежде всего, для себя, – что «факты» нагружены и ценностно, социокультурно, даже чисто психологически.

Какой учебник (учитель) ставит целью показать противоречивость путей к факту, к его осмыслению, делающему его открытием (чаще ограничиваясь такими безобидными «счастливыми случайностями, как сон Менделеева, яблоко Ньютона и т. д.»). Так, исследователи творчества Ньютона долго избегали признания такого факта из его биографии, что в конце жизни великий ученый-физик написал мрачное «Толкование Апокалипсиса». Между тем историки науки, решившие не скрывать «нелицеприятные» для гения факты, а проанализировать их (Мак-Гуайр и Рэтанси) пришли к выводу, что одни и те же идейные источники питали и это сочинение, и теорию тяготения. Столь же естественно было воспитанному соответствующей культурой Кеплеру искать музыкальную гармонию мира, Бойлю – видеть в природных явлениях «эпициклы великого плана Бога» и т. д. Не ставя целью смакование неблагоприятных фактов из жизни ученых, художников, музыкантов, все же не следует забывать о том, что науку, искусство делают *люди* с их привычками, слабостями, амбициями, ревностью к более удачливому коллеге. Так, известно, что Ньютон, выступая на заседании Королевского общества, сказал: «Я видел так далеко, ибо стоял на плечах гигантов», указав на Р. Гука, оспаривавшего приоритет в создании теории тяготения. Благородство Ньютона в этом факте усмотрит только тот автор учебника, который не знает, что Гук был карликового роста.

Не слишком просто обстоит дело и с признанием новых идей в какой бы то ни было области. Так, М. Планк, один из основателей квантовой механики, писал: «Обычно новые истины побеждают не так, что их противников убеждают и они признают свою неправоту, а

большей частью так, что противники эти постепенно вымирают, а подрастающее поколение усваивает уже новые истины». Это – тоже один из аспектов самоорганизации.

Любой учебник, подавая факты, в том числе исторические, должен освещать и путь от них к осмыслению настоящего и проникновению в возможные сценарии будущего. Неопределенность – антипод ясности и четкости – не обязательно признак незнания, неуверенности, а объективное свойство мира. Тем более это относится к миру человека.

Современная социокультурная ситуация ведет к образованию, где недопустимо деление на «черное и белое», где «нет четких граней между учебными предметами, средствами, задачами, а педагог не может дать точных определений: их просто не существует и не может быть. Вероятно, такая ситуация для части педагогов покажется не только абсурдной, но невозможной. И тем не менее именно такая позиция дает возможность истинного самоопределения [10. С. 114]. Точно так же, как бифуркации могут быть в природе не только разрушительным, а порождающим началом, новые возможности заключают в себе плюрализм, в том числе методологический в образовании.

Сегодня возможность плюрализма не только допустима, но и напрямую связывается с принципами гуманизма, демократии и даже правами человека. В стремительно меняющемся мире остро ощущается исчерпанность репродуктивной, «банко-депозитной модели образования», где, по остроумному выражению П. Фрейре, извлекается в неизменности то знание, которое было вложено (от себя же добавим, что с течением времени такой «вклад» особенно подвержен инфляции). Определяющими становятся стремление и умение постоянно задавать вопросы – себе, учителю, ученикам, жизни, открытость к получению неожиданных результатов.

На смену депозитной модели образования приходит *ризоматическая* (названная так по аналогии с ризофорами – растениями, способными к побегам из самых различных точек гибкого многокорневого основания – в зависимости от условий среды). Тогда важным становится не объем основания, а его гибкость. Так и в образовании: будучи готовы к неожиданным побегам, мы сумеем понять, где и как собирать плоды (и какие). *Сохраняя контакт с реальностью*, окажемся способными *оттолкнуться и подняться над ней*, увидеть новые горизонты, новые сценарии и наше место в них.

Желая показать никчемность результатов великого Лапласа на посту министра просвещения, Наполеон заметил: «Он был настолько одержим духом «бесконечно малых», что привнес его даже в администрирование». Это лишнее подтверждение ущербности и по сей день живучего стереотипа: вырвав из науки наиболее ярких ее представителей, назначать их чиновниками. Особенно императора удивляло в Лапласе, что, *«хотя голова его была постоянно обращена к небу, ногами он прочно стоял на земле»*. Между тем, именно этими словами можно сформулировать задачу современного образования – прочно стоя на земле, стремиться к звездам.

Итак, перед современными учеными встают следующие первостепенные вопросы современной философии образования:

- Достижимо ли целостное знание в образовании?
- Что произошло и происходит с научными и школьными предметами?
- В чем сущность педагогической деятельности и действительно ли ее цель – дать знания?
- Можно ли считать критическое мышление сегодня одним из самых эффективных средств?
- Что надо менять в образовании в первую очередь и насколько радикальными должны быть изменения? [10. С.114].

Задуматься над перечисленными вопросами, присоединиться к их обсуждению – это задача данного пособия. Один из самых активных идеологов и проводников тоталитарной модели образования мог сказать: «Беда в том, что не вы ищете, а вас ищут». Автор данной книги счел бы наилучшей оценкой проделанной работы, если бы ее захотело найти как можно больше читателей, независимо от профессии.

Вопросы и задания

1. Можно ли представить образование как самоорганизацию? Как оно связано с выбором возможностей в современном мире?
2. В каком смысле образование – это гуманизм? Каковы цели и составляющие гуманизирующего образования?
3. Расскажите о роли ученика и учителя в современном образовательном процессе.
4. Объясните, в каком смысле можно говорить о равноправии участников образовательного процесса.
5. Назовите современные концептуальные принципы образования, которые могут быть выражены в учебниках.
6. Покажите разницу между банко-деPOSITной и ризоматической концепциями образования.
7. Совместимы ли в образовании прочный контакт с реальностью и способность подняться над ней?

Рекомендуемая литература к главам 15–19 раздела III

1. *Батлук О.В.* Цицерон и философия образования в Древнем Риме // Вопросы философии. 2000. № 2.
2. *Винер Н.* Я – математик. М., 1964.
3. Всеобщая декларация прав человека. (Любое издание).
4. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI в. М., 1998.
5. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М., 1990.
6. Глобальные проблемы современности и будущее человечества. М., 1983.
7. Гуманизация науки и гуманизация образования. М., 1995.
8. Гуманизм и культура. Век XX. Тверь, 1993.
9. Круглый стол «Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество» // Вопросы философии. 2000.
10. *Крылова Н.* Похвала нестандартности // Народное образование. 1999. № 9.
11. *Курдюмов С.П.* Законы эволюции и самоорганизация. М., 1990.
12. *Кучерук А.С.* Современное гуманитарное мышление: научный, образовательный и цивилизационный феномен. М., 1999.
13. *Леви В.Л.* Искусство быть собой (любое издание).
14. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20.
15. *Миллер Дж., Притчер К.* Об образовании и ценностях. Похвала париям и странникам // Народное образование. 1999. № 9.
16. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1987.
17. Самоорганизация и наука. М., 1998.
18. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека (любое издание).
19. *Торосян В.Г.* Теория гуманитарного процесса. Теоретический курс. Краснодар, 1994.
20. *Торосян В.Г.* Ценность философии // Вопросы философии. 1993. № 9.
21. *Торосян В.Г.* Чему могут научить концепции современного естествознания // Народное образование. 1999. № 9.
22. Фактор четыре. Доклад Римского клуба // Вопросы философии. 1997. № 11.
23. Философия человека. Традиции и современность. М., 1992.
24. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
25. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1990.
26. *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1986.
27. Этология агрессивности и этика ненасилия // Вопросы философии. 1992. № 3.
28. *Юнг К.* Архетип и символ. М., 1991.

Примечания

1

См.: Виланд М. История абдеритов. М., 1978.

2

Имеется в виду роман Ж. – Ж. Руссо.