

На правах рукописи

ЮЖАНИНОВА Елена Владимировна

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX В.
НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ ГЕРМАНИИ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Южн -

Екатеринбург 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО
«Нижнетагильская государственная социально-педагогическая
академия»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Шкабара Ирина Евгеньевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Дудина Маргарита Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Булыгина Маргарита Викторовна

Ведущее учреждение: ГОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»

Защита состоится « 21 » марта 2006 г. в ____ ч. в ауд. 316 на
заседании диссертационного совета Д 212.283.03 при ГОУ ВПО
«Уральский государственный педагогический университет» по адресу:
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной
библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический
университет».

Автореферат разослан «17» февраля 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Днепров С. А.

Общая характеристика работы

Актуальность проблемы и темы исследования. В настоящее время для мирового образовательного процесса характерна тенденция гуманизации образования, что объясняется объективными потребностями постиндустриального общества в гражданах, способных к самоопределению и самореализации в динамичной социокультурной среде. Формируемые мировым сообществом основные ориентиры образования конкретизируются в нашей стране с учетом российских традиций и условий. В целях решения назревших проблем продолжается процесс модернизации образования, определяются разные стратегические линии. При этом подчеркивается необходимость соответствия образовательной политики государства гуманистической, личностно и социально ориентированной парадигме образования. Принципиально важно, чтобы в основе планируемых реформ сохранялась идея преемственности гуманистических традиций мирового и отечественного образования. Таким образом, в современных условиях возрастает необходимость поиска зарубежного гуманистического педагогического опыта, в частности, историко-педагогического опыта Германии конца XVIII – начала XIX в., наиболее ярко воплотившей передовые идеи европейской педагогической мысли и оказавшей существенное влияние на становление педагогической науки.

В связи с этим изучение педагогической мысли, под которой понимается комплекс формирующихся в обществе идей, взглядов, концепций и теорий, отражающих основные тенденции и сущность образовательного процесса, устанавливающих принципы его реализации, обобщающих прогрессивный педагогический опыт, получает особую научно-теоретическую значимость. Несмотря на изученность истории немецкой педагогики в целом: работы классиков истории педагогики М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Модзалевского, Ф. Паульсена, а также современных авторов Б. М. Бим-Бада, А. Н. Джуринского, А. И. Пискунова, К. Кнопа (К. Кноор), А. Ребле (A. Reble), либо рассматривающих отдельные аспекты этого вопроса, либо дающих общую характеристику истории педагогики Германии, до настоящего времени не осуществлялся целостный анализ педагогических идей и взглядов выдающихся немецких философов и писателей, а также концепций и теорий педагогов Германии конца XVIII – начала XIX в. в контексте основных подходов к современной гуманистической парадигме образования. Наряду с этим, мало исследованными представляются условия влияния педагогической мысли на становление немецкой школы в начале XIX в.

Актуальность исследования определяется следующими:

- *противоречиями на социально-педагогическом уровне: между декларируемыми в настоящее время принципами осуществления образования в интересах человека, общества и государства, но не в полной мере реализуемыми в современной практике воспитания и обучения, и*

антропосоциоцентрическим характером педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., частично воплотившемся в реформах немецкой школы данного периода;

- **несоответствиями на научно-теоретическом уровне:** между имеющимися исследованиями немецкой педагогики, носящих в целом общий характер, и необходимостью теоретического обоснования гуманистических тенденций в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., послуживших основой для формирования современной гуманистической парадигмы образования;

- **несоответствиями на научно-методическом уровне:** между потребностью изучения, осмысления, обобщения и конструктивного применения накопленного историко-педагогического опыта Германии, в том числе, в подготовке и осуществлении образовательных реформ, с одной стороны, и недостаточной актуализацией этого опыта в современной отечественной теории и практике образования – с другой.

На основании анализа актуальности и выявленных противоречий и несоответствий была сформулирована **проблема** исследования, которая заключается в поиске и выборе основных тенденций в немецкой педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. и определении ее влияния на становление педагогики и реформирование системы образования Германии.

Учет актуальности проблемы, противоречий и несоответствий обусловил наше обращение к теме исследования: **«Влияние педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. на становление педагогики Германии»**.

Цель исследования: выявить, определить и обосновать главные тенденции в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., повлиявшие на становление немецкой педагогики.

Объект исследования: становление педагогики Германии.

Предмет исследования: влияние педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. на становление немецкой педагогики.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуто предположение о том, что:

- педагогическая мысль, вероятно, может рассматриваться как комплекс формирующихся в обществе идей, взглядов, концепций и теорий, отражающих основные тенденции и сущность образовательного процесса, устанавливающих принципы его реализации, обобщающих прогрессивный педагогический опыт;

- в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., носившей антропосоциоцентрический характер, очевидно, были выдвинуты гуманистические принципы: свободы, ответственности, самоценности, индивидуальности, активности, самостоятельности, творческой природы личности – и заложены основы современных подходов гуманистической образовательной парадигмы, что может предусматривать в настоящее время востребованность и новую интерпретацию педагогических идей классиков немецкой философии, литературы, педагогики;

- гуманистические тенденции, наметившиеся в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., определявшиеся идеями соотношения познания и нравственности, этического и эстетического, свободы и дисциплины, самостоятельной деятельности, общечеловеческого и национального, по-видимому, противостояли утилитарной прагматической направленности государственной образовательной политики, носили передовой характер и тем самым повлияли на становление немецкой школы;

- позитивный опыт развития педагогической мысли Германии, частично воплощенный в реформах немецкой школы начала XIX в. может способствовать определению условий успешного влияния педагогической науки на практику модернизации образования.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. На основе анализа литературы философского и педагогического содержания дать авторскую трактовку понятия «педагогическая мысль».

2. Выявить социокультурные условия, детерминировавшие развитие педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в.

3. На основе парадигмального анализа педагогической мысли выявить и определить основные тенденции развития немецкой педагогики начала XIX в.

4. Определить условия эффективного влияния педагогической мысли на реформирование школы Германии рассматриваемого периода.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: философско-педагогические концепции гуманистического образования (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Л. А. Беляева, С. И. Гессен, С. А. Днепров, М. Н. Дудина, В. И. Загвязинский, К. Д. Ушинский и др.), концепция взаимосвязи и взаимообусловленности историко-педагогических явлений (П. Ф. Каптерев, А. И. Пискунов, З. И. Равкин и др.), теории, разрабатывающие методологию педагогики и методику исследований в области истории педагогики (Ю. К. Бабанский, В. И. Беляев, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, М. Н. Скаткин и др.), концепция парадигмального подхода в педагогике (Г. Б. Корнетов, В. В. Краевский, И. Е. Шкабара и др.), концепции личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, Е. В. Коротаева, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов и др.), теории общей и возрастной педагогики (В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, А. Кайзер (A. Kaiser), Ф. В. Крон (F. W. Kron) и др.).

Теоретическому осмыслению различных аспектов исследования способствовали труды в области философии и истории образования (А. П. Валицкая, Б. С. Гершунский, В. И. Смирнов, Л. А. Степашко и др.), исследования историко-педагогических процессов отечественных и зарубежных классиков (М. И. Демков, Л. Н. Модзалевский, П. Монро, Ф. Паульсен и др.), а также современных российских (Б. М. Бим-Бад, А. Н. Джуринский, З. И. Васильева и др.) и немецких авторов (Ф. Блэттнер (F. Blättner), К. Кнооп (K. Knoor), А. Ребле (A. Reble), М. Шваб (M. Schwab) и др.), работы по истории философии и литературы (В. Ф. Асмус,

В. Виндельбанд, Э. В. Ильенков, А. Г. Спиркин, Х. Геердтс (H. Geerdt), И. Гольдхан (J. Goldhahn) и др.).

Для реализации цели и задач исследования использовались следующие **методы**: теоретические: комплексный анализ и синтез философских, исторических, филологических и педагогических знаний по проблеме, историко-логический анализ, парадигмальный анализ, сравнение, экстраполяция; эмпирические: изучение и анализ первоисточников, биографический метод. Итогом стали обобщение и систематизация полученных результатов по теме исследования.

Источниковой базой исследования послужили труды классиков немецкой философии, литературы, педагогики; философские, филологические и историко-педагогические труды по исследуемой проблеме отечественных и зарубежных авторов, философские и педагогические словари. Исследовались первоисточники фондов библиотек России (Екатеринбурга, Москвы, Нижнего Тагила, Твери), а также книгохранилищ Берлина, Кальва и Штутгарта, изученные во время стажировки в Германию в 2001 г. Часть использованных документов ранее не вводилась в научный оборот, перевод с немецкого языка автором сделан самостоятельно.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (2000-2001) – сравнительно-сопоставительный анализ источников в области истории и теории педагогики, философии, методологии научного исследования с целью оценки степени изученности темы в историко-педагогических исследованиях; формирование понятийно-терминологического аппарата, определение проблемы, цели, задач и гипотезы исследования. Использован метод анализа философской, филологической, педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (2001-2003) – сбор и анализ материала, определение структуры и методологических основ работы, теоретическое осмысление историко-педагогической литературы, первоисточников, перевод оригинальных немецких письменных документов, обобщение и систематизация материала. Подготовка научных публикаций по теме исследования. Использовались эмпирические методы: изучение первоисточников, биографический, а также теоретические: историко-логический и парадигмальный анализ.

Третий этап (2003-2005) – систематизация основных результатов исследования, их апробация, внесение уточнений и дополнений, редактирование и оформление диссертации, представление диссертационной работы к защите. Использовались методы систематизации, сравнения, экстраполяции.

Научная новизна исследования:

1. На основе парадигмального анализа выявлено, что педагогическая мысль Германии конца XVIII – начала XIX в. представляла собой органичный синтез педагогических идей, взглядов, концепций и теорий выдающихся философов, писателей, педагогов, являлась неотъемлемой частью культурного подъема и, обобщая передовой педагогический опыт,

отражала основные тенденции и сущность образовательного процесса, устанавливала принципы его реализации.

2. Определены связи гуманистических тенденций, наметившихся в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в., с современными педагогическими принципами: свободы, ответственности, самооценности, индивидуальности, активности, самостоятельности, творческой природы личности – и подходами гуманистической образовательной парадигмы: личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический.

3. Установлено, что опережающее развитие педагогической мысли Германии данного периода выступало в качестве необходимого условия эффективного реформирования системы образования Германии в начале XIX века.

Теоретическая значимость исследования:

1. Дана авторская трактовка понятия «педагогическая мысль».

2. Определена преемственность гуманистических тенденций в немецкой педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. с современными гуманистическими концепциями образования (личностно-ориентированной, социально-личностной, педагогикой сотрудничества), что доказывает непреходящую ценность образовательных идей гуманности, усиления нравственных основ образования, обращение к которым усиливается в критические моменты развития просвещения, в чем сегодня видится выход воспитания из кризиса.

3. Определены общие условия развития педагогики, впитывающей идеи и достижения всех социальных наук, при которых возможно ее непосредственное позитивное влияние на практику модернизации образования: опережающее развитие педагогической науки, ее гуманистическая направленность, опора на отечественные и зарубежные традиции, широкое общественно-педагогическое движение.

Практическая значимость исследования:

1. В научный оборот введен ряд оригинальных источников, расширяющих знания о педагогическом творчестве немецких писателей И. Г. Гердера, И. П. Рихтера, педагога Ф. В. Фребеля, теолога Ф. Д. Шлейермахера, филолога и государственного деятеля В. ф. Гумбольдта.

2. Анализ развития педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в. позволил установить, как в сложный период истории страны могли наметиться гуманистические тенденции в педагогической мысли, которые частично реализовались в образовательной реформе начала XIX века.

3. Осмысление педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в. с точки зрения современных подходов к гуманистической парадигме образования выявляет актуальность и значимость немецкого классического педагогического наследия.

4. Материалы исследования могут быть использованы при изучении истории зарубежной педагогики, страноведения, а также на языковом

факультете педагогического вуза для разработки спецкурса «История образования и педагогической мысли Германии», в том числе на немецком языке.

Научная обоснованность и достоверность полученных результатов и научных выводов обеспечены опорой на методологические позиции, использованием взаимодополняющих методов историко-педагогического исследования, изучением, систематизацией и обобщением разнообразных историко-педагогических, философских, филологических источников, подтверждающих принципиальные положения и концептуальные выводы диссертации.

Апробация результатов исследования осуществлялись путем публикации статей по теме исследования; материалы диссертации обсуждались на вузовских, региональных и всероссийских научно-практических конференциях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В отличие от сложившегося представления об авторитарно-консервативном характере педагогики Германии мы утверждаем, что педагогическая мысль Германии конца XVIII – начала XIX в. носила в целом антропосоциоцентрический характер, который выражался в том, что немецкие философы, литераторы, педагоги этого времени выступали за гармонизацию социального и индивидуального (личностного) в образовании, что соответствует современной социально-личностной концепции образования.

2. В противоположность традиционной точке зрения, что современная гуманистическая педагогика не имеет преемственных связей с немецкой педагогикой, мы считаем, что в педагогической мысли Германии указанного периода наметились гуманистические тенденции всестороннего и гармоничного развития личности, которые проявились в том, что были выдвинуты соответствующие педагогические принципы: свободы, ответственности, самооценности, индивидуальности, активности, самодеятельности, творческой природы личности – и заложены основы современных подходов гуманистической образовательной парадигмы: личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический.

3. Учитывая, что педагогическая мысль Германии, опережавшая развитие общества, имела важную практическую значимость в становлении школы в начале XIX в., мы полагаем, что и немецкая школа в указанный хронологический период активно способствовала развитию общества, в частности, воспитанию национального самосознания, консолидации немецкой нации, развитию национального государства, в чем можно проследить условия эффективного влияния педагогики на практику модернизации образования и в целом положительные изменения в социокультурном развитии общества.

Структура и объем диссертации отражают общую логику исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и

библиографического списка, включающего 188 наименований, в том числе 27 на немецком языке. Текст изложен на 178 страницах.

Основное содержание работы

Во введении дано обоснование выбора темы, ее актуальности; определены объект, предмет, цель исследования; выдвинута гипотеза; поставлены задачи; определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; охарактеризованы этапы и методы выполнения работы; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Взаимодействие педагогики, философии и литературы в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века» посвящена анализу педагогических идей и взглядов выдающихся представителей немецкой классической философии (И. Канта, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. В. Гегеля) и литературы (И. Г. Гердера, И. В. Гете, Ф. Шиллера, И. П. Рихтера), послуживших идейно-теоретическим обоснованием развития педагогики Германии конца XVIII – начала XIX в.

В 1 параграфе «Теоретические основы анализа педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в.» отражены результаты изучения сущности понятия «педагогическая мысль». Сопоставительный анализ научных трудов (Б. С. Гершунский, Э. Д. Днепров, Г. М. Коджаспирова, Г. Б. Корнетов, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин и др.) позволил представить «педагогическую мысль» как «комплекс формирующихся в обществе идей, взглядов, концепций и теорий, отражающих основные тенденции и сущность образовательного процесса, устанавливающих принципы его реализации, обобщающих прогрессивный педагогический опыт», т.е. объемное понятие, включающее в себя «педагогическую науку». В исследуемый период историко-педагогического процесса шло взаимодействие всех социокультурных сфер, в первую очередь, философии, литературы и педагогики. Усилиями выдающихся философов, государственных деятелей, религиозных мыслителей, ученых, деятелей культуры происходило постепенное формирование суммы педагогических идей и взглядов, затем – педагогических концепций и теорий, составлявших широкую педагогическую мысль.

Развитие педагогической мысли в Германии шло, в том числе, на основе зарубежных идей, провозглашенных английскими и французскими просветителями XVIII в.: Д. Локка, К. А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо и др. Впитав и творчески развив этот накопленный опыт, немецкие деятели Просвещения фактически создали основу для оформления педагогики в качестве самостоятельной науки. Данное положение дает основание рассматривать немецкую педагогическую мысль конца XVIII – начала XIX в., наиболее полно сочетавшую идеи европейской мысли, как главный фактор становления педагогики Германии.

Созревая как наука, педагогика объединяла и выстраивала в стройную систему социально значимые взгляды на отношение общества к образованию

и личности в сфере образования, т.е. свое становление начинала образовательная парадигма.

Отметим, что ведущей тенденцией современной педагогической науки является гуманистическая парадигма образования, что признают многие ученые: Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Л. А. Беляева, Е. В. Бондаревская, М. Н. Дудина, В. И. Загвязинский и др. В ее основе лежат самостоятельные, однако взаимосвязанные методологические принципы или подходы: личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический. Так, личностный подход, утверждающий абсолютную ценность человека, означающий центрацию на личность ребенка, выступающую как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности осуществления педагогического процесса, признается основополагающим принципом современной парадигмы личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), гуманистической педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Е. В. Коротаева, А. А. Леонтьев и др.), социально-личностной концепции образования (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова и др.). Деятельностный подход осуществляется творческой деятельностью, направленной на преобразование человеком самого себя (саморазвитие) и окружающей действительности (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев и др.). В основе полисубъектного подхода лежат результаты психологических и педагогических исследований педагогического общения, которое должно носить гуманистический характер (Ш. А. Амонашвили, А. А. Леонтьев и др.). Сущность культурологического подхода, основанного на связи человека с культурой как системой ценностей, заключается в усвоении ребенком базовых гуманистических ценностных ориентаций (В. С. Библер, Л. А. Беляева, И. Е. Видт и др.). Этнопедагогический подход предусматривает воспитание с опорой на национальные народные традиции и культуру, на идею народности воспитания (Г. Н. Волков, К. Д. Ушинский). Антропологический подход основывается на принципе органической целостности человека и педагогического знания, связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему (Б. М. Бим-Бад, В. И. Максаква, В. А. Сластенин и др.). В свете названных подходов к становлению современной гуманистической парадигмы образования в нашей работе производились анализ и оценка педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в.

Парадигмальный подход в педагогике, теоретико-методологические основы которого разрабатываются в настоящее время А. П. Валицкой, Г. Б. Корнетовым, В. В. Краевским, И. Е. Шкабара и др., используется в предпринятом исследовании также для создания модели системного анализа педагогического наследия отдельных представителей педагогической мысли Германии по следующим компонентам: ценности, цели и содержание образования, взаимоотношения участников педагогического процесса, средства и методы достижения целей образования в понимании и

интерпретации каждого рассматриваемого автора, что в совокупности составило образовательную парадигму эпохи в условиях складывающейся педагогической науки.

Социокультурные условия развития школы и педагогической мысли Германии в конце XVIII – начала XIX в. характеризовались переходом от феодальных отношений к капиталистическим, сопровождавшимся серьезными социальными потрясениями (Французская буржуазная революция, наполеоновская оккупация, освободительные войны в Германии). Начинавшийся экономический подъем сдерживался господствовавшей в стране феодальной конституцией, политической реакцией и, прежде всего, территориальной раздробленностью Германии. В то же время немецкая культура достигла наивысшего расцвета, являя собой классически-идеалистическое духовное движение. Подчеркнем, что в рассматриваемый период область идеологии и литературы стала для буржуазии единственной сферой активной деятельности, чем современные исследователи объясняют то обстоятельство, что отсталая в политическом и социально-экономическом отношении эпоха была в то же время великой эпохой немецкой литературы и философии, которые включились в национальный и всемирно-исторический воспитательный процесс. Педагогическая мысль этого периода, охарактеризованная немецким философом В. Виндельбаном как «эстетически-философская», представляя собой органичный синтез педагогических идей, взглядов, теорий и концепций выдающихся деятелей культуры Германии, вышла за рамки литературно-философской области.

Система образования Германии, представленная элементарными и учеными школами, нуждалась в существенных изменениях. Обращение к проблеме школы актуализировалось борьбой за объединение немецкой нации и создание единого государства, что понимали представители немецкого Просвещения, наиболее ярко олицетворявшие педагогическую мысль данного периода.

На эволюцию педагогической мысли оказали существенное влияние филологический неогуманизм и филантропизм, педагогическая теория и практика швейцарского педагога И. Г. Песталотци, научный прогресс в целом, в первую очередь, развитие естественных наук и психологии.

Педагогические идеи в немецкой классической философии и литературе анализируются во 2 и 3 параграфах 1 главы. Представители классической философии И. Кант, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинг и Г. В. Гегель выдвинули гуманистические принципы свободы и ответственности, самостоятельности, самооценности и независимости человеческой личности, активной творческой деятельности. Они первыми выделили педагогическую антропологию как особую область знаний, отмечая, что человек – это высший предмет в мире, особого рода ценность и цель общества, существо духовное и деятельное, созидатель мира культуры (И. Кант, И. Г. Фихте), наметив тем самым современные подходы гуманистической образовательной парадигмы: личностный, деятельностный, антропологический.

Философы и писатели понимали под образованием «восхождение человека к культуре» (Г. В. Гегель), «достижение гуманности» (И. Г. Гердер), что соответствует главным идеям культурологического подхода. Цель воспитания заключалась в формировании всесторонне развитой, гармоничной личности. Подчеркивая целостность образовательного процесса, они уделяли главное внимание нравственному воспитанию как основному средству воздействия на общество. Прочие задачи воспитания носили подчиненный характер. Так, умственное воспитание являлось лишь непосредственной подготовкой к нравственному воспитанию; труд рассматривался как одно из средств нравственного воспитания; национальное воспитание выступало как основная задача нравственного воспитания своего времени (И. Г. Фихте). Эстетическое воспитание определяло, в первую очередь, ценностные ориентации человека; религиозное воспитание понималось как нравственное (И. Кант).

Вопросы содержания образования представлены в работах Г. В. Гегеля, И. Г. Гердера и И. П. Рихтера. Философ отводил большую роль изучению искусства, языка и литературы древней Греции, призывая наряду с этим к включению в учебные планы естественно-научных предметов. Напротив, писатели не ставили преподавание древних языков на первое место, что было характерно для классического гимназического образования. История и предметы реального цикла должны занимать в школьном плане большое место, чтобы школа могла лучше подготовить ученика к жизни. Наибольшее значение все придавали преподаванию родного языка и национальной немецкой литературы, с которых должно начинаться воспитание и школьное обучение (этнопедагогический подход).

Немецкие философы-классики первыми обратились к проблеме субъектности воспитания, представляя воспитанника как самовоспитателя. Выдвинув идею учителя-наставника, побуждающего ребенка к познавательной активности, они определили его роль и ответственность перед обществом и человеком (И. Кант, И. Г. Фихте). В то же время Г. В. Гегель считал допустимой нивелировку подхода педагога к ученику, что противоречит принципу индивидуализации процесса педагогического воздействия.

Некоторые вопросы технологии образования нашли отражение в творчестве философов и писателей Германии конца XVIII – начала XIX в.: активная организация обучения и учет самостоятельной деятельности ученика (И. Г. Гердер, И. В. Гете), индивидуальный подход в обучении (И. П. Рихтер) и при этом важность коллективной деятельности (И. Г. Фихте, И. В. Гете), использование собственного опыта ребенка (И. Кант, И. В. Гете). В противоположность писателям (Ф. Шиллер, И. П. Рихтер) немецкие философы отрицательно относились к игре как методу обучения, но высоко оценивали сократовский метод обучения (И. Кант, Г. В. Гегель).

Таким образом, можно утверждать, что педагогические идеи и взгляды немецких классиков философии и литературы, проявляясь в философско-литературном творчестве и практической педагогической

деятельности, будучи глубоко гуманистическими по своей сути, явились системным идейно-теоретическим фундаментом становления педагогики Германии. Представляется, что многие педагогические идеи немецких классических философов и писателей нашли дальнейшее развитие в основных положениях современной гуманистической образовательной парадигмы: идея самоценности, внутренней свободы личности, идеального индивидуального образа, заложенного в ребенке – личностный подход; принцип активной деятельности, присущий человеку, способность к творчеству, тенденция к самообразованию, важность трудового воспитания – деятельностный подход; приоритет нравственных ценностей, нравственный идеал искусства, соединение национального чувства с любовью ко всему человечеству – культурологический подход; уважение к личности ребенка, помощь и поддержка в самораскрытии, воспитание в коллективе – полисубъектный подход; важность национального воспитания, раннего семейного воспитания, преподавания национального немецкого языка и литературы, с которых должно начинаться школьное обучение, – этнопедагогический подход.

2 глава посвящена анализу основных тенденций в педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века. Данный анализ показал, что в педагогической мысли наметились *гуманистические тенденции*. Главным направлением развития являлось *усиление нравственных основ образования*, определявшееся идеей *соотношения познания и нравственности*. В философско-педагогическом творчестве В. ф. Гумбольдта, И. Ф. Гербарта, Ф. Д. Шлеймахера, Ф. В. Фребеля целью образования провозглашалось *всестороннее и гармоничное развитие личности*, творчески активной и ответственной. Приоритетная задача воспитания заключалась в воспитании нравственном, которое должно стремиться к нравственному улучшению общества. Все прочие задачи (умственное, эстетическое, трудовое воспитание) должны подчиняться этой наивысшей цели. Даже определяя важное место умственного воспитания, И. Ф. Гербарт ставил на первый план нравственный идеал воспитывающего обучения. Подчиняя концепцию обучения концепции воспитания, ученый подчеркивал, что правильное обучение является единственно надежным средством успешного нравственного воспитания. Таким образом, положение о том, что образовательный процесс должен быть нравственно ориентированным, утверждалось в качестве непреложной педагогической аксиомы.

Следующая важная тенденция в педагогической мысли определялась *соотношением между этическим и эстетическим*. Отметим, что в исследуемый период для большинства крупнейших мыслителей Германии эстетика являлась одной из главных составляющих частей философии. Следуя духовной традиции своего времени, немецкие педагоги-классики подчеркивали важность эстетического воспитания, считали его наиболее плодотворным для развития познания и нравственности, представляя его, прежде всего, как путь к нравственному совершенствованию личности.

Провозглашая нравственный воспитательный идеал искусства, они признавали его общественное значение и активную воспитывающую и образующую силу.

В дидактическом плане концепции рассматриваемых педагогов обращены преимущественно к среднему образованию, в котором наметились классическое и реальное направления. В. ф. Гумбольдт и И. Ф. Герbart были убеждены в том, что в основу развития личности должно лечь гуманитарное образование человека, хотя в духе требований времени соглашались с необходимостью расширения преподавания реальных предметов. В то же время Ф. Д. Шлейермахер и Ф. В. Фребель придавали большое значение изучению реальных предметов, истории и естественных наук. Таким образом, ученые стремились к *синтезу гуманитарного и современно-реального направлений в образовании.*

Направления развития педагогической мысли данного периода были ориентированы на общечеловеческие идеалы и ценности, высшей из которых выступала, по мнению немецких классиков, свобода. Подчеркнем, что свобода – одна из основополагающих для европейской культуры идей. Поэтому большое значение в концепциях педагогов придавалось *отношению свободы и дисциплины.* Анализируя проблемы дисциплины, наказания, управления, они признавали вслед за И. Кантом наиболее трудной воспитательной задачей «соединение подчинения законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой», т.е. задачу воспитания свободной личности, сознательно налагающей на себя обязанности члена общества. Понимая, что свобода актуализирует признание ответственности личности за свой выбор, за принятые ею решения и поступки, педагоги стремились к разумному сочетанию в школе свободы и дисциплины.

Одной из основных тенденций в немецкой педагогической мысли данного периода выступала идея *о самостоятельной деятельности и ее роли в развитии личности.* Признавая ребенка как деятельно-познающую творческую личность, педагоги подчеркивали единство и взаимовлияние деятельности и мышления, отмечали важность саморазвития, самовоспитания, самообразования, что соответствует современному принципу сознательности, активности и самостоятельности как ведущему фактору формирования личности.

Наряду с этим особое направление развития педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в. определялось идеей *соотношения общечеловеческого и национального.* Педагоги-мыслители подчеркивали в своих работах приоритет общечеловеческих ценностей над производными от них национальными ценностями.

Развивая педагогические идеи Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталотци, немецких философов-идеалистов, писателей-классиков, педагоги сформулировали принципы воспитания и обучения, актуальные и в современной педагогике: свободы, самостоятельности, активности и самостоятельности ребенка, самообразования, доверия и уважения к детской личности, обучения при добровольном участии самих детей, стремящихся к

достижению духовного единства в школьном коллективе. Существенным принципом педагогики считался принцип индивидуальности, так как каждый ребенок, по общему убеждению, представляет собой своеобразную личность. Отметим, что индивидуализация в концепциях воспитания современной ФРГ завоевала прочные позиции, а развитие индивидуальности является одной из главных ценностей образования и основой российских образовательных концепций: лично-ориентированной, социально-личностной, педагогики сотрудничества.

Во взаимоотношениях учителя и ученика приоритет отдавался отношению сотрудничества (Ф. В. Фребель), авторитета и доверия между учителем и учеником (И. Ф. Герbart). При всей противоречивости теории управления И. Ф. Герbart подчеркиваем его убежденность в необходимости создавать ободряющую атмосферу на уроке, благоприятствовать природному чувству радости ребенка, считаться с индивидуальностью личности.

Заслугой немецких классиков педагогики может быть названа разработка методов и приемов обучения: теория формальных ступеней обучения И. Ф. Герbart, в которой большое значение придавалось личному опыту ученика; деятельностно-ориентированная концепция образования Ф. В. Фребеля, отличавшаяся тремя принципиальными видами деятельности в постоянном взаимодействии: игра, обучение, труд; впервые широко примененная в учебном процессе, методически детально разработанная и оснащенная практическими пособиями теория игры Ф. В. Фребеля, утвердившая учебную игру как образовательную деятельность.

Гуманистическое содержание немецкой педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. проявилось также в том, что в ней были выдвинуты концептуальные положения, которые фактически послужили основой для разработки современных подходов гуманистической образовательной парадигмы:

- личностный, предполагающий формирование уникальной человеческой индивидуальности, признание неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. В основе личностного подхода лежат идеи: приоритета и свободы личности, гуманного подхода к ребенку, оказания ему педагогической помощи и поддержки, содействия самоформированию человека, становлению его собственного уникального образа;

- деятельностный, направленный на преобразование человеком самого себя (саморазвитие) и окружающей действительности. Как отмечалось выше, идея о самостоятельной, активной, творческой деятельности ребенка – одна из главных в немецкой педагогической мысли данного периода. Труд, как исходная форма деятельности, выступает у немецких педагогов важным средством нравственного воспитания личности ребенка;

- полисубъектный, предполагающий гуманистический характер взаимоотношений между учителем и учеником, основанный на уважении к ребенку как «существенному члену человечества» (Ф. В. Фребель), а также

обеспечивающий обучение детей при их собственном активном и добровольном участии, при организованной совместной жизни в школе;

- культурологический, заключающийся в усвоении ребенком в процессе воспитания в первую очередь нравственно-духовных ценностей, а также эстетических и патриотических, что отражает базовые гуманистические ценностные ориентации. Основываясь на идее самоценности и уникальности личности, немецкие мыслители поддерживали способность каждого человека к культурному саморазвитию, к «восхождению к гуманности, к культуре». Тем самым подчеркивалась неразрывная связь формирования и развития личности с культурой: только высокая культура создает высоконравственного человека, приобщает его к общечеловеческим ценностям;

- этнопедагогический, предусматривающий воспитание с опорой на национальную культуру, на патриотическую любовь к родине; соответствие системы образования особенностям (духу) нации; включающий изучение национального немецкого языка и литературы; актуализирующий семейное и дошкольное воспитание;

- антропологический, основанный на использовании в организации процесса образования всей системы знаний о человеке, прежде всего, достижений философии и психологии.

Следует заметить, что существенное место в педагогической мысли Германии исследуемого периода занимал *вопрос отношения государства к образованию*. Подчеркивалась необходимость заботы государства и общества об образовании и ответственности за него. «Не человек для государства, а государство для человека» (В. ф. Гумбольдт). Подчеркнем актуальность такой постановки вопроса в сегодняшнем правовом, конституционном государстве.

Хотя подходы к личности показывают некоторое различие (функциональный подход у Г. В. Гегеля и яркий антропоцентрический у И. Канта, В. ф. Гумбольдта, Ф. В. Фребеля), в целом немецкие философы, писатели, педагоги этого времени развивали *антропосоциоцентрические теории*, согласуя позиции решительных сторонников гуманистической направленности в образовании, ориентации его целей и задач на интересы и потребности отдельного человека и, вместе с тем, сторонников воспитания в детях истинной гражданственности и способности принести пользу обществу, что соответствует современной социально-личностной концепции образования.

Педагогическая мысль Германии этого времени, нацеленная на совершенствование образовательной практики, в противоположность утилитарной прагматической направленности государственной образовательной политики, значительно опережала развитие немецкого общества, активно влияла на него. Особенно значимым было ее влияние на преобразование школы, несшей на себе отпечаток узости и провинциальности раздробленного немецкого государства.

В немецкой педагогической мысли исследуемого периода сложилась ярко выраженная *тенденция к гуманизации образовательного процесса*, что признавалось важнейшим условием гуманизации общества и социального улучшения. Эта прогрессивная тенденция нашла отражение в реформе системы образования Пруссии начала XIX века, подготовленной под руководством В. ф. Гумбольдта при активном участии известных философов и педагогов Ф. Д. Шлейермахера, Г. В. Гегеля, И. Ф. Гербарта и др.

Отметим высокую результативность реформы, затронувшей все уровни школьной системы: создана современная модель университета, в основу которой легли неогуманистические идеалы; в среднем образовании законодательно оформились неогуманистическая гимназия, ставшая главным типом школы в среднем образовании в течение всего XIX в., и реальная школа; началось коренное обновление народной школы с целью всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. Кроме того, реформа была направлена на улучшение подготовки учителей: педагогическая деятельность впервые сделалась профессиональной, созданы новые учительские семинары.

Однако, вопреки планам прогрессивных педагогов, характерным признаком созданной школьной системы оставалась дуальность (дуализм). Таким образом, идея единой структуры образования с тремя последовательными ступенями, в которых прослеживается единство и преемственность обучения, не получила признания в Германии начала XIX века и даже в XX веке не была в полной мере реализована, поэтому проблемы ступеней обучения, их преемственности остаются актуальными в современной Германии. Кроме того, в начале 19 века для среднего образования в Германии стала все более характерной дифференциация по типу гуманитарной и реальной школы, что противоречило педагогической мысли, в которой предпринимались попытки гармонизировать классическое и практикоориентированное направления в образовании.

Социально-экономические сдвиги и опережающее развитие педагогической мысли привели к широкому общественно-педагогическому движению, выступавшему как важная сила развития школы. Заметные успехи в обучении в народной школе Германии вплоть до середины XIX в. стали, в первую очередь, заслугой учителей, начинавших организовываться и создавать свои общественные объединения.

В данный период некоторые педагоги, философы, литераторы (Г. В. Гегель, Ф. В. Фребель, И. Ф. Герbart, И. Г. Гердер) были непосредственно связаны с жизнью школы, разрабатывая учебные и структурные планы, воспитательные принципы, создавая учительские семинары для улучшения подготовки учителей. Их теоретическая и практическая деятельность стимулировала развитие педагогической мысли и обогащала школу. Таким образом, расцвет педагогической мысли и в ее русле педагогической науки явился важным фактором развития школы Германии начала XIX в.

Несмотря на клерикально-реакционные контрреформы после 1815 г., достижением педагогической мысли стало создание государственной буржуазной системы образования, обеспечивавшей доступ к знаниям и квалификации, что является исторической традицией современного немецкого общества.

Проведенный анализ позволил определить некоторые условия эффективного влияния педагогической мысли на реформирование системы образования, что может стать основой применения историко-педагогического опыта Германии в решении современных проблем в данной области. Успех реформ в образовании возможен:

- 1) при опережающем развитии педагогической науки, высоком теоретическом уровне разработки стратегий развития образования, а также при непосредственном, практическом участии педагогов-теоретиков в разработке реформ и их осуществлении;

- 2) при гуманистической направленности педагогики, учитывающей интересы личности, общества и государства, опирающейся на гуманистические ценности, отечественные и зарубежные традиции и достижения системы образования;

- 3) при широком общественном обсуждении и поддержке научно обоснованных стратегий развития образования со стороны демократической общественности, научной интеллигенции, средств массовой информации, т.е. общественно-педагогическом движении;

- 4) при активном, заинтересованном, деятельном, организованном участии учительства.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются выводы, рассматриваются перспективы дальнейшей работы по данному научному направлению.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Период конца XVIII – начала XIX в. был особенно значимым для развития европейской педагогической мысли, под которой понимается комплекс формирующихся в обществе идей, взглядов, концепций и теорий, отражающих основные тенденции и сущность образовательного процесса, устанавливающих принципы его реализации, обобщающих прогрессивный педагогический опыт. Именно педагогическая мысль Германии, творчески развившая и наиболее ярко воплотившая педагогические идеи английского и французского Просвещения, стала важным фактором становления педагогики в качестве самостоятельной науки.

2. Педагогическая мысль Германии этого времени носила в целом антропосоциоцентрический характер, выразившийся в гармонизации социального и индивидуального (личностного) в образовании, что соответствует современной социально-личностной концепции образования.

3. В немецкой педагогической мысли данного периода наметились гуманистические тенденции, определявшиеся идеями соотношения познания и нравственности, этического и эстетического, свободы и дисциплины, самостоятельной деятельности, общечеловеческого и национального.

Главным направлением развития являлось усиление нравственных основ образования. Целью образования провозглашалось всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка. Приоритет отдавался нравственному воспитанию.

4. Педагогическая мысль этого времени обосновала гуманистические принципы обучения и воспитания, актуальные и сегодня: самооценности, свободы и ответственности, индивидуальности личности; принципы доверия и уважения к детской личности; принципы самостоятельности, творческой активности и самостоятельности ребенка; необходимость гуманизации учебно-воспитательного процесса, его индивидуализации и, вместе с тем, обучения при добровольном участии детей, стремящихся к достижению духовного единства в школьном коллективе. Намечен принцип гуманизации во взаимоотношениях учителя и ученика, сотрудничества.

5. В немецкой педагогической мысли конца XVIII – начала XIX в. были заложены основы современных подходов гуманистической образовательной парадигмы: личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический, что подтверждает преемственность гуманистических тенденций немецкой педагогики с современными гуманистическими концепциями образования (личностно-ориентированной, социально-личностной, педагогикой сотрудничества).

6. Педагогическая мысль Германии исследуемого периода, обнаруживая свою научную и образовательную ценность, имела важную практическую значимость в реформировании немецкой школы в начале XIX в., в чем можно выявить определенные условия эффективного влияния педагогической науки на практику модернизации образования.

7. Успех реформ в образовании возможен только при опережающем развитии педагогической науки, разрабатывающей научно обоснованные стратегии развития образования, с учетом интересов личности, общества и государства, опирающиеся на вечные гуманистические ценности, отечественные и зарубежные гуманистические традиции и достижения системы образования, а также при широком общественном обсуждении и поддержке данных стратегий со стороны демократической общественности и научной интеллигенции, а также, при непосредственном участии педагогов-теоретиков в разработке реформ и активном, организованном участии учительства в их осуществлении.

Перспективы дальнейшего исследования педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX в. видятся в изучении подходов педагогов к проблемам нравственного, умственного, эстетического, религиозного, трудового, патриотического воспитания.

Основные положения исследования изложены в публикациях:

1. Южанинова Е. В. Педагогические идеи в философии Иммануила Канта / Е. В. Южанинова // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей НТГПИ. Вып. 2. – Н. Тагил, 2001. – С. 73-77 (0,3 п.л.).

2. Южанинова Е. В. Публикации XIX века как источник историко-педагогического исследования / Е. В. Южанинова // Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования: VI всерос. историко-педагогические чтения. Сб. науч. ст. / УрГПУ. – Екатеринбург, 2002. – С. 156-158 (0,2 п.л.).

3. Южанинова Е. В. Взгляды на образование в философии И. Г. Фихте / Е. В. Южанинова // Материалы IV межд. науч.-практ. конф. «Перспективы высшего образования в малых городах». – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – С. 154-158 (0,3 п.л.).

4. Южанинова Е. В. И. Г. Гердер – историк, философ и педагог / Е. В. Южанинова // Парадигмы исторического образования в контексте социального развития: VII всерос. историко-педагогические чтения. Сб. науч. ст. / УрГПУ. – Екатеринбург, 2003. – С. 235-239 (0,3 п.л.).

5. Южанинова Е. В. Идеи национального воспитания в философско-педагогическом творчестве И. Г. Фихте / Е. В. Южанинова // Иностранный язык как средство межкультурной коммуникации: проблемы и опыт обучения: Материалы науч.-практ. конф. учителей ИЯ Горнозаводского округа. – Н.Тагил, 2003. – С. 32-35 (0,3 п.л.).

6. Южанинова Е. В. Межкультурная коммуникация в историко-педагогическом аспекте / Е. В. Южанинова // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: Материалы I всерос. науч.-практ. конф. Часть 1. – Н. Тагил, 2003. – С. 88-91 (0,25 п.л.).

7. Южанинова Е. В. Образовательные идеи в классическом творчестве Иоганна Вольфганга Гете / Е. В. Южанинова // Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Ученые записки. Педагогика. Психология. – Н. Тагил, 2003. – С. 88-93 (0,75 п.л.).

8. Южанинова Е. В. Самостоятельная деятельность как главный фактор самообразования личности в трудах классиков немецкой педагогики / Е. В. Южанинова // Управление самостоятельной работой студента: Материалы науч.-метод. конф. НТГСПА. – Н. Тагил, 2004. – С. 40-45 (0,4 п.л.).

9. Южанинова Е. В. Развитие личности как цель воспитания в трудах классиков немецкой литературы к. XVIII – нач. XIX в. / Е. В. Южанинова // Иноязычное коммуникативное образование: современные тенденции и опыт: Материалы науч.-практ. конф. учителей ИЯ Горнозаводского округа. – Н. Тагил, 2004. – С. 63-67 (0,3 п.л.).

10. Южанинова Е. В. Проблема личности учителя в немецкой классической педагогике / Е. В. Южанинова // Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск, 2005. – С. 138-140 (0,2 п.л.).

Подписано в печать 13.02.06. Формат 60×84 1/16
Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 1
Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 120 экз. Заказ № 9. Бесплатно.

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия.
Отдел множительной техники. 622031, г. Нижний Тагил,
ул. Красногвардейская, 57.

