

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»

Л.М.Андрюхина

СБОРНИК КЕЙСОВ

по дисциплине

«ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»

Учебное пособие

Екатеринбург
2013

Печатается по решению кафедры профессиональной педагогики РГППУ

Андрюхина Л.М. Сборник кейсов по дисциплине «История и методология педагогической науки»/ автор и составитель Л.М.Андрюхина/ Учебное пособие – Екатеринбург, Изд- во:»Раритет», 2013. 268 С.

Научный редактор: д-р пед.наук, проф., зав. кафедрой профессиональной педагогики ФГАОУ ВПО РГППУ, *Н.Е.Эрганова.*

Рецензенты: д-р пед.наук, проф.*С.А.Днепров*, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», д-р филос. наук, проф. *Н.В.Брянник*, ФГАОУ ВПО «Уральский государственный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина».

В пособии представлены кейсы, работа с которыми позволит соединить в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее» педагогической науки и культурно-исторической практики, и сформировать на этой основе общекультурные и профессиональные компетенции будущих магистров, выработать собственные модели профессионально-педагогической деятельности.

Метод кейс-стади в изучении курса «История и методология педагогической науки» призван не столько вывести к формулировке тех или иных решений (что является задачей кейс-стади в бизнес – и менеджмент-образовании), но ориентирован на реализацию его функции как метода исследования. В этой своей функции метод кейс-стади позволяет составить многоаспектное представление о локальном изучаемом феномене, выявить закономерности его становления и развития, сделать предположения о потенциальных последствиях, им вызываемых, и др. А результатом такого анализа должна стать многомерная реконструкция методологической проблемы педагогической науки, способов ее решения в конкретном или в различных исторических контекстах.

Пособие предназначено для подготовки магистров всех форм обучения направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля подготовки «Профессионально-педагогические технологии», а также для аспирантов, преподавателей вузов, слушателей системы послевузовского образования.

Учебное пособие может быть полезным исследователям истории и методологических проблем профессионального педагогического образования, разработчикам интерактивных педагогических технологий.

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

© Л.М.Андрюхина

Содержание:

Введение	4
Кейс 1. Методологические функции философии образования в развитии педагогики.	11
Кейс № 2. Основные этапы становления и развития научной педагогики. Критерии научности педагогики как предмет методологии	31
Кейс № 3. Методологические основания становления педагогики как науки	74
Кейс № 4. Категориальный аппарат педагогики. Понятия «образование» и «образованность».	122
Кейс № 5. Методологические подходы в педагогике. Антропологический подход, его сущность и методологическое значение.	132
Кейс № 6. Педагогические принципы. Принципы природосообразности и культуросообразности, их историческое развитие.	161
Кейс № 7. Парадигмы в педагогике: методологические основания их реконструкции.	175
Кейс № 8. Педагогические идеи. Развитие в России педагогической идеи Д.Дидро о всеобщем образовании.	190
Кейс № 9. Методология инноваций в образовании. Методологический анализ успешных практик взаимодействия университетов с местным сообществом.	235
Кейс № 10. Стратегическое видение развития образования. Методологические основания прогнозирования в педагогике.	250

ВВЕДЕНИЕ

Рекомендации к работе по методике «Кейс-стади»

Подготовка современного педагога предполагает создание условий, ориентирующих на высокий уровень овладения общекультурными компетенциями, которые в свою очередь определяют смыслообразующие, ценностные и методологические основания профессионально-педагогической деятельности. Дисциплина «История и методология педагогической науки» позволяет соединить в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее» педагогической науки и культурно-исторической практики, и выработать на этой основе собственные модели профессионально-педагогической деятельности.

Важно не просто знание истории педагогической науки, «ставших» образцов теории и практики, но их осмысление в новом социально-культурном контексте профессионально-педагогической деятельности. Как еще К. Д. Ушинский писал: “Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт” [Ушинский К-Д. Избр. пед. соч. М., 1953. Т. 1. С. 143]. Следовательно, необходима трансформация знаний о педагогическом историческом опыте в методологически значимые мысле-деятельностные конструкты современной профессионально-педагогической ситуации. Это становится возможным на основе использования метода кейс-стади.

При обучении по программе «История и методология педагогической науки» предлагается поработать с кейсами по различным разделам дисциплины.

Одно из наиболее широких определений метода case study было сформулировано в Гарварде. *Кейс – это конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить достаточно проблем.*

В США это метод ситуационного анализа, применяемый для получения навыков в поиске решений и основывающийся на реальных ситуациях: студент, ознакомившись с описанием организационной проблемы, самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои находки и решения в дискуссии с другими студентами. Этот метод нацелен на получение студентом реального опыта по выявлению и анализу сложных проблем. Метод предназначен для обучения управлению организацией.

Во Франции «кейс-стади» - это скорее портфель документов, отражающих и фиксирующих детально изученную, воспроизведенную и качественно представленную в них сложную ситуацию.

Процесс работы с ситуацией включает в себя специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию использования этих материалов в учебном процессе. Характерно, что в таком случае метод рассматривается как процесс с выделением таких его главных составляющих, как обсуждение, дискуссия, что, естественно, не случайно.

Сегодня метод «кейс-стади» широко используется в различных видах обучения. Его главное преимущество в том, что от студента требуется самостоятельность в выделении проблем (или тенденций развития ситуации), и, в результате разбора кейса, как и в реальной ситуации, не может быть одного единственного правильного решения. М. Долгоруков относит метод «case study» к «продвинутым» активным методам обучения. Этот метод имеет сильные стороны, к которым можно отнести:

- возможность работы в группах на едином проблемном поле;
- использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;
- использование принципов проблемного обучения;
- не только получение студентами знания, но и глубокое осмысление теоретических концепций;
- возможность создания новых моделей деятельности;
- выработки навыков простейшего обобщения информации [Долгоруков А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21-44].

В курсе «История и методология педагогической науки» метод «кейс-стади» имеет свою специфику.

1. Под ситуацией понимается не реконструкция реальных событий, разворачивающихся в той или иной организации или в процессе образования, а историческая ситуация методологического поиска, научного исследования, заявления новых идей, подходов, ситуация методологических поворотов, парадигмальных сдвигов, представленная в определенном культурно-историческом ментальном поле развития педагогики. То есть предметом кейсов становится интеллектуальная история педагогики и образования.
2. Именно поэтому, собранные в сборнике ситуации представлены по форме в виде портфеля документов, текстов (реализуется подход в понимании кейс-стади, применяемый во Франции), а не

как описание конкретного события. Отобраны те тексты, которые в их совокупности, представляют интеллектуальную историческую ситуацию (интеллектуальная история), позволяют выделить методологические проблемы и те методологические повороты, которые определяли развитие педагогического знания и педагогической науки на тех или иных ее исторических этапах.

3. Метод кейс-стади в изучении курса «История и методология педагогической науки» призван не столько вывести к формулировке тех или иных решений (что является задачей кейс-стади в бизнес – и менеджмент-образовании), но ориентирован на реализацию его функции как метода исследования (Г.Н. Прозументова). В этой своей функции *метод кейс-стади рассматривается как «комплекс методов, используемых на этапах сбора, анализа и интерпретации полученной информации»* [Варганова Г.В. Кейс-стадис как метод научного исследования//Библиосфера, 2006, № 2, с. 36-42]. Именно комплексное использование различных методов, что является безусловным и очень сильным преимуществом кейс-стади, и позволяет составить многоаспектное представление о локальном изучаемом феномене, выявить закономерности его становления и развития, сделать предположения о потенциальных последствиях, им вызываемых, и др. А результатом такого анализа должна стать многомерная реконструкция методологической проблемы, способов ее решения в конкретном или в различных исторических контекстах.
4. Главным результатом работы с кейсами должно стать умение в ходе методологического исследования выделять в историческом контексте модели педагогической деятельности, содержащие методологически-значимые конструкты для современной педагогической практики, видеть перспективы их профессионально-педагогического применения в современных условиях.
5. Все кейсы, предлагаемые для освоения дисциплины «История и методология педагогической науки» открыты в том отношении, что предполагают возможность дополнения начального портфеля документов в ходе исследовательской работы магистранта, и тем самым расширения многоаспектности представления заявленной в кейсе историко-методологической проблемы.

В процессе изучения кейсов студент осваивает все многообразие методов исследования:

Проблемный анализ. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем историко-методологической ситуации, их типологию, характеристику путей их разрешения, предлагаемых в анализируемых текстах.

Логико-категориальный анализ текстов необходим для определения точного, адекватного историко-культурному источнику понимания содержания используемых понятий, содержания и сути методологических позиций.

Дискурсивный анализ кейса означает рассмотрение предложенных в кейсе текстов в контексте исторических дискурсивных практик, в связи с другими близкими или аналогичными источниками своего времени, в контексте сетевых взаимосвязей внутри научного или образовательного сообщества определенного исторического периода. Для этого рекомендуется не ограничиваться анализом приводимых текстовых фрагментов, а познакомиться с содержанием источников в целом, а также привлечь к изучению ситуации другие дополнительные источники, отражающие содержащуюся в кейсе методологическую проблему.

Сравнительный, контекстуальный культурно-исторический анализ позволяют выявить социокультурные и философские основания ведущих образовательных парадигм и педагогических систем, методологических подходов, представленных в кейсе.

Причинно-следственный анализ. Установление причин, которые вызвали постановку тех или иных методологических проблем, оказали влияние на характер и способы их разрешения, на выделение тех или иных методологических позиций, вызвали те или иные ограничения или «прорывы» в развитии педагогики.

Культурно-антропологический, персоналистский анализ. Культурно-антропологический поворот может считаться характерным для методологии истории в целом, особенно значим он для исследований истории педагогики и образования. Он позволяет соединить микро- и макроисторию, уйти от абстрактно-схематического, обезличенного понимания истории. В некотором смысле можно сказать, что история педагогики растет из культурно-антропологических полей, культурных коммуникаций, в центре которых всегда яркая личность, с одной стороны, связанная сотнями нитей с живой тканью современности, а, с другой, - делающая благодаря особенностям индивидуальной культурной ситуации, личностной позиции шаг в будущее.

Праксеологический анализ. Анализ влияния той или иной методологической позиции на развитие образовательной практики, выявление практически значимых проблем и процессов на основе обращения к лучшим образцам педагогической мысли и лучшим образовательным практикам.

Системно-методологическая реконструкция предполагает выделение концептуального ядра, целостной модели анализируемой ситуации.

Аксиологический анализ. Формирование собственной позиции на основе оценки анализируемой историко-методологической ситуации, обоснование критериев оценки.

Историко-перспективный, прогностический анализ предполагает историко-перспективную интерпретацию, моделирование тенденций развития историко-культурной ситуации в образовании с позиций реализации того или иного методологического подхода, реализации тех или иных методологических установок, идей и методов педагогики

Рекомендательный анализ. Выработка рекомендаций относительно возможностей применения тех или иных методологических установок в современной практике образования.

Программно-целевой, проектный анализ. Разработка предложений для формирования инновационных программ и проектов на основе использования методологического потенциала лучших образовательных практик.

Пособие предназначено для подготовки магистров всех форм обучения направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля подготовки «Профессионально-педагогические технологии», а также для аспирантов, преподавателей вузов, слушателей системы послевузовского образования.

В педагогической науке установлено, что метод «кейс-стади» является методом, позволяющим сформировать общекультурные и профессиональные компетенции путем интеграции общекультурных знаний и установок, элементов реальной профессиональной деятельности в учебный процесс, и, с другой стороны, позволяющим организовать перенос знаний из сферы общекультурной подготовки, учебной деятельности в область профессиональной деятельности.

Кейсы подобраны и сформированы таким образом, чтобы способствовать формированию у будущих магистров следующих компетенций:

общекультурных (ОК):

- способность и готовность совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способность и готовность самостоятельно осваивать новые методы исследования, изменять научный и научно-педагогический профиль своей профессиональной деятельности (ОК-2, ОК-3);
- способность и готовность использовать на практике навыки и умения организации научно-исследовательских работ, управления коллективом (ОК-5);
- способностью и готовностью к реализации профессионально-педагогической деятельности на основе гуманитарных и культурных ценностей (ОК-6)
- способность и готовность формировать свой индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности (ОК-7);
- способность и готовность осуществлять самооценку, ценностное социокультурное самоопределение, культурное саморазви-

тие (ОК-9);

- способностью и готовностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в профессионально-педагогической деятельности новые области знаний(ОК-10);
- способность и готовность расширять и углублять свое научное мировоззрение (ОК-11);
- способность и готовность к активному общению в научной, отраслевой и социально-общественной сферах деятельности (ОК-13);

профессиональных компетенций (ПК):

научно-исследовательские:

- способность и готовность организовывать научно-исследовательскую работу в образовательном учреждении (ПК-11);
- способность и готовность формулировать научно-исследовательские задачи в области профессионально-педагогической деятельности и решать их с помощью современных технологий и использовать зарубежный и отечественный опыт (ПК-12);

педагогическо-проектировочная:

- способность и готовность проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы (ПК-15);

Форма организации работы с кейсом может быть индивидуально-групповой (аудиторной), индивидуальной, индивидуально-групповой с использованием дистантных форм обучения.

Индивидуально-групповая работа с кейсом

Этап первый – чтение. Внимательно ознакомьтесь со всеми материалами кейса. Старайтесь выделять в текстах главные мысли, доказательства, аргументы, позволяющие выполнить задание кейса. Тексты кейса выдаются заранее для самостоятельного ознакомления дома.

Этап второй – обсуждение. Разбор кейса предполагает аудиторную работу в группе. Обсудите в группе информацию, которую вы получили в результате прочтения отобранных текстов. Обменяйтесь мнениями. Попробуйте зафиксировать различные варианты понимания кейса, проявившиеся в группе. Определитесь с выбором наиболее оптимальных вариантов решения задания кейса.

Этап третий – распределение ролей. Распределите в группе вновь обязанности так, чтобы можно было подготовить ответы на вопросы задания. Важно определить какие роли в группе каждый может выполнять – аналитика, стратега, эксперта, разработчика, художника, докладчика и т.п. – в зависимости от задания кейса.

Этап четвертый – выполнение задания. После распределения ролей смело приступайте к выполнению задания. Параллельно обсуж-

дению формируйте презентацию (хорошо, если ее заготовки подготовлены заранее).

Этап пятый – презентация выполнения задания. На третьем этапе вы уже распределили роли и, скорее всего, определился тот человек или круг людей, кто готовы публично представить результаты работы группы. Представлять результаты лучше в форме презентации. Это может быть выступление одного участника группы с последующими дополнениями, сделанными остальными. Это может быть выступление дуэта. А если вся группа решила представить результаты работы с кейсом, то не забудьте разделить между собой фрагменты вашей презентации.

Индивидуальная работа с кейсом

Предполагает подготовку магистрантом письменного текста, в котором дается анализ кейса и представляются результаты выполнения заданий по кейсу.

Индивидуально-групповая работа с кейсом с использованием дистантных форм обучения

В режиме он-лайн формируется группа, распределяются задания между участниками группы. Каждый участник, выполняя задания по кейсу, выставляет в сети результаты своей работы в виде текстов. В процессе обмена результатами индивидуальной работы формируется согласованный отчет группы по работе с кейсом, который представляется руководителю. В ходе обсуждения кейса руководитель группы выступает модератором и консультантом. Обсуждения могут проводиться как в режиме он-лайн переписки между членами группы, так и в режиме телеприсутствия (вебинар, видеоконференция).

КЕЙС 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИКИ

Задание по работе с кейсом:

1. на основе знакомства с материалами кейса определите свою позицию в понимании предмета, содержания и функций философии образования;
2. выделите круг проблем в области философско-методологического обоснования профессиональной педагогики;
3. обоснуйте значение философии образования для развития профессиональной педагогики, приведите аргументы на основе анализа приведенных текстов, а также дополнительных источников;
4. дополните кейс текстами, раскрывающими значение философии образования для профессионально-педагогической деятельности.

Философия образования (англ. *philosophy of education*) – область философского знания, имеющего своим предметом образование. Ведет отсчет своей истории в качестве отдельной дисциплины с начала XX века. Родоначальником философии образования в мире считается англо-американский философ Джон Дьюи.

В англоязычных странах философия образования в настоящее время – это область с устоявшимся дисциплинарным статусом, представленная в университетах отдельными кафедрами, прежде всего, на факультетах философии и в ряде случаев в *Colleges of education*.

Современные философы образования подчеркивают значимость философии образования для педагогов, определяя её специфику в этом плане как то, что должно разрешать сомнения педагогов в ценности образовательных усилий; что определяет для педагогов место происходящего процесса «в фундаментальном порядке вещей», причем в гармоничном соотношении с этим порядком; то, что, в итоге, приводит педагогов к пониманию высшей цели собственной образовательной работы.

Одновременно с этим философия образования – это «философски дисциплинированные методы мышления ... корпус доказанных техник анализа, аргументации и теоретического построения – для решения проблем образования» [Jonas F. Soltis, «Introduction, « in *Philosophy and Education*, ed. Jonas F. Soltis (Chicago: The University of Chicago Press, 1981)].

В России параллельно с подобными процессами на Западе область философии образования (не отождествленная ещё таким образом) начинала складываться с конца XIX в., прежде всего, благодаря педагогическим работам К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, позднее В. В. Розанова.

В конце 19 века В. В. Розанов писал в Предисловии к своему сборнику статей по вопросам образования «Сумерки просвещения»: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли. Но мы не имеем и не имели того, что можно бы назвать философией воспитания и образования, то есть обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории» [В кн.: Розанов В. В. Сумерки просвещения. СПб., 1899- С.1.]

Первой работой собственно по философии образования, осознаваемой как таковая («педагогика как прикладная философия») было философское исследование С. И. Гессена [Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. -М.: Школа-Пресс, 1995. – с.25], опубликованное в 1922 г.

Утверждение философии образования как самостоятельной научной области в России началось с 1990-х годов. О том, что статус философии образования начал определяться, свидетельствовало появление ряда сборников, учебных курсов, учебных пособий, монографий, наиболее яркие примеры которых – это «Философия образования для XXI века» Б. С. Гершунского (1998), «Введение в философию образования» Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой (2000), «Образы образования. Западная философия образования XX век» А. П. Огурцова, В. В. Платонова (2004). В последние годы в России публикуется специализированное регулярное издание по философии образования.

Вместе с тем, философия образования в России находится в процессе формирования, с трудом определяя свои границы и специфику в контексте мощно институционализированной в советский период и встроеной в российский социум и культуру педагогики [Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. С.50-53.]. В русле такого трудного процесса формирования возникают попытки организации философско-образовательных дискуссий для нахождения ответов со стороны философского дискурса относительно проблем образования, в целом, и, особенно, проблем современного образования, в его связи с цивилизационными преобразованиями.

Виталий Куренной в статье «Философия и образование» писал: «если обратить внимание на само присутствие темы образования в го-

ризонте проблематики отечественной философии (речь идет не только о советской, но и дореволюционной философии), то обнаружится, что эта тема здесь фактически не присутствует как таковая (за отдельными редкими исключениями, как творчество С. Гессена)... Эта ситуация особенно поразительна, если сравнить ее, например, с положением дел в немецкой или англо-американской философии. Без большого преувеличения можно сказать, что нет практически ни одного немецкого мыслителя, который бы так или иначе затрагивал проблему образования ... иницируя целые направления в педагогике... поразительна та индифферентность, с которой русская философская культура относится к этим идеям, тогда как даже более молодая американская философская мысль была занята постоянной адаптацией философских идей к образовательным целям»[См.: Куренной В. Философия и образование// Отечественные записки, 2002, № 1]. И в той же статье, написанной в 2002 году, он отмечал все еще недостаточную заявленность философии в публичном пространстве обсуждения проблем образования.

Гессен С. И.

Основы педагогики. Введение в прикладную философию

«Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что *даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам**, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей. Изложить философские основы педагогики – это значило для меня не ограничиться общими положениями, но, оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них философский смысл. И если отдельные частности тем самым смыкались в тройную научную систему, то это служило для меня только подтверждением правильности и плодотворности употребленного мною философского метода исследования. Поэтому в настоящей книге нет ни одной главы, которая, как бы ни были отвлеченны иногда ее исходные рассуждения, не кончалась бы исследованием конкретных педагогических вопросов. С другой стороны, в ней также мало глав, которые не содержали бы в себе анализа чисто философских проблем. Как философа меня Именно привлекала возможность явить в этой книге *практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы*. И хотя я старался ограничить изложение чисто философских проблем минимумом, необходимым для решения стоящих в центре книги педагогических вопросов, логика исходной точки зрения сама собою при-

вела к тому, что в ней оказались затронутыми все те вопросы, которые составляют обычный предмет рассмотрения так называемых «введений в философию». Правда, задача философской педагогики выполнена в этой книге лишь наполовину: в ней изложены мною только прикладная этика и философия права и прикладная логика. Постольку она представляет собою только первый том системы научной педагогики, который должен быть дополнен со временем изложением философских начал художественного, хозяйственного и религиозного образования.

Что всякая педагогическая система – даже там, где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора, – есть основное положение этой книги. И если в истории педагогических учений мы, начиная с Платона и кончая Шлейермахером, имеем достаточно примеров чисто философской педагогики, то в современной педагогической литературе сознательное и последовательное построение педагогики, как прикладной философии, дано, пожалуй, в одном только труде Н а т о р п а. К типу его труда и приближается более всего настоящее исследование. Однако, в отличие от «Социальной педагогики», в этой книге я пытаюсь в большей мере, чем это хотел или считал возможным сделать Наторп, остающийся в пределах самых общих педагогических проблем и при том преимущественно проблем нравственного образования, подойти к конкретным вопросам педагогики. С другой стороны, тем, что все эти вопросы возводятся в моей книге к основным философским проблемам, она отличается от недавно вышедшей книги Кона, которая, будучи наполнена конкретным педагогическим материалом, не ставит себе задачей исчерпывающего философского обоснования педагогических вопросов, хотя и стоит принципиально на почве философской педагогики. – Хотя в самой книге у меня не было возможности остановиться подробно на проблеме философского метода, я надеюсь, что читатель уловит существо защищаемой мною философской точки зрения из тех конкретных приложений ее к педагогическим вопросам, которые составляют собственный предмет настоящего исследования. Эту точку зрения можно было бы обозначить как попытку синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и иррационализма. Постольку она приближается к «принципу гетерологии», развиваемому Р и к к е р т о м в его последних трудах и намеченному в своеобразной форме безвременно погибшим на войне Л а с к о м. Впрочем, если существо «гетерологии» видеть в том, что противоборство двух начал она превращает в единство двух моментов, и что для нее «одно» постигается и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем «другого», то можно сказать, что в ней в сущности обновляется вечный мотив философской мысли, мотив диалектики, который еще Платон выразил устами Дио-

тимы, определивши философов как тех, кто пребывает «посреди обоих начал», в самой своей двойственности составляющих неразрывное единство...

...всякое философское исследование, чтобы быть плодотворным, должно быть насыщено историческим материалом, который оно осознает в его сверхисторическом смысле, но и потому, что *история педагогических учений слишком еще понимается большинством педагогов-практиков как собрание устарелых и опровергнутых жизнью воззрений. Показать, что современные взгляды являются только углублением и дальнейшим развитием этих «устарелых» воззрений, продолжающих жить в них в своем очищенном жизнью и мыслью виде, и что, напротив, многие из современных кичащихся своею новизною взглядов представляют собой простой перепев действительно устарелых теорий, — представлялось мне слишком уже заманчивой и поучительной задачей.*

ВВЕДЕНИЕ. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

1

Задача этой книги — выяснение понятия и сущности образования. Не различая пока между понятиями образования и воспитания (впоследствии мы постараемся за каждым из этих слов установить точное и строго определенное значение), мы можем сказать, что задача эта имеет общий интерес. Ведь все мы воспитываем или образовываем кого-нибудь, в крайнем случае хотя бы только самих себя. Все мы — участники этой всех нас бессознательно охватывающей деятельности образования. Всем нам поэтому хорошо знаком процесс образования, так же как мы все хорошо знаем ту жизнь, в которую мы погружены по своей ли воле или по прихоти обстоятельств. Большей частью, однако, знание нами образования бессознательно, ежечасно образовывая других и себя, мы не даем себе отчета в нашей собственной деятельности, так же как и в окружающей нас жизни. Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни. Для образования наукой этой является *педагогика*. Она есть не что иное, как *осознание воспитания*, т. е. этого всем нам бессознательно уже известного процесса.

Педагогика — наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом. Что же это за наука? Все науки мы можем в

общем разделить на две большие группы: науки теоретические и практические. Первые исследуют бытие, как оно существует независимо от наших человеческих целей и желаний. Они относятся к своему предмету созерцательно (теоретически), бесстрастно, и даже страсти человеческие они изучают так, как будто бы это были линии, плоскости и тела¹. Цель свою они видят в установлении законов сущего, которым это сущее следует часто вопреки нашим желаниям и ожиданиям. Поэтому теоретические науки мы можем также назвать чистыми науками, или науками законосообразными. От них резко отличаются *практические науки, устанавливающие правила, или нормы нашей деятельности. Это науки не о сущем, а о должном*, исследующие не то, что есть, а то, как мы должны поступать. Цель их сделать нашу безотчетную деятельность – сознательной, безыскусственную работу – искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. *Это – науки об искусстве деятельности.* Поэтому практические науки мы можем назвать прикладными или нормативными, часто мы их называем также техническими. Очевидно, *к этим именно наукам относится педагогика...*

...Итак, об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. У первобытного человека нет образования. По правильной формулировке Монро так называемое первобытное воспитание есть не что иное, как «непрогрессирующее приспособление к среде». «Дитя научается владеть луком и стрелой, выделывать шкуру убитого животного, готовить пищу, ткать, делать глиняную посуду только путем наблюдения над действием взрослых... Все искусства, приобретаемые ребенком, даются ему благодаря повторному подражанию со все уменьшающимся числом неудач и ошибок». Воспитание его неотделимо от самой жизни. Подобно последней оно всецело определяется целью самосохранения.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должна быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. И действительно, мы находим здесь такое же взаимоотношение, которое мы выше установили между культурой и историей. *Сколько культурных ценностей, столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, Религиозном.* Если сравнить видовые определения, прилагаемые в педагогической литературе к слову образование, с приведенным выше каталогом культуры, то на первый взгляд может показаться, что между культурой и образованием нет точного соответствия. Как, например, мало кто говорит о хозяйственном образовании, и уж, во всяком случае, редко можно встретить в курсах педагогики самостоятельный отдел хозяйственного образования¹¹. Это несом- ценный пробел в педагогической литературе. В дальнейшем

мы покажем, что теория хозяйственного образования вполне возможна. С другой стороны, мы привыкли говорить об образовании физическом и национальном, которым не соответствует в нашем каталоге культуры никаких культурных ценностей. Поэтому в дальнейшем мы должны будем также показать, что физического и национального образования, как особых видов образования наряду с образованием нравственным, научным и художественным, нет и не может быть¹².

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, призрак целей, преследуемых образованием.

Эти цели нам теперь известны, и мы можем вернуться назад к вопросу о теоретических предпосылках педагогики. Установление всякой нормы, сказали мы выше, предполагает двоякое теоретическое знание: знание материала, который данная деятельность преобразует, и знание тех целей, которые она преследует при этом своем преобразовании материала. Материал воспитания – живой человек, и знание его мы почерпаем преимущественно из психологии и физиологии. Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Какие науки исследуют культурные ценности, устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собою? После всего сказанного нами выше о культурных ценностях нетрудно видеть, что науками этими являются различные отделы философии. Так наука как особая культурная ценность исследуется логикой, устанавливающей законы научного знания, выясняющей различия между отдельными науками и определяющей состав системы науки. Эстетика исследует законы искусства и устанавливает классификацию искусств. Смысл и состав нравственности исследуется этикой. Философия религии и философия права соответственно изучают остальные культурные ценности. Таким образом каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько ценностей культуры. (Если мы сравним приведенный нами выше каталог культуры с традиционными делениями системы философии, то увидим, что всем культурным ценностям, кроме, пожалуй, государства и хозяйства, действительно соответствуют свои отделы философии. Но государство исследуется в тесной связи с правом в философии права.

Хозяйству же в современной философии все более и более отводится место, и мы присутствуем при зарождении новой и самостоятельной философской дисциплины – философии хозяйства¹³. Мы видели выше, что хозяйство не есть простое самосохранение, оно включает в себя бесконечную и неисчерпаемую цель – победу человека над природой. Осуществление этой цели действительно означало бы «прыжок из царства необходимости в царство свободы»¹⁴. Но подобно всем другим культурным ценностям цель эта есть задание, не допускающее своего окончательного и полного разрешения. *Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается, таким образом, тесное взаимоотношение.* История есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями. *Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике, – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т. д. Нормы, устанавливаемые педагогией, конечно не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.*

В дальнейшем мы попытаемся подробно развить и обосновать мысли, в этом введении только намеченные. Пока же приведем еще несколько соображений, подтверждающих наш взгляд *о тесной связи, существующей между философией и педагогией, проблемой культуры и проблемой образования.* Если педагогика так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа даже прикладной философией, то следовало бы ожидать, что история педагогики есть часть или, если угодно, *отражение истории философии.* Так оно и есть на самом деле. Платон, Локк, Руссо, Спенсер – все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли. Песталоцци был только самобытным отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта. Фребель, как это признается всеми, был отражением в педагогике принципов Шеллинговой философии¹⁵. Конечно, и развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большой мере отражает на себе развитие философской мысли.

То же самое можно сказать и про историю образования, только отображающую в себе развитие культуры в целом. Те задания-цен-

ности, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоническое общежитие. Часто между отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток. Можно по-разному объяснять причины этой борьбы, но *самый факт междоусобной борьбы в среде культурных ценностей несомненен*. Так мы по праву говорим о теократическом идеале Средневековья, провозгласившем верховенство религии, об этатизме античного Рима, превыше всего ставившего ценность государства и права, об эстетизме Возрождения, об интеллектуализме Просвещения с его утверждением всемогущества Разума. Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи. Так теократии Средневековья соответствует религиозная система образования, этатизму Древности – государственно-правовая система воспитания, интеллектуализму Просвещения – интеллектуалистическое воспитание. История воспитания и история педагогики становятся понятными с этой точки зрения: задача историка – не только объяснить причины возникновения данной образовательной системы, но и попятить все ее частности, исходя из единого пронизывающего ее принципа.

Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования. Таков естественный вывод из всего, что сказано нами выше. Как же согласовать с этим тот факт, что два величайших реформатора в педагогике, Руссо и Толстой, отрицали культуру? Одно из двух: или вся постановка нами проблемы образования в корне неверна, или Руссо и Толстой в действительности не отрицали культуры. Во всяком случае, прежде чем двинуться дальше, нам необходимо разобрать их учения. Мы оправдаем нашу точку зрения, если нам удастся показать, что отрицание культуры двумя величайшими педагогами было только видимостью, лишь маской, позади которой скрывалось некоторое еще более глубокое ее утверждение. Анализ отрицания культуры и вытекающего из него идеала свободного воспитания введет нас тем самым в основные вопросы теории нравственного образования»[Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов.- Берлин: Изд-во «СЛОВО», 1923]

Научно-методологическое и философское обоснование профессиональной педагогики

Предваряя содержательную суть доклада, следует сразу отметить, что в данной части исследования мы руководствовались научной методологией материалистической диалектики, а также принципами детерминизма и диалектической взаимосвязи между явлениями и процессами объективного мира. Сейчас одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотоцизм, неопозитивизм и др.[4, с. 324]. В соответствии с этим по-разному решаются философские проблемы образования и философские проблемы педагогики как науки, но в тоже время они тесно взаимосвязаны в рамках диалектического единства.

Это замечание важно, поскольку именно от философской методологии, взятой за основу анализа, зависит доказательная база и результаты исследования.

Отправной позицией, которую мы будем отстаивать и доказывать, является следующее: профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование представляют собой на сегодняшний день некое диалектическое единство теории и практики в рамках образовательного процесса. Обосновывая профессиональную педагогику как самостоятельную отрасль педагогической науки, мы тем самым подводим прочный научный фундамент под всю систему профессионально-педагогического образования. На наш взгляд, профессионально-педагогическое образование на современном этапе следует понимать в двух смыслах: как вид профессионального образования (наряду с педагогическим и инженерно-техническим) [9, с. 25], основная цель которого – подготовка педагогов профессионального обучения для профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в системе начального профессионального образования [9, с. 26]. Второй смысл порожден реалиями второго десятилетия XXI века, а именно, принятие Федерального Закона РФ «Об образовании» привело к слиянию НПО и СПО, произошел переход на реализацию двух образовательных программ в рамках СПО, а это означает изменение понятия, содержания и целей профессионально-педагогического образования. Оно выходит на качественно новый уровень в своем развитии: подготовка специалистов для системы СПО. Но и это еще не все. Подготовка преподавателей для системы высшего профессионального (отраслевого – инженерного, военного, медицинского и др.) образования – тоже задача профессионально-педагогического образования. Из-

вестно, что не всякий хороший инженер, врач, офицер могут заниматься профессионально-педагогической деятельностью. Для этого нужна специальная профессионально-педагогическая подготовка. Аспирантура, адъюнктура, интернатура – это вид научного образования, а не профессионально-педагогического. Таким образом, выявив суть проблемы, а также тесной связи теории

и практики образовательного процесса, профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования, необходимо перейти к освещению проблем научно-методологического и философского обоснования профессиональной педагогики.

Анализируя современную литературу по интересующей нас проблематике, можно обратить внимание на то, что анализу профессионального образования посвящено в последние годы уже достаточное количество научных работ, а вот научное обоснование профессиональной педагогики до сих пор остается «белым пятном» в науке. В связи с новыми экономическими условиями в мире и в стране, в связи с новыми требованиями к образованию и образованной личности, в связи с новой (компетентностной) образовательной парадигмой придание профессиональной педагогике статуса науки стало особенно актуальным в последнее десятилетие. А поскольку профессиональная педагогика является методологией профессионального образования в целом, то выявление научно-методологических, философских оснований и проблем профессиональной педагогики представляется весьма важным в контексте этого обоснования.

Для построения целостной теории профессиональной педагогики требуется не механическое объединение конкретных сведений о разных уровнях профессионального образования и разных отраслевых педагогик, а содержательная систематизация научных данных, направленная на поддержание внутреннего единства профессиональной педагогики. В решении этой задачи важная роль принадлежит философии, которая позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения проблем профессиональной педагогики.

Философская рефлексия обращена, прежде всего, на существенные, основополагающие вопросы, поэтому на философском уровне обобщения могут быть рассмотрены наиболее важные, концептуальные проблемы, перспективы развития профессиональной педагогики, для осмысления которых нужна координация усилий многих специалистов. В силу того, что философия является методологией всех наук и профессиональной педагогики в частности, то в рамках этого взаимодействия в процессе эволюции общества и научного знания возникают проблемы, которые требуют своего разрешения. Особенностью современных философских проблем профессиональной педагогики является то, что

они носят комплексный характер, затрагивая все элементы структуры философии.

В частности, **онтологический аспект** позволяет определить место профессионального образования в структуре общественного бытия. Связь обучения и познания, особенностей формирования профессионального мышления специалиста определяет **гносеологический аспект**. **Аксиологический аспект** позволяет установлению педагогических приоритетов и выявлению ценностных предпосылок профессионального образования. С позиций **философско-антропологического аспекта** проводится обобщение научных данных о человеке, способного осуществлять трудовую и профессиональную деятельность, что стимулирует углубленное познание качеств, состояний, внутреннего мира, интенций развития, своеобразия жизнедеятельности и социализации этого человека. В **историко-философском** аспекте осуществляется реконструкция взглядов философов прошлого на профессионально-педагогическую проблематику.

Специфика научно-методологического обоснования явлений и фактов профессиональной педагогики связана с использованием особых познавательных приемов и установок, выражающих всеобщие, предельные отношения. Ключевые проблемы профессионального образования настолько сложны, что не могут быть решены средствами какой-либо одной науки, поэтому в основе философского исследования этих проблем чаще всего лежит междисциплинарный подход, обеспечивающий анализ, интерпретацию и интеграцию знаний из разных областей конкретных наук.

Реализация этого и других научных подходов открывает пути для расширения теоретико-методологических возможностей профессиональной педагогики, стимулирует углубление исследований в этой области.

Проблемы педагогики – это проблемы, поставленные обществом перед сферой образования, чему и как учить.

Философские проблемы педагогики – изменение целей, оснований, концепций, критериев образовательной деятельности в разные исторические периоды. В настоящее время именно этот вопрос становится все более актуальным. Не случайно в конце XX в. оформилась новая отрасль научного знания – философия образования.

В идеале человек в рамках образования должен встать на путь сознательного и ответственного выбора тех способов мышления и действия, которые способствуют сохранению жизни, культуры и природы. Целью современного образования является включение человека в прошлое, настоящее и будущее культуры. И.П. Савицкий обращает внимание на то, что новое видение мира, понимание личной ответственности за его

судьбу постепенно становятся условиями выживания человечества и каждого индивидуума [8]. Философию глобального образования он называет философией человека, но вместе с тем говорит о необходимости установить четкие границы в определении предмета ее исследования. Он полагает, что это будет не всеобъемлющая философия человека, но философия человека, действующего в этом мире, который в интересах выживания обязан присоединить свои усилия к усилиям человечества.

Необходимость в философских знаниях для педагогики с наибольшей остротой обнаруживается и тогда, когда происходит переход от одного общественного устройства к другому, и тогда, когда общество становится быстроменяющимся.

Не случайно Б.С. Гершунский отмечает, что: «В последние годы все большее внимание уделяется развитию философии образования – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и характере наиболее общих образовательных проблем. Можно предположить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философско-образовательного обоснования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем и должном в системе профессионального образования, то есть целенаправленное формирование философско-методологического знания» [5, с. 32].

Одним из важнейших показателей, признаков науки является определение ее специфического предмета, методов исследования, выявление места среди других наук, определение отраслей данной науки и ряд др. На наш взгляд, все эти признаки существуют у профессиональной педагогики, тем самым подтверждая наличие философско-методологического основания данной самостоятельной педагогической науки. В основу анализа положены различные методы исследования, но приоритет отдан **антропологическому методу**. Это вызвано тем, что сегодня происходит утверждение личностно-ориентированного подхода, при котором образование выступает как достояние личности. Образование становится одной из важнейших составляющих общей культуры и одной из главных ценностей человека. Существенным сдвигом в общественном сознании становится переориентация образования на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в рабочей силе определенного качества на обеспечение потребностей самого человека в получении качественного образования.

На это обращает внимание российский ученый, методолог В.И. Загвязинский, он пишет: «Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничи-

вается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы. Школа пока серьезно отстает по формированию у молодежи социальной адаптивности и мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативы, т.е. как раз таких качеств, которые совершенно необходимы при переходе общества к рыночной экономике» [2, с. 11]. И далее: «От знаниецентризма наше образование должно прийти к *человекоцентризму*, к приоритету развития, к «культу личности» каждого воспитанника» [2, с. 12].

Современное образование должно быть нацелено на обеспечение адекватного мировому сообществу уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельного человека, уровня умственного развития личности, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. С этой позиции профессиональное образование носит ярко выраженный **социальный аспект**, что также находит отражение в специфике профессиональной педагогики как науки.

Исходя из этих размышлений, можно дать следующее определение: **профессиональная педагогика** – *это универсальная педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.*

Вопрос о предмете профессиональной педагогики как науки современными учеными (за редким исключением) не решался. В современных педагогических исследованиях профессиональная педагогика чаще всего рассматривается как направление (ветвь) общей педагогики [3, с. 77], – как педагогика профессионального образования. Говоря о внутреннем развитии науки, А.М. Новиков отмечал, что профессиональная педагогика уже прошла стадию зарождения в рамках общей педагогики, сегодня все более быстрыми темпами идет ее развитие, становление. Этому способствуют объективные предпосылки: меняется образовательная парадигма, меняется отношение и требования к выпускнику образовательных учреждений, меняются сами темпы общественного развития [6, с. 15]. Кроме этого, профессиональная педагогика не может являться частным приложением педагогического знания к сфере профессионального образования, она несет в себе иную методологическую основу, прежде всего **антропологическую** [7, с. 16].

Поскольку философия выступает основанием науки вообще, то можно попытаться выявить это основание и для профессиональной педагогики, в частности. Используя философские категории, можно сказать, что **профессиональная педагогика** – **это наука, изучающая закономерности подготовки личности к профессиональному бытию во времени и пространстве.** Профессиональное бытие человека *во времени* определяет общественную и личностную траекто-

рию профессионального развития, раскрывает содержание, выявляет специфику данного бытия личности в социуме. Если следовать теории антропосоциогенеза, то данные процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены конкретным историческим процессом.

Профессиональное бытие человека *в пространстве* – это система профессионального воспитания и обучения, в которой происходит формирование профессиональной компетентности личности. На пересечении этих двух плоскостей находится предмет изучения профессиональной педагогики.

Б.С. Гершунский одним из первых осуществил попытку *философского осмысления* профессиональной педагогики как науки и определил ее предмет: «Предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» [6, с. 14]. Во многом соглашаясь с данной трактовкой, необходимо уточнить некоторые моменты.

С точки зрения философии образования **предметом** изучения профессиональной педагогики является *личность в системе профессионально-образовательных общественных отношений*. Профессионально-образовательные общественные отношения предлагается трактовать в философском аспекте – предельно широко – как профессионализацию, включая этап допрофессионального образования.

С.Н. Чистякова отмечает, что выстраивание, проектирование послешкольного образовательно- профессионального маршрута начинается в школе, а профессиональная ориентация рассматривается ею в единстве с профессиональным самоопределением [10, с. 24].

Таким образом, профессиональная педагогика имеет специфический предмет исследования: *личность в системе профессионально-образовательных общественных отношений* (от пропедевтического «нулевого» уровня через все уровни общего образования, уровни профессионального образования и формирования профессиональной компетентности через профессиональные компетенции – сквозное образование, сквозное воспитание и самовоспитание).

Основная задача профессиональной педагогики как науки – сформировать вектор направленности профессионального становления личности в современную постиндустриальную эпоху, пронизывающий всю жизнь индивида, получающего образование. В этом заключается смысл внутренней логики развития профессиональной педагогики как самостоятельной науки и в определенном смысле практической сферы деятельности.

Следующая важная проблема – определение **специфических методов** исследования профессиональной педагогики.

В научных исследованиях по профессиональной педагогике применяются как общенаучные, общепедагогические методы, так и специфические методы исследования. Об общенаучных и общепедагогических методах в современной научной литературе многое написано и известно. Что касается методов профессиональной педагогики, то, в связи с тем, что статус профессиональной педагогики пока еще обосновывается, следует подробнее остановиться именно на этой группе методов.

А.М. Новиков отмечал: «В профессиональной педагогике получают распространение специфические инструментальные методы – специальные эмпирические методы исследований с применением приборов, инструментов, аппаратов, направленных на изучение явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью получения объективных качественных данных. Эти методы получили довольно широкое применение в профессиональной педагогике, преимущественно в исследованиях, связанных с формированием профессиональных умений, проблемами профессиональной ориентации и профотбора, профессиональной адаптации рабочих и т.д.» [10, с. 24]. К таким методам А.М. Новиков относил *изучение результативных характеристик трудовых действий (хронометраж), биомеханические и психофизиологические методы*. Методы профессиональной педагогики, выделяемые А.М. Новиковым, носят сугубо технологический характер, и применимы, в основном, к деятельности обучающихся в системе профессионального обучения рабочим профессиям, или работников производственной сферы.

На наш взгляд, продолжая развитие идей философии профессионального образования, определяя в качестве предмета профессиональной педагогики не педагогический процесс и не педагогическую систему, а личность в данном процессе и данной системе, специфические методы профессиональной педагогики должны носить не только и не столько технологический, сколько личностно-ориентированный характер, определять развитие личностной профессиональной траектории обучающегося. Исходя из этих соображений, предлагается выделить следующие методы профессиональной педагогики: метод *профессионального целеполагания* и тесно связанный с ним метод *компетентностного проектирования*. Для выявления специфики профессиональной педагогики (в отличие от общей педагогики) и конкретизации метода профессионального целеполагания необходимо условно разделить общее и профессиональное образование по их конечной цели в образовательном процессе. Мы разделяем точку зрения ряда современных ученых на общее и профессиональное образование как сквозные виды

образования (В.С. Леднев) и поэтому, и общая, и профессиональная педагогика имеют свое действие, как на уровне общего, так и профессионального образования.

Целью общего образования является освоение жизненного опыта человечества в большей степени на теоретическом уровне. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие обучающегося. Это предмет и задача общего образования. Отсюда вытекает задача общей педагогики – передать опыт прошлых поколений, уже известное знание.

Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями, компетенциями, в том числе трудовыми и профессиональными.

Эта сторона образовательного процесса практически раньше не учитывалась. Развитие компетентностного подхода связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности. А это уже прерогатива профессиональной педагогики, выделение специфичности ее предмета и задач перед личностью и обществом. Профессиональная педагогика закладывает теоретические основы дальнейшего развития технологий, производства, тем самым осуществляя свою **прогностическую функцию**. Таким образом, обосновывая статус профессиональной педагогики как науки, можно говорить об ее особой роли в современном образовательном процессе, поскольку освоение жизненного опыта возможно только в процессе деятельности.

В связи с этим в ФГОС профессионального образования представлен комплекс общекультурных и профессиональных компетенций, в которых определяющими являются глаголы – **уметь, владеть, быть готовым, быть способным к совершению конкретных действий**. Метод профессионального целеполагания, с одной стороны, помогает выявить специфику профессиональной педагогики, а с другой – определить формы, средства и методы обучения в общеобразовательном и профессиональном образовательном учреждении для достижения конкретно поставленной цели.

В.П. Бедерханова, выделяя два основных типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов и социально-педагогическое проектирование социальных институтов и образовательной среды, настаивает на одновременном *проектировании саморазвития* [1, с. 27].

Метод компетентностного проектирования, предлагаемый нами, есть конкретное воплощение проектирования личностного развития, или саморазвития в профессиональном отношении. Компетентностный подход основан на концепции компетенций как основе разви-

тия у обучающегося способностей решать важные практические задачи, и развития личности в целом. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. Предлагаемый метод тесно связан и с технологией проектирования, т.е. детальной проработкой всех этапов проектирования компетенций для реализации конечной цели формирования компетентной личности.

Метод компетентностного проектирования как ведущий метод профессиональной педагогики направлен на определение цели саморазвития личности, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней, планирование и реализация знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных необходимым остановиться на **определении места профессиональной педагогики в системе педагогических наук на современном этапе.**

Нужно отметить, что имеющиеся **классификации педагогических наук** представляют зачастую их простое перечисление. Кроме того, никто из современных авторов не занимался специально вопросом определения места профессиональной педагогики в системе педагогического знания, а сегодня это очень важная задача.

На наш взгляд, исходя из идеи целеполагания, всю педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы:

- *встраивание человека в общество и природу* (социализация) – разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система общей педагогики и ее частных проявлений;
 - *встраивание человека в профессию* (профессионализация) – разнообразные проблемы профессионализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система профессиональной педагогики и ее частных проявлений.
- Подводя итог данным размышлениям, следует сказать, что, в соответствии с идеей целеполагания, педагогика включает в себя две большие отрасли: **общую и профессиональную**. Остальные же виды педагогического знания конкретизируются в этих двух основных отраслях.

Возвращаясь к перечню педагогических наук, можно определить их роль и место в данной системе следующим образом. *Возрастная педагогика*, изучая возрастные аспекты обучения и воспитания, может выполнять функцию, как социализации, так и профессионализации. Дошкольная и школьная педагогика является средством социализации

ребенка, и поэтому данные отрасли являются отраслями общей педагогики. А вот система вхождения молодого человека в профессиональную сферу посредством разных уровней профессионального образования, повышения своей профессиональной квалификации, развитие профессиональных компетенций в течение всей жизни – это есть профессионализация и, соответственно, прерогатива профессиональной педагогики. Поэтому когда речь идет о таких новых, «молодых» отраслях педагогического знания, как андрагогика (педагогика взрослых) или геронтогика (педагогика «третьего возраста»), следует выявлять цели, преследуемые данными видами педагогик. Направленность на профессионализацию означает принадлежность к профессиональной педагогике, а ориентированность на социализацию – к общей педагогике.

И, наконец, всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования также можно условно разделить на две группы:

Подготовка преподавателей для системы социализации – задача системы педагогического образования (учитель-предметник).

Подготовка преподавателей для системы профессионализации – назначение системы профессионально-педагогического образования (педагог профессионального образования).

Таким образом, от решения проблем концептуально-методологического плана зависит не только продуктивность развития самой педагогики как научной системы, но и ее место и роль, востребованность в процессе эволюции, как общественной надстройки, так и базиса современного общества.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Развитие личности. – 2000. – № 1. – С. 24-36.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
4. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
6. Профессиональная педагогика / Под ред. [С.Я. Батышева] и А.М. Нови-

кова. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 456 с.

7. Романцев Г.М., Вербицкая Н.О. Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы науч.-практ. конф.: в 3-х частях, Екатеринбург, 11-12 апр. 2006 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – 2006. – Ч. 1. – С. 15-19.

8. Савицкий И.П. О философии глобального образования // Философия образования в перспективе XXI века. Прага, 4-7 июня 1990 г.

9. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.

10. Чистякова С.Н., Умовская И.А., Шалавина Т. И. Твоя профессиональная карьера: Методика: Книга для учителя / Под ред. Чистяковой С.Н. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.

11. [Романцев Г.М., Ронжина Н.В. Научно-методологическое и философское обоснование профессиональной педагогики// Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В.А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Том III. 154 с. – С.3-8]

КЕЙС № 2.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ. КРИТЕРИИ НАУЧНОСТИ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРЕДМЕТ МЕТОДОЛОГИИ

Задание по работе с кейсом:

- На основе знакомства с материалами кейса выделите критерии научности, сформировавшиеся в тот или иной период развития науки.
- Соотнесите этапы становления и развития научной педагогики с этапами генезиса и развития научного познания, представленными в: *Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с. [Глава I, Заключение].*
- Насколько, на Ваш взгляд, изоморфны процессы становления древнегреческих теоретической философии (математики и т.д.) и теории образования и воспитания (*παιδεία*)?
- Выделите исторические этапы становления и развития педагогики как науки.
- Обоснуйте: к какому типу научности можно отнести современную педагогическую науку? Приведите в подтверждение своей позиции дополнительные тексты.

Степин В.С.

Теоретическое знание. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

Глава 1.

«...Итак, при выяснении природы научного познания можно выделить систему отличительных признаков науки, среди которых главными являются: а) установка на исследование законов преобразования объектов и реализующая эту установку предметность и объективность научного знания; б) выход науки за рамки предметных структур производства и обыденного опыта и изучение ею объектов относительно независимо от сегодняшних возможностей их производственного освоения (научные знания всегда относятся к широкому классу практических ситуаций настоящего и будущего, который никогда заранее не задан). Все остальные необходимые признаки, отличающие науку от других

форм познавательной деятельности, могут быть представлены как зависящие от указанных главных характеристик и обусловленные ими.

Генезис научного познания

Характеристики развитых форм научного познания во многом намечают пути, на которых следует искать решение проблемы генезиса теоретического знания как феномена культуры.

Преднаука и развитая наука

В истории формирования и развития науки можно выделить две стадии, которые соответствуют двум различным методам построения знаний и двум формам прогнозирования результатов деятельности. Первая стадия характеризует зарождающуюся науку (преднауку), вторая – науку в собственном смысле слова. Зарождающаяся наука изучает преимущественно те вещи и способы их изменения, с которыми человек многократно сталкивался в производстве и обыденном опыте. Он стремился построить модели таких изменений с тем, чтобы предвидеть результаты практического действия. Первой и необходимой предпосылкой для этого было изучение вещей, их свойств и отношений, выделенных самой практикой. Эти вещи, свойства и отношения фиксировались в познании в форме идеальных объектов, которыми мышление начинало оперировать как специфическими предметами, замещающими объекты реального мира¹. Эта деятельность мышления формировалась на основе практики и представляла собой идеализированную схему практических преобразований материальных предметов. Соединяя идеальные объекты с соответствующими операциями их преобразования, ранняя наука строила таким путем схему тех изменений предметов, которые могли быть осуществлены в производстве данной исторической эпохи. Так, например, анализируя древнеегипетские таблицы сложения и вычитания целых чисел, нетрудно установить, что представленные в них знания образуют в своем содержании типичную схему практических преобразований, осуществляемых над предметными совокупностями.

В таблицах сложения каждый из реальных предметов (это могут быть животные, собираемые в стадо, камни, складываемые для постройки, и т.д.) замещался идеальным объектом “единица”, который фиксировался знаком I (вертикальная черта). Набор предметов изображался здесь как

¹ Идеальный объект представляет в познании реальные предметы, но не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам. Поскольку такая фиксация осуществляется посредством замещения указанных признаков знаками, постольку идеальный объект выступает как смысл соответствующего знака. Идеальный объект представляет собой упрощающий и схематизированный образ реального предмета.

система единиц (для “десятков”, “сотен”, “тысяч” и т.д. в египетской арифметике существовали свои знаки, фиксирующие соответствующие идеальные объекты). Оперирование с предметами, объединяемыми в совокупность (сложение), и отделение от совокупности предметов или их групп (вычитание) изображались в правилах действия над “единицами”, “десятками”, “сотнями” и т.д. Прибавление, допустим, к пяти единицам трех единиц производилось следующим образом: изображался знак III (число “три”), затем под ним писалось еще пять вертикальных черточек IIII (число “пять”), а затем все эти черточки переносились в одну строку, расположенную под двумя первыми. В результате получалось восемь черточек, обозначающих соответствующее число. Эти операции воспроизводили процедуры образования совокупностей предметов в реальной практике (реальное практическое образование и расчленение предметных совокупностей было основано на процедуре добавления одних единичных предметов к другим).

Используя такого типа знания, можно было предвидеть результаты преобразования предметов, характерные для различных практических ситуаций, связанных с объединением предметов в некоторую совокупность.

Такую же связь с практикой можно обнаружить в первых знаниях, относящихся к геометрии. Геометрия (*греч.* “гео” – земля, “метрия” – измерение) в самом первичном смысле термина обнаруживает связь с практикой измерения земельных участков. Древние греки заимствовали первичные геометрические знания у древних египтян и вавилонян. Земледельческая цивилизация Древнего Египта основывалась на возделывании плодородных земель в долине Нила. Участки земли, которыми владели различные сельские общины, имели свои границы. При разливах Нила эти границы заносились речным илом. Их восстановление было важной задачей, которую решали особые государственные чиновники. Очертания участков и их размеры изображались в чертежах на папирусе. Такие чертежи были моделями земельных участков, и по ним восстанавливались их границы.

Кроме восстановления границ земельных участков существовали практические потребности вычисления их площадей. Это породило новый класс задач, решение которых требовало оперирования с чертежами. В этом процессе были выделены основные геометрические фигуры – треугольник, прямоугольник, трапеция, круг, через комбинации которых можно было изображать площади земельных участков сложной конфигурации. В древнеегипетской математике были найдены способы вычисления площадей основных геометрических фигур, и эти знания стали применяться не только при измерении земельных участков, но и при решении других практических задач, в частности при строительстве различных сооружений.

Операции с геометрическими фигурами на чертежах, связанные с построением и преобразованиями этих фигур, осуществлялись с помощью двух основных инструментов – циркуля и линейки. Этот способ до сих пор является фундаментальным в геометрии. Характерно, что он выступает в качестве схемы реальных практических операций. Измерение земельных участков, а также сторон и плоскостей создаваемых сооружений в строительстве, осуществлялись с помощью туго натянутой мерной веревки с узлами, обозначающими единицу длины (линейка), и мерной веревки, один конец которой закреплялся колышком, а стержень (колышек) на другом ее конце прочерчивал дуги (циркуль). Перенесенные на действия с чертежами эти операции предстали как построения геометрических фигур с помощью циркуля и линейки.

Способ построения знаний путем абстрагирования и схематизации предметных отношений наличной практики обеспечивал предсказание ее результатов в границах уже сложившихся способов практического освоения мира. Однако по мере развития познания и практики наряду с отмеченным способом в науке формируется новый способ построения знаний. Он знаменует переход к собственно научному исследованию предметных связей мира.

Если на этапе преднауки как первичные идеальные объекты, так и их отношения (соответственно смыслы основных терминов языка и правила оперирования с ними) выводились непосредственно из практики и лишь затем внутри созданной системы знания (языка) формировались новые идеальные объекты, то теперь познание делает следующий шаг. Оно начинает строить фундамент новой системы знания как бы “сверху” по отношению к реальной практике и лишь после этого, путем ряда опосредований, проверяет созданные из идеальных объектов конструкции, сопоставляя их с предметными отношениями практики.

При таком методе исходные идеальные объекты черпаются уже не из практики, а заимствуются из ранее сложившихся систем знания (языка) и применяются в качестве строительного материала при формировании новых знаний. Эти объекты погружаются в особую “сеть отношений”, структуру, которая заимствуется из другой области знания, где она предварительно обосновывается в качестве схематизированного образа предметных структур действительности. Соединение исходных идеальных объектов с новой “сеткой отношений” способно породить новую систему знаний, в рамках которой могут найти отображение существенные черты ранее не изученных сторон действительности. Прямое или косвенное обоснование данной системы практикой превращает ее в достоверное знание.

В развитой науке такой способ исследования встречается буквально на каждом шагу. Так, например, по мере эволюции математики числа

начинают рассматриваться не как прообраз предметных совокупностей, которыми оперируют в практике, а как относительно самостоятельные математические объекты, свойства которых подлежат систематическому изучению. С этого момента начинается собственно математическое исследование, в ходе которого из ранее изученных натуральных чисел строятся новые идеальные объекты. Применяя, например, операцию вычитания к любым парам положительных чисел, можно было получить отрицательные числа (при вычитании из меньшего числа большего). Открыв для себя класс отрицательных чисел, математика делает следующий шаг. Она распространяет на них все те операции, которые были приняты для положительных чисел, и таким путем создает новое знание, характеризующее ранее не исследованные структуры действительности. В дальнейшем происходит новое расширение класса чисел: применение операции извлечения корня к отрицательным числам формирует новую абстракцию – “мнимое число”. И на этот класс идеальных объектов опять распространяются все те операции, которые применялись к натуральным числам.

Описанный способ построения знаний утверждается не только в математике. Вслед за нею он распространяется на сферу естественных наук. В естествознании он известен как метод выдвижения гипотетических моделей с их последующим обоснованием опытом.

Благодаря новому методу построения знаний наука получает возможность изучить не только те предметные связи, которые могут встретиться в сложившихся стереотипах практики, но и проанализировать изменения объектов, которые в принципе могла бы освоить развивающаяся цивилизация. С этого момента кончается этап преднауки и начинается наука в собственном смысле. В ней наряду с эмпирическими правилами и зависимостями (которые знала и преднаука) формируется особый тип знания – теория, позволяющая получить эмпирические зависимости как следствие из теоретических постулатов. Меняется и категориальный статус знаний – они могут соотноситься уже не только с осуществленным опытом, но и с качественно иной практикой будущего, а поэтому строятся в категориях возможного и необходимого. Знания уже не формулируются только как предписания для наличной практики, они выступают как знания об объектах реальности “самой по себе”, и на их основе вырабатывается рецептура будущего практического изменения объектов.

Поскольку научное познание начинает ориентироваться на поиск предметных структур, которые не могут быть выявлены в обыденной практике и производственной деятельности, оно уже не может развиваться, опираясь только на эти формы практики. Возникает потребность в особой форме практики, которая обслуживает развивающееся естествознание. Такой формой практики становится научный эксперимент.

Поскольку демаркация между преднаукой и наукой связана с новым способом порождения знаний, проблема генезиса науки предстает как проблема предпосылок собственно научного способа исследования. Эти предпосылки складываются в культуре в виде определенных установок мышления, позволяющих возникнуть научному методу. Их формирование является результатом длительного развития цивилизации.

Культуры традиционных обществ (Древнего Китая, Индии, Древнего Египта и Вавилона) не создавали таких предпосылок. Хотя в них возникло множество конкретных видов научного знания и рецептов решения задач, все эти знания и рецепты не выходили за рамки преднауки.

Переход к науке в собственном смысле слова был связан с двумя переломными состояниями развития культуры и цивилизации. Во-первых, с изменениями в культуре античного мира, которые обеспечили применение научного метода в математике и вывели ее на уровень теоретического исследования, во-вторых, с изменениями в европейской культуре, произошедшими в эпоху Возрождения и перехода к Новому времени, когда собственно научный способ мышления стал достоянием естествознания (главным процессом здесь принято считать становление эксперимента как метода изучения природы, соединение математического метода с экспериментом и формирование теоретического естествознания).

Нетрудно увидеть, что речь идет о тех мутациях в культуре, которые обеспечивали в конечном итоге становление техногенной цивилизации. Развита наука утвердилась именно в этой линии цивилизационного развития, но исторический путь к ней не был простым и прямолинейным. Отдельные предпосылки и пробы развертывания научного метода неоднократно осуществлялись в разных культурах. Некоторые из них сразу попадали в поток культурной трансляции, другие же как бы отодвигались на периферию, а затем вновь получали второе дыхание, как это случилось, например, с многими идеями античности, воссозданными в эпоху Ренессанса.

Для перехода к собственно научной стадии необходим был особый способ мышления (видения мира), который допускал бы взгляд на существующие ситуации бытия, включая ситуации социального общения и деятельности, как на одно из возможных проявлений сущности (законов) мира, которая способна реализоваться в различных формах, в том числе весьма отличных от уже осуществившихся.

Такой способ мышления не мог утвердиться, например, в культуре кастовых и деспотических обществ Востока эпохи первых городских цивилизаций (где начиналась преднаука). Доминирование в культурах этих обществ канонизированных стилей мышления и традиций, ориентированных прежде всего на воспроизведение существующих форм и

способов деятельности, накладывало серьезные ограничения на прогностические возможности познания, мешая ему выйти за рамки сложившихся стереотипов социального опыта. Полученные здесь знания о закономерных связях мира, как правило, сращивались с представлениями об их прошлой (традиция), либо сегодняшней практической реализации. Зачатки научных знаний вырабатывались и излагались в восточных культурах главным образом как предписания для практики и не обрели еще статуса знаний о естественных процессах, развертывающихся в соответствии с объективными законами² edn13.

Духовная революция Античности

Для того чтобы осуществился переход к собственно научному способу порождения знаний, с его интенцией на изучение необычных, с точки зрения обыденного опыта, предметных связей, необходим был иной тип цивилизации с иным типом культуры. Такого рода цивилизацией, создавшей предпосылки для первого шага по пути к собственно науке, была демократия античной Греции. Именно здесь происходит мутация традиционных культур и здесь социальная жизнь наполняется динамизмом, которого не знали земледельческие цивилизации Востока с их застойно-патриархальным круговоротом жизни. Хозяйственная и политическая жизнь античного полиса была пронизана духом состязательности³ edn14, все конкурировали между собой, проявляя активность и инициативу, что неизбежно стимулировало инновации в различных сферах деятельности.

Нормы поведения и деятельности, определившие облик социальной действительности, вырабатывались в столкновении интересов различных социальных групп и утверждались во многом через борьбу мнений равноправных свободных индивидов на народном собрании. Социальный климат полиса снимал с нормативов деятельности ореол нерушимого сверхчеловеческого установления и формировал отношение к ним как к изобретению людей, которое подлежит обсуждению и улучшению по мере необходимости⁴ edn15. На этой основе складывались представления о множестве форм действительности, о возможности других, более совершенных форм по сравнению с уже реализовавшимися. Это видение можно обозначить как идею “вариабельного бытия”, которая получила свое рациональное оформление и развитие в античной философии. Оно стимулировало разработку целого спектра философских систем, конкурирующих между собой, вводящих различные концепции мироздания и различные идеалы социального устройства.

2 См.: Нейгебауэр О. Точные науки в древности. М., 1968.

3 См.: Зайцев А.И. Культурный переворот в Древней Греции. М., 1985.

4 См.: Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу. М., 1972, С. 18–20.

Развертывая модели “возможных миров”, античная философия, пожалуй, в наибольшей степени реализовала в эту эпоху эвристическую функцию философского познания, что и послужило необходимой предпосылкой становления науки в собственном смысле слова.

Именно в философии впервые были продемонстрированы образцы теоретического рассуждения, способные открывать связи и отношения вещей, выходящие за рамки обыденного опыта и связанных с ним стереотипов и архетипов обыденного сознания. Так, при обсуждении проблемы части и целого, единого и множественного античная философия подходит к ней теоретически, рассматривая все возможные варианты ее решения: мир бесконечно делим (Анаксагор), мир делится на части до определенного предела (атомистика Демокрита и Эпикура) и, наконец, совершенно невероятное с точки зрения здравого смысла решение – мир вообще неделим (бытие едино и неделимо – элеаты).

Обоснование элеатами (Парменид, Зенон) этой необычной идеи поставило ряд проблем, касающихся свойств пространства, времени и движения. Из принципа неделимости бытия следовала невозможность движения тел, так как тело – это часть (фрагмент) мира, а его движение представляет собой изменение его положения (места) в пространстве в различные моменты времени. Движение тел невозможно, если неделим мир, неделимо пространство и время. Но это противоречило наблюдаемым фактам движения тел.

На эти возражения известный древнегреческий философ Зенон ответил рядом контраргументов, получивших название апорий Зенона. В них доказывалось, что с позиций теоретического разума представление о движении тел приводит к парадоксам. Например, апория “Стрела” демонстрировала следующий парадокс: в каждый отдельный момент времени летящая стрела может быть рассмотрена как покоящаяся в некоторой точке пространства. Но сумма покоев не дает движения, а значит летящая стрела покоится. В других апориях Зенон выявляет парадоксы, связанные с представлениями о бесконечной делимости пространства. Например, в апории “Ахиллес” утверждалось, что самый быстрый бегун Ахиллес не догонит черепаху, так как сначала ему нужно пробежать половину дистанции между ним и черепахой, а она за это время отползет на некоторое расстояние, затем Ахиллесу придется преодолевать половину новой дистанции и вновь черепаха отползет на определенное расстояние, и так до бесконечности.

Самое интересное, что в этих, на первый взгляд, весьма экзотических рассуждениях были поставлены проблемы, к которым потом, на протяжении более двух тысячелетий не раз возвращалась философская и научная мысль. В преддверии возникновения механики мыслители позднего Средневековья обсуждали вопрос, можно ли говорить о дви-

жении тела в точке пространства? Если движение характеризуется скоростью, а скорость – это путь, деленный на время, то в точке не может быть скорости, поскольку точка – это нулевое расстояние, а ноль, деленный на t , дает ноль. Значит движущееся тело в точке покоится.

После возникновения механики Галилея в процессе поисков обобщающей теории механических движений (завершившихся механикой Ньютона) пришлось вновь решать эту проблему в связи с обоснованием понятия мгновенной скорости. Поставленная философией проблема трансформировалась в конкретно-научную. Ее решение было получено благодаря развитию в математике теории пределов и методов дифференциального и интегрального исчисления, примененных в физике.

Показательно также, что впервые сформулированные Зеноном парадоксы бесконечной делимости пространства были осмыслены позднее как проблема сопоставления бесконечных множеств. В апории “Ахиллес” (и других апориях) по существу было выявлено, что любой путь (отрезок), если его рассмотреть как бесконечно делимый, предстает как бесконечное множество точек, а любая часть этого пути также является бесконечным множеством точек и с этих позиций может быть приравнена к целому. Как справедливо отмечал историк науки А.Койре, эта проблема почти через два с половиной тысячелетия стала одной из фундаментальных в математике. Над ней размышляли великие математики Бернард Больцано и Георг Кантор, и она в значительной степени стимулировала современную разработку теории множеств.

Конечно, во времена элеатов все эти эвристические возможности философского познания, открывающего проблемы науки будущего, не были известны. Но важно то, что в философии этого времени возникали образцы теоретического рассуждения, которые ориентировались не столько на очевидности чувственного опыта, сколько на сущее, данное разуму. И здесь предпочтение отдавалось как раз теоретическому размышлению, которое способно выходить за рамки здравого смысла своего времени, стереотипов, выработанных в системе ограниченной повседневной практики.

В традиционных обществах Востока такого рода теоретические функции философии реализовались в урезанном виде. Генерация нестандартных представлений о мире в философских системах Индии и Китая осуществлялась спорадически, совпадая с периодами крупных социальных катаклизмов (например, период “сражающихся царств” в Древнем Китае). Но в целом философия тяготела к идеологическим конструкциям, обслуживающим традицию. Например, конфуцианство и брахманизм были философскими системами, которые одновременно выступали и как религиозно-идеологические учения, регулирующие поведение и деятельность людей. Что же касается Древнего Египта и

Вавилона, в которых был накоплен огромный массив научных знаний и рецептов деятельности, относящихся к этапу преднауки, то в них философское знание в лучшем случае находилось в стадии зарождения. Оно еще не отпочковалось от религиозно-мифологических систем, которые доминировали в культуре этих обществ.

Принципиально иную картину дает социальная жизнь античного полиса. Особенности этой жизни создавали намного более благоприятные условия для реализации теоретических функций философии.

Античная философия продемонстрировала, как можно планомерно развешивать представление о различных типах объектов (часто необычных с точки зрения наличного опыта) и способах их мысленного освоения. Она дала образцы построения знаний о таких объектах. Это поиск единого основания (первоначал и причин) и выведение из него следствий (необходимое условие теоретической организации знаний). Эти образцы оказали бесспорное влияние на становление теоретического слоя исследований в античной математике.

Идеал обоснованного и доказательного знания складывался в античной философии и науке под воздействием социальной практики полиса. Восточные деспотии, например, не знали этого идеала. Знания вырабатывались здесь кастой управителей, отделенных от остальных членов общества (жрецы и писцы Древнего Египта, древнекитайские чиновники и т.д.), и предписывались в качестве непререкаемой нормы, не подлежащей сомнению. Условием приемлемости знаний, формулируемых в виде предписаний, были авторитет их создателей и наличная практика, построенная в соответствии с предложенными нормативами. Доказательство знаний путем их выведения из некоторого основания было излишним (требование доказанности оправдано только тогда, когда предложенное предписание может быть подвергнуто сомнению и когда может быть выдвинуто конкурирующее предписание).

Ряд знаний в математике Древнего Египта и Вавилона, по-видимому, не мог быть получен вне процедур вывода и доказательства. М.Я.Выгодский считает, что, например, такие сложные рецепты, как алгоритм вычисления объема усеченной пирамиды, были выведены на основе других знаний⁵. Однако в процессе изложения знаний этот вывод не демонстрировался. Производство и трансляция знаний в культуре Древнего Египта и Вавилона закреплялись за кастой жрецов и чиновников и носили авторитарный характер. Обоснование знания путем демонстрации доказательства не превратилось в восточных культурах в идеал построения и трансляции знаний, что наложило серьезные ограничения на процесс превращения "эмпирической математики" в теоретическую науку.

5 См.: Выгодский М.Я. Арифметика и алгебра в Древнем мире. М., 1967. С. 237.

В противоположность восточным обществам, греческий полис принимал социально значимые решения, пропуская их через фильтр конкурирующих предложений и мнений на народном собрании. Преимущество одного мнения перед другим выявлялось через доказательство, в ходе которого ссылки на авторитет, особое социальное положение индивида, предлагающего предписание для будущей деятельности, не считались серьезной аргументацией. Диалог велся между равноправными гражданами, и единственным критерием была обоснованность предлагаемого норматива. Этот сложившийся в культуре идеал обоснованного мнения был перенесен античной философией и на научные знания. Именно в греческой математике мы встречаем изложение знаний в виде теорем: “дано – требуется доказать – доказательство”. Но в древнеегипетской и вавилонской математике такая форма не была принята, здесь мы находим только нормативные рецепты решения задач, излагаемые по схеме: “Делай так!”... “Смотри, ты сделал правильно!”

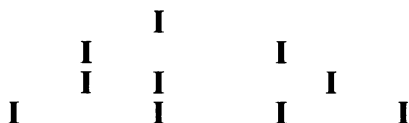
Характерно, что разработка в античной философии методов постижения и развертывания истины (диалектики и логики) протекала как отражение мира сквозь призму социальной практики полиса. Первые шаги к осознанию и развитию диалектики как метода были связаны с анализом столкновения в споре противоположных мнений (типичная ситуация выработки нормативов деятельности на народном собрании). Что же касается логики, то ее разработка в античной философии началась с поиска критериев правильного рассуждения в ораторском искусстве и выработанные здесь нормативы логического следования были затем применены к научному рассуждению.

Применение образцов теоретического рассуждения к накопленным на этапе преднауки знаниям математики постепенно выводили ее на уровень теоретического познания. Уже в истоках развития античной философии были предприняты попытки систематизировать математические знания, полученные в древних цивилизациях, и применить к ним процедуру доказательства. Так, Фалесу, одному из ранних древнегреческих философов, приписывается доказательство теоремы о равенстве углов основания равнобедренного треугольника (в качестве факта это знание было получено еще в древнеегипетской и вавилонской математике, но оно не доказывалось в качестве теоремы). Ученик Фалеса Анаксимандр составил систематический очерк геометрических знаний, что также способствовало выявлению накопленных рецептов решения задач, которые следовало обосновывать и доказывать в качестве теорем.

Важнейшей вехой на пути создания математики как теоретической науки были работы пифагорейской школы. Ею была создана картина мира, которая хотя и включала мифологические элементы, но по основным своим компонентам была уже философско-рациональным об-

разом мироздания. В основе этой картины лежал принцип: началом всего является число. Пифагорейцы считали числовые отношения ключом к пониманию мироустройства. И это создавало особые предпосылки для возникновения теоретического уровня математики. Задачей становилось изучение чисел и их отношений не просто как моделей тех или иных практических ситуаций, а самих по себе, безотносительно к практическому применению. Ведь познание свойств и отношений чисел теперь представляло как познание начал и гармонии космоса. Числа представляли как особые объекты, которые нужно постигать разумом, изучать их свойства и связи, а затем уже, исходя из знаний об этих свойствах и связях, объяснить наблюдаемые явления. Именно эта установка характеризует переход от чисто эмпирического познания количественных отношений (познания, привязанного к наличному опыту) к теоретическому исследованию, которое, оперируя абстракциями и создавая на основе ранее полученных абстракций новые, осуществляет прорыв к новым формам опыта, открывая неизвестные ранее вещи, их свойства и отношения.

В пифагорейской математике, наряду с доказательством ряда теорем, наиболее известной из которых является знаменитая теорема Пифагора, были осуществлены важные шаги к соединению теоретического исследования свойств геометрических фигур со свойствами чисел. Связи между этими двумя областями возникающей математики были двухсторонними. Пифагорейцы стремились не только использовать числовые отношения для характеристики свойств геометрических фигур, но и применять к исследованию совокупностей чисел геометрические образы. Так, число “10”, которое рассматривалось как совершенное число, завершающее десятки натурального ряда, соотносилось с треугольником, основной фигурой, к которой при доказательстве теорем стремились свести другие геометрические фигуры. Соотношение числа “10” и равносоставленного треугольника изображались следующей схемой:



Здесь первый ряд соответствует “1”, второй – “2”, третий – числу “3”, четвертый – числу “4”, а сумма их дает число “10” ($1+2+3+4=10$).

Нужно сказать, что связь геометрии и теории чисел обусловила постановку перспективных проблем, которые стимулировали развитие математики и привели к ряду важных открытий. Так, уже в античной математике при решении задачи числового выражения отношения гипотенузы к катетам были открыты иррациональные числа. Исследова-

ние “фигурных чисел”, продолжающее пифагорейскую традицию, также получило развитие в последующей истории математики.

Разработка теоретических знаний математики проводилась в античную эпоху в тесной связи с философией и в рамках философских систем. Практически все крупные философы античности – Демокрит, Платон, Аристотель и др. – уделяли огромное внимание математическим проблемам. Они придали идеям пифагорейцев, отягощенным многими мистико-мифологическими наслоениями, более строгую рациональную форму. И Платон, и Аристотель, хотя и в разных версиях, отстаивали идею, что мир построен на математических принципах, что в основе мироздания лежит математический план. Эти представления стимулировали как развитие собственно математики, так и ее применение в различных областях изучения окружающего мира. В античную эпоху уже была сформулирована идея о том, что язык математики должен служить пониманию и описанию мира. Как подчеркивал Платон, “Дemiург (Бог) постоянно геометризует”, т.е. геометрические образцы выступают основой для постижения космоса. Развитие теоретических знаний математики в античной культуре достойно завершилось созданием первого образца научной теории – евклидовой геометрии. В принципе ее построение, объединившее в целостную систему отдельные блоки геометрических задач, решаемых в форме доказательства теорем, знаменовало формирование математики в особую, самостоятельную науку.

Вместе с тем в античности были получены многочисленные приложения математических знаний к описаниям природных объектов и процессов. Прежде всего это касается астрономии, где были осуществлены вычисления положения планет, предсказания солнечных и лунных затмений, предприняты смелые попытки оценить размеры Земли, Луны, Солнца и расстояний между ними (Аристарх Самосский, Эратосфен, Птолемей). В античной астрономии были созданы две конкурирующие концепции строения мира: гелиоцентрические представления Аристарха Самосского (предвосхитившие последующие открытия Коперника) и геоцентрическая система Гиппарха и Птолемея. И если идея Аристарха Самосского, предполагавшая круговые движения планет по орбитам вокруг Солнца, столкнулась с трудностями при объяснении наблюдаемых перемещений планет на небесном своде, то система Птолемея, с ее представлениями об эпициклах, давала весьма точные математические предсказания наблюдаемых положений планет Луны и Солнца. Основная книга Птолемея “Математическое построение” была переведена на арабский язык под названием “Аль-магисте” (великое), и затем вернулась в Европу как “Альмагест”, став господствующим трактатом средневековой астрономии на протяжении четырнадцати веков.

В античную эпоху были сделаны также важные шаги в применении

математики к описанию физических процессов. Особенно характерны в этом отношении работы великих эллинских ученых так называемого александрийского периода (около 300–600 гг. н.э.) – Архимеда, Евклида, Герона, Паппа, Птолемея и др. В этот период возникают первые теоретические знания механики, среди которых в первую очередь следует выделить разработку Архимедом начал статики и гидростатики (развитая им теория центра тяжести, теория рычага, открытие основного закона гидростатики и разработка проблем устойчивости и равновесия плавающих тел и т.д.). В александрийской науке был сформулирован и решен ряд задач, связанных с применением геометрической статики к равновесию и движению грузов к наклонной плоскости (Герон, Папп); были доказаны теоремы об объемах тел вращения (Папп), открыты основные законы геометрической оптики – закон прямолинейного распространения света, закон отражения (Евклид, Архимед).

Все эти знания можно расценить как первые теоретические модели и законы механики, полученные с применением математического доказательства. В александрийской науке уже встречаются изложения знаний, не привязанные жестко к натурфилософским схемам и претендующие на самостоятельную значимость.

До рождения теоретического естествознания как особой, самостоятельной и самоценной области человеческого познания и деятельности оставался один шаг. Оставалось соединить математическое описание и систематическое выдвижение тех или иных теоретических предположений с экспериментальным исследованием природы. Но именно этого последнего шага античная наука сделать не смогла.

Она не смогла развить теоретического естествознания и его технологических применений. Причину этому большинство исследователей видят в рабовладении – использовании рабов в функции орудий при решении тех или иных технических задач. Дешевый труд рабов не создавал необходимых стимулов для развития солидной техники и технологии, а следовательно, и обслуживающих ее естественнонаучных и инженерных знаний⁶ [edn17](#).

Действительно, отношение к физическому труду как к низшему сорту деятельности и усиливающееся по мере развития классового расслоения общества отделение умственного труда от физического порождают в античных обществах своеобразный разрыв между абстрактно-теоретическими исследованиями и практически-утилитарными формами применения научных знаний. Известно, например, что Архимед, прославившийся не только своими математическими работами, но и приложением их результатов в технике, считал эмпирические и инже-

6 См.: Doods E.K. The Greeks and the irrational. Berkley. 1951; См. также: История античной диалектики. М., 1972. С. 61–63.

нерные знания “делом низким и неблагородным” и лишь под давлением обстоятельств (осада Сиракуз римлянами) вынужден был заниматься совершенствованием военной техники и оборонительных сооружений. Архимед не упоминал в своих сочинениях о возможных технических приложениях своих теоретических исследований, хотя и занимался такими приложениями. По этому поводу Плутарх писал, что Архимед был человеком “возвышенного образа мысли и такой глубины ума и богатства по знанию”, что “считая сооружение машин низменным и грубым, все свое рвение обратил на такие занятия, в которых красота и совершенство пребывают не смешанными с потребностью жизни”⁷ edn18.

Но не только в этих, в общем-то внешних по отношению к науке, социальных обстоятельствах заключалась причина того, что античная наука не смогла открыть для себя экспериментального метода и использовать его для постижения природы. Описанные социальные предпосылки в конечном счете не прямо и непосредственно определяли облик античной науки, а влияли на нее опосредованно, через мировоззрение, выражавшее глубинные менталитеты античной культуры.

Зарождение опытных наук

Важно зафиксировать, что сама идея экспериментального исследования неявно предполагала наличие в культуре особых представлений о природе, о деятельности и познающем субъекте, представлений, которые не были свойственны античной культуре, но сформировались значительно позднее, в культуре Нового времени. Идея экспериментального исследования полагала субъекта в качестве активного начала, противостоящего природной материи, изменяющего ее вещи путем силового давления на них. Природный объект познается в эксперименте потому, что он поставлен в искусственно созданные условия и только благодаря этому проявляет для субъекта свои невидимые сущностные связи. Недаром в эпоху становления науки Нового времени в европейской культуре бытовало широко распространенное сравнение эксперимента с пыткой природы, посредством которой исследователь должен вывести у природы ее сокровенные тайны.

Природа в этой системе представлений воспринимается как особая композиция качественно различных вещей, которая обладает свойством однородности. Она предстает как поле действия законосообразных связей, в которых как бы растворяются неповторимые индивидуальности вещей.

Все эти понимания природы выражались в культуре Нового времени категорией “натура”. Но у древних греков такого понимания не было. У

них универсалия “природа” выражалась в категориях “фюсис” и “космос”. “Фюсис” обозначал особую, качественно отличную специфику каждой вещи и каждой сущности, воплощенной в вещах. Это представление ориентировало человека на постижение вещи как качества, как оформленной материи, с учетом ее назначения, цели и функции. Космос воспринимался в этой системе мировоззренческих ориентаций как особая самоцельная сущность со своей природой. В нем каждое отдельное “физически сущее” имеет определенное место и назначение, а весь Космос выступает в качестве совершенной завершенности⁸ edn19.

Как отмечал А.Ф.Лосев, нескончаемое движение Космоса представлялось античному мыслителю в качестве своеобразного вечного возвращения, движения в определенных пределах, внутри которых постоянно воспроизводится гармония целого, и поэтому подвижный и изменчивый Космос одновременно мыслился как некоторое скульптурное целое, где части, дополняя друг друга, создают завершенную гармонию. Поэтому образ вечного движения и изменения сочетался в представлениях греков с идеей шарообразной формы (космос почти всеми философами уподоблялся шару)⁹ edn20. А.Ф.Лосев отмечал глубинную связь этих особых смыслов универсалии “природа” с самими основаниями полисной жизни, в которой разнообразие и динамика хозяйственной деятельности и политических интересов различных социальных групп и отдельных граждан соединялись в целое гражданским единством свободных жителей города-государства¹⁰ edn21. В идеале полис представлялся как единство в многообразии, а реальностью такого единства полагался Космос. Природа для древнего грека не была обезличенным неодушевленным веществом, она представлялась живым организмом, в котором отдельные части – вещи – имеют свои назначения и функции. Поэтому античному мыслителю была чужда идея постижения мира путем насильственного препарирования его частей и их изучения в не-свободных, несвойственных их естественному бытию обстоятельствах. В его представлениях такой способ исследования мог только нарушить гармонию Космоса, но не в состоянии был обнаружить эту гармонию. Поэтому постижение Космоса, задающего цели всему “физически сущему”, может быть достигнуто только в умоглядном созерцании, которое расценивалось как главный способ поиска истины.

Знание о природе (фюсис) древние греки противопоставляли знанию об искусственном (тэхне). Античности, как и сменившему ее европейскому Средневековью, было свойственно резкое разграничение

8 См.: Ахутин А.В. Понятие «природа» в античности и в Новое время. М., 1988. С.164.

9 См.: Лосев А.Ф. Античная философия истории. М., 1977. С. 14–18.

10 См.: Лосев А.Ф. История античной эстетики. Т. I. (Ранняя классика). М., 1963. С. 21–22.

природного, естественного и технического, искусственного. Механика в античную эпоху не считалась знанием о природе, а относилась только к искусственному, созданному человеческими руками. И если мы оцениваем опыты Архимеда и его механику как знание о законах природы, то в античном мире оно относилось к “тэхне”, искусственному, а экспериментирование не воспринималось как путь познания природы.

Теоретическое естествознание, опирающееся на метод эксперимента, возникло только на этапе становления техногенной цивилизации. Проблематика трансформаций культуры, которые осуществлялись в эту эпоху, активно обсуждается в современной философской и культурологической литературе¹¹ edn22. Не претендуя на анализ этих трансформаций во всех аспектах, отметим лишь, что их основой стало новое понимание человека и человеческой деятельности, которое было вызвано процессами великих преобразований в культуре переломных эпох – Ренессанса и перехода к Новому времени. В этот исторический период в культуре складывается отношение к любой деятельности, а не только к интеллектуальному труду, как к ценности и источнику общественного богатства.

Это создает новую систему ценностных ориентаций, которая начинает просматриваться уже в культуре Возрождения. С одной стороны, утверждается, в противовес средневековому мировоззрению, новая система гуманистических идей, связанная с концепцией человека как активно противостоящего природе в качестве мыслящего и деятельного начала. С другой стороны, утверждается интерес к познанию природы, которая рассматривается как поле приложения человеческих сил. Уже в эпоху Возрождения начинается новое понимание связи между природным, естественным и искусственным, создаваемым в человеческой деятельности. Традиционное христианское учение о сотворении мира Богом получает здесь особое истолкование. По отношению к божественному разуму, который создал мир, природа рассматривается как искусственное. Деятельность же человека истолковывается как своеобразное подобие в малых масштабах актов творения. И основой этой деятельности полагается подражание природе, распознавание в ней разумного начала (законов) и следование осмысленной гармонии природы в человеческих искусствах – науке, художественном творчестве, технических изобретениях. Ценность искусственного и естественного уравниваются, а разумное изменение природы в человеческой деятельности выступает не как нечто противоречащее ей, а как согласующееся с ее естественным устройством. Именно это новое отношение к при-

11 Из отечественных исследований отметим работы: Ахутии А.В. История принципов физического эксперимента. М., 1976; Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1978; Гайденок П.П. Эволюция понятия науки (XVII–XVIII вв.). М., 1987; Косарева Л.М. Социокультурный генезис науки Нового времени. М., 1989.

роде было закреплено в категории “натура”, что послужило предпосылкой для выработки принципиально нового способа познания мира: возникает идея о возможности ставить природе теоретические вопросы и получать на них ответы путем активного преобразования природных объектов.

Новые смыслы категории “природа” были связаны с формированием новых смыслов категорий “пространство” и “время”, что также было необходимо для становления метода эксперимента. Средневековые представления о пространстве как качественной системе мест и о времени как последовательности качественно отличных друг от друга временных моментов, наполненных скрытым символическим смыслом, были препятствием на этом пути.

Как известно, физический эксперимент предполагает его принципиальную воспроизводимость в разных точках пространства и в разные моменты времени. Понятно, что физические эксперименты, поставленные в Москве, могут быть повторены в Лондоне, Нью-Йорке и в любой другой точке пространства. Если бы такой воспроизводимости не существовало, то и физика как наука была бы невозможна. Это же касается и воспроизводимости экспериментов во времени. Если бы эксперимент, осуществленный в какой-либо момент времени, нельзя было бы принципиально повторить в другой момент времени, никакой опытной науки не существовало бы.

Но что означает это, казалось бы, очевидное требование воспроизводимости эксперимента? Оно означает, что все временные и пространственные точки должны быть одинаковы в физическом смысле, т.е. в них законы природы должны действовать одинаковым образом. Иначе говоря, пространство и время здесь полагаются однородными.

Однако в средневековой культуре человек вовсе не мыслил пространство и время как однородные, а полагал, что различные пространственные места и различные моменты времени обладают разной природой, имеют разный смысл и значение.

Такое понимание пронизывало все сферы средневековой культуры – обыденное мышление, художественное восприятие мира, религиозно-теологические и философские концепции, средневековую физику и космологию и т.п. Оно было естественным выражением системы социальных отношений людей данной эпохи, образа их жизнедеятельности¹² edn23.

В частности, в науке этой эпохи оно нашла свое выражение в представлениях о качественном различии пространства земного и небесно-

12 См. подр.: Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1972. С. 26; см. также: Степин В.С. О прогностической природе философского знания // Вопр. философии. 1986. № 4. С. 39–53.

го. В мировоззренческих смыслах средневековой культуры небесное всегда отождествлялось со “святым” и “духовным”, а земное – с “телесным” и “греховным”. Считалось, что движения небесных и земных тел имеют принципиальное различие, поскольку эти тела принадлежат к принципиально разным пространственным сферам.

Радикальная трансформация всех этих представлений началась уже в эпоху Возрождения. Она была обусловлена многими социальными факторами, в том числе влиянием на общественное сознание великих географических открытий, усиливающейся миграцией населения в эпоху первоначального накопления, когда разорившиеся крестьяне сгонялись с земли, разрушением традиционных корпоративных связей и размыванием средневекового уклада жизни, основанного на жесткой социальной иерархии.

Показательно, что новые представления о пространстве возникали и развивались в эпоху Возрождения в самых разных областях культуры: в философии (концепция бесконечности пространства Вселенной у Д. Бруно), в науке (система Коперника, которая рассматривала Землю как планету, вращающуюся вокруг Солнца, и тем самым уже стирала резкую грань между земной и небесной сферами), в области изобразительных искусств, где возникает концепция живописи как “окна в мир” и где доминирующей формой пространственной организации изображаемого становится линейная перспектива однородного евклидова пространства.

Все эти представления, сформировавшиеся в культуре Ренессанса, утверждали идею однородности пространства и времени, и тем самым создавали предпосылки для утверждения метода эксперимента и соединения теоретического (математического) описания природы с ее экспериментальным изучением.

Они во многом подготовили переворот в науке, осуществленный в эпоху Галилея и Ньютона и завершившийся созданием механики как первой естественнонаучной теории.

Показательно, что одной из фундаментальных идей, приведших к ее построению, была сформулированная Галилеем эвристическая программа – исследовать закономерности движения природных объектов, в том числе и небесных тел, анализируя поведение механических устройств (в частности, орудий Венецианского арсенала).

В свое время Нильс Бор высказал мысль, что новая теория, которая вносит переворот в прежнюю систему представлений о мире, чаще всего начинается с “сумасшедшей идеи”. В отношении Галилеевой программы это вполне подошло бы. Ведь для многих современников это была действительно сумасшедшая идея – изучить законы движения, которым подчиняются небесные тела, путем экспериментов с механиче-

скими орудиями Венецианского арсенала. Но истоки этой идеи лежали в предыдущем культурном перевороте, когда были преодолены прежние представления о неоднородном пространстве мироздания, санкционировавшие противопоставление небесной и земной сфер.

Кстати, продуктивность Галилеевой программы была продемонстрирована в последующий период развития механики. Традиция, идущая от Галилея и Гюйгенса к Гуку и Ньютону, была связана с попытками моделировать в мысленных экспериментах с механическими устройствами силы взаимодействия между небесными телами. Например, Гук рассматривал вращение планет по аналогии с вращением тела, закрепленного на нити, а также тела, привязанного к вращающемуся колесу. Ньютон использовал аналогию между вращением Луны вокруг Земли и движением шара внутри поллой сферы.

Характерно, что именно на этом пути был открыт закон всемирного тяготения. К формулировке Ньютоном этого закона привело сопоставление законов Кеплера и получаемых в мысленном эксперименте над аналоговой механической моделью математических выражений, характеризующих движение шара под действием центробежных сил¹³ _edn24.

Теоретическое естествознание, возникшее в эту историческую эпоху, предстало в качестве второй (после становления математики) важнейшей вехи формирования науки в собственном смысле этого слова.

В качестве последующих исторически значимых этапов, определивших ее развитие и функции в культуре, можно выделить становление *технических и социально-гуманитарных наук*. Их становление в качестве особых подсистем опытной науки (наряду с естествознанием) также имело социокультурные предпосылки. Оно происходило в эпоху вступления техногенной цивилизации в стадию индустриализма, и знаменовало обретение наукой новых функций – быть производительной и социальной силой.

К концу XVIII – началу XIX столетий наука окончательно становится бесспорной ценностью цивилизации. Она все активнее участвует в формировании мировоззрения, претендуя на достижение объективно истинного знания о мире, и вместе с тем все отчетливее обнаруживает прагматическую ценность, возможность постоянного и систематического внедрения в производство своих результатов, которые реализуются в виде новой техники и технологии. Примеры использования научных знаний в практике можно обнаружить и в предшествующие исторические периоды, что давало импульсы к осмыслению практической значимости науки (вспомним известное изречение Бэкона “знание – сила”). И все же использование результатов науки в производстве в доиндустриальные

13 См.: Розенфельд Л. Ньютон и закон тяготения // У истоков классической науки. М., 1968. С. 64–94.

эпохи носило скорее эпизодический, чем систематический характер.

В конце XVIII – первой половине XIX вв. ситуация радикально меняется. К. Маркс справедливо отмечал, что “научный фактор впервые сознательно и широко развивается, применяется и вызывается в таких масштабах, о которых предшествующие эпохи не имели никакого понятия”¹⁴ edn25. Индустриальное развитие поставило достаточно сложную и многоплановую проблему: не просто спорадически использовать отдельные результаты научных исследований в практике, но обеспечить научную основу технологических инноваций, систематически включая их в систему производства.

Именно в этот исторический период начинается процесс интенсивного взаимодействия науки и техники и возникает особый тип социального развития, который принято именовать научно-техническим прогрессом. Потребности практики все отчетливее обозначали тенденции к постепенному превращению науки в непосредственную производительную силу. Внедрение научных результатов в производство в расширяющихся масштабах становилось основной характеристикой социальной динамики, а идея социального прогресса все отчетливее связывалась с эффективным технологическим применением науки.

Важную роль в развитии науки, в частности в формировании новых отраслей знания, сыграло развитие крупной машинной индустрии, пришедшей на смену мануфактурному производству. Не случайно в тех странах, где капитализм приобретал более развитые формы, наука получала преимущества в развитии. Внедрение ее результатов в производство все чаще рассматривалось как условие получения прибыли производителями, как свидетельство силы и престижа государства. Ценность науки, ее практическая полезность, связанная с извлечением дивидендов, отчетливо начинала осознаваться теми, кто вкладывал средства в проведение исследований.

Расширяющееся применение научных знаний в производстве сформировало общественную потребность в появлении особого слоя исследований, который бы систематически обеспечивал приложение фундаментальных естественнонаучных теорий к области техники и технологии. Как выражение этой потребности между естественнонаучными дисциплинами и производством возникает своеобразный посредник – научно-теоретические исследования технических наук¹⁵ edn26.

Их становление в культуре было обусловлено по меньшей мере двумя группами факторов. С одной стороны, они утверждались на базе экс-

14 Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.47. С.556.

15 О становлении технических наук и их месте в культуре см.: Горохов В.Г. Методологический анализ научно-технических дисциплин. М.,1984; Иванов Б.И., Чешев В.В. Становление и развитие технических наук. Л.,1977; Чешев В.В. Техническое знание как объект методологического анализа. Томск,1981; и др.

периментальной науки, когда для формирования технической теории оказывалось необходимым наличие своей “базовой” естественнонаучной теории (во временном отношении это был период XVIII–XIX вв.). С другой стороны, потребность в научно-теоретическом техническом знании была инициирована практической необходимостью, когда при решении конкретных задач инженеры уже не могли опираться только на приобретенный опыт, а нуждались в научно-теоретическом обосновании создания искусственных объектов, которое невозможно осуществить, не имея соответствующей технической теории, разрабатываемой в рамках технических наук¹⁶ edn27.

Технические науки не являются простым продолжением естествознания, прикладными исследованиями, реализующими концептуальные разработки фундаментальных естественных наук. В развитой системе технических наук имеется свой слой как фундаментальных, так и прикладных знаний, и эта система имеет специфический предмет исследования. Таким предметом выступает техника и технология как особая сфера искусственного, создаваемого человеком и существующего только благодаря его деятельности.

С точки зрения современных представлений об эволюции Вселенной, возникновение человека и общества открывает особую линию эволюции, в которой формируются объекты и процессы чрезвычайно маловероятные для природы, практически не могущие в ней возникнуть без целенаправленной человеческой активности. Природа не создает ни колеса, ни двигателя внутреннего сгорания, ни ЭВМ на кристаллах—все это продукты человеческой деятельности. Вместе с тем, все созданные человеком предметы и процессы возможны только тогда, когда порождающая их деятельность соответствует законам природы.

Идея законов природы выступает тем основанием, которое, сохраняя представление о специфике естественного и искусственного, связывает их между собой. Сама же эта идея исторически сформировалась в качестве базисного мировоззренческого постулата и ценности в эпоху становления техногенной цивилизации. Она выражала новое понимание природы и места человека в мире, отличное от представлений, свойственных большинству традиционных культур. Неразрывно связанное с этой мировоззренческой идеей представление об относительности разделения искусственного и естественного было одной из предпосылок не только становления естествознания, но и последующего формирования технических наук.

Первые образцы научных технических знаний, связанных с применением открытых естествознанием законов при создании новых технологий и технических устройств, возникли уже на ранних стадиях

развития естественных наук. Классическим примером может служить конструирование Х.Гюйгенсом механических часов. Х.Гюйгенс опирается на открытые Галилеем законы падения тел, создает теорию колебания маятника, а затем воплощает эту теорию в созданном техническом устройстве¹⁷ edn28. Причем между теоретическими знаниями механики (законом падения тел и закон колебания идеального маятника), с одной стороны, и реальной конструкцией маятниковых часов, с другой, Гюйгенс создает особый слой теоретического знания, в котором знания механики трансформируются с учетом технических требований создаваемой конструкции. Этот слой знания (разработанная Гюйгенсом теория изохронного качания маятника как падения по циклоиде, обращенной вершиной вниз) можно интерпретировать в качестве одного из первых образцов локальной технической теории. Что же касается систематической разработки технических теорий, то она началась позднее, в эпоху становления и развития индустриального машинного производства. Его потребности, связанные с тиражированием и модификацией различных технических устройств, конструированием их новых видов и типов стимулировали формирование и превращение инженерной деятельности в особую профессию, обслуживающую производство. В отличие от технического творчества в рамках ремесленного труда, эта деятельность ориентировала на систематическое применение научных знаний при решении технических задач. Развитие инженерной деятельности в XIX и XX вв. привело к дифференциации ее функций, выделению в относительно самостоятельные специализации проектирования, конструирования и обслуживания технических устройств и технологических процессов. С развитием инженерной деятельности усложнялось научное техническое знание. В нем сформировались эмпирический и теоретический уровни; наряду с прикладными техническими теориями возникли фундаментальные. Их становление было стимулировано не только прогрессом естествознания, но, прежде всего, потребностями инженерной практики. Характерным примером в этом отношении может служить формирование теории машин и механизмов. Первые шаги к ее созданию были сделаны еще в эпоху первой промышленной революции и были связаны с задачами конструирования относительно сложных машин (подъемных, паровых, ткацких, прядильных и т.д.). Их разработка основывалась на использовании в качестве базисных компонентов так называемых “простых машин” (блок, ворот, винт, рычаг и т.п.), исследование которых было важным исходным материалом открытия законов механики (программа Галилея). Но в процессе конструирования выяснялось, что работа большинства сложных машин

17 Подробнее см.: Философия техники: история и современность. М., 1997. С. 128–129

предполагает преобразование движения с изменением его характера, направления и скорости. Поэтому главная проблема состояла не столько в выделении “простых машин” в качестве компонентов сложных, сколько в разработке теоретических схем их состыковки и преобразования присущих им типов движения¹⁸ edn29. Потребности решения этой проблемы постепенно привели к созданию вначале отдельных теоретических моделей, а затем и фундаментальной теории машин и механизмов. Разработка последней была завершена в первой половине XX в. (В.А.Ассур, В.В.Добровольский, И.И.Артоболевский)¹⁹ edn30. Характерной ее особенностью стало не только создание методов расчета существующих типов машин и механизмов, но и предсказание принципиально новых типов, еще не применявшихся в практике (подобно тому, как периодическая система элементов, созданная Д.И.Менделеевым, предсказала существование еще не открытых химических элементов, фундаментальная теория машин и механизмов предсказывала принципиально новые семейства механических устройств, до ее создания неизвестных практическому конструированию).

Возникая на стыке естествознания и производства, технические науки все яснее обозначали свои специфические черты, отличающие их от естественнонаучного знания. Они обретали свое предметное поле, формировали собственные средства и методы исследования, свою особую картину исследуемой реальности, т.е. все то, что позволяет говорить о становлении определенной научной дисциплины.

Сформировавшись, технические науки заняли прочное место в системе развивающегося научного знания, а технико-технологические инновации в производстве все в большей мере стали основываться на применении результатов научно-технических исследований. И если раньше наука, как отмечал Дж. Бернал, мало что давала промышленности, то с утверждением технических наук ситуация изменилась. Они не только стали обеспечивать потребности развивающейся техники, но и опережать ее развитие, формируя схемы возможных будущих технологий и технических систем.

Технические науки, вместе с техническим проектированием, начиная с середины XIX столетия стали выступать связующим звеном между естественнонаучными дисциплинами, с одной стороны, и производственными технологиями - с другой.

Эпоха индустриализма создала предпосылки не только для возник-

18 *Подробнее см.: Горохов В.Г. Методологический анализ научно-технических дисциплин. М., 1984. С. 46; Философия техники: история и современность. М., 1997. С. 132-139; Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М., 1996. С. 346-347.*

19 *Горохов В.Г. Методологический анализ научно-технических дисциплин. М., 1984. С.51-53.*

новения технических дисциплин в качестве особой области научного знания. В этот же исторический период начинает складываться система социально-гуманитарных наук. Как и другие науки, они имели свои истоки еще в древности, в накапливаемых знаниях о человеке, различных способах социального поведения, условиях воспроизводства тех или иных социальных общностей. Но в строгом смысле слова социальные и гуманитарные науки конституировались в XIX столетии, когда в культуре техногенной цивилизации отчетливо оформилось отношение к различным человеческим качествам и к социальным феноменам как к объектам управления и преобразования. Отношение к любым исследуемым явлениям и процессам как к объектам является одним из обязательных условий научного способа познания, в том числе и социально-гуманитарного. Поэтому его предпосылками было формирование практик и типов дискурса, в которых человек, его качества, его деятельность и социальные связи, предстают в качестве особых объектов целерационального действия. Именно в эпоху индустриализма объектно-предметное отношение к человеку и человеческим общностям становится доминирующим в техногенной культуре. В это время окончательно оформляется приоритетный статус “отношений вещной зависимости”, которые подчиняют себе и ограничивают сферу “отношений личной зависимости”, выступавших основой организации социальной жизни в традиционных обществах. Главным фактором такой смены социально-культурных приоритетов стало всеохватывающее развитие товарно-денежных отношений, когда капиталистический рынок превращал различные человеческие качества в товары, имеющие денежный эквивалент. К.Маркс одним из первых проанализировал процессы и социальные последствия опредмечивания человеческих качеств в системе отношений развитого капиталистического хозяйства. Он интерпретировал эти процессы как отчуждение, порождающее неподвластные человеку социальные силы и превращающее людей в объекты социального манипулирования. Сходные мысли позднее развивал Г.Зиммель. Отталкиваясь от идей Маркса, он разработал свою философскую концепцию денег, в которой главное внимание уделялось социально-психологическим аспектам денежных отношений, их влиянию на духовную жизнь людей. Деньги рассматривались Зиммелем не только как феномен экономической жизни общества, но как универсальный способ обмена, определяющий характер отношений и общения в самых различных областях человеческой жизнедеятельности. Зиммелем была высказана мысль о знаково-символической роли денег и их функционировании как особого культурного феномена, опосредующего отношения людей²⁰.

Комментируя книгу Зиммеля “Философия денег”, современный французский психолог Серж Московичи писал: “Зиммель не открыл деньги. Тем не менее он первым охватил во всей полноте философию культуры, рожденной ими, и первым сформулировал целостную теорию их власти”²¹ edn32. Эта власть проявлялась в самых различных сферах человеческого бытия. Она фиксировала дистанцию между предметом и потребляющим его человеком. Именно благодаря деньгам как посреднику, не только материальные предметы, но и духовные сущности, идеи и ценности “становятся миром столь же автономным и объективным, как и мир физический”²² edn33. Деньги “раздробляют и стерилизуют, как нечто мешающее им, тот тип человеческих связей, в основе которого лежит смесь чувств и интересов, превращают личные отношения в безличные, при которых человек становится вещью для другого человека”²³ edn34.

И еще на одно свойство денег обращает особое внимание Зиммель: на их способность превращать индивидуально неповторимые вещи, состояния, человеческие качества в количественные, калькулируемые объекты.

После работ Маркса и Зиммеля эта идея была развита М.Вебером в рамках его концепции духа капитализма. Вебер особо подчеркивал роль идеала целерационального действия в становлении и функционировании новой цивилизации, зародившейся в эпоху Ренессанса и Реформации. Этот идеал предполагал особый тип рациональности, основанной на принципах объективности, законодательного регулирования, планирования и расчета. Новая рациональность, включалась в самые различные области человеческой жизнедеятельности, организуя экономику, право, науку, искусство, повседневную жизнь людей.

Отношение к человеку как к предмету рациональной регуляции характеризовало огромное многообразие практик, сложившихся в историческую эпоху становления и развития техногенной цивилизации. В знаменитых исследованиях М.Фуко, посвященных формированию клиники, истории тюрьмы, истории сексуальности достаточно убедительно показано, что во всех этих, на первый взгляд малосвязанных между собой сферах человеческой жизни, реализовался некоторый общий принцип “знания-власти”. Человек выступал здесь как предмет, который нужно исследовать и рационально регулировать. Фуко показывает как это отношение проявлялось в исторически возникающей организации надзора

сонс, рассматривая деньги как особый код культуры, “специализированный язык”, а обращение денег как “отправление сообщений”. (Parsons T. Systems analysis; social systems // International Encyclopedia of the Social Science. N.Y., 1968).

21 Московичи С. Машина, творящая богов. М., 1998. С. 455.

22 Там же. С. 398.

23 Там же. С. 423.

и контроля в тюрьмах, в системе обезличенного наказания от имени закона, в правилах внутреннего распорядка тюрем, больниц, учебных заведений, в самой их архитектуре и планировке внутреннего пространства. К этому же классу феноменов, выступающих в качестве своеобразных культурных символов “знания-власти” Фуко относит: практику медицинского обследования, основанную на осмотре тела, которое предстает как объект открытый для наблюдения; практику тестирования и медицинской документации; публичное обсуждение проблем сексуальности; периодические смотры-экзамены в учебных заведениях, когда власть заставляет человека - объекта публично демонстрировать себя и т.п. Такого рода практики и дискурсы формировали и закрепляли новое отношение к индивиду как к объекту наблюдаемому, описываемому и регулируемому определенными правилами. Соответствующие смыслы укоренялись в мировоззренческих универсалиях культуры, в понимании человека и его социального бытия, создавая предпосылки для возникновения социально-гуманитарных наук. Как подчеркивает Фуко, с того момента, “когда “норма” заняла место “предка”, а мера соответствия норме – место статуса, когда место индивидуальности человека известного заняла индивидуальность человека вычислимого, в этот момент и стало возможным формирование наук о человеке, ибо именно тогда была запущена новая технология власти и новая политическая анатомия тела”²⁴ edn35.

Возникновение социально-гуманитарных наук завершало формирование науки как системы дисциплин, охватывающий все основные сферы мироздания: природу, общество и человеческий дух. Наука обрела привычные для нас черты универсальности, специализации и междисциплинарных связей. Экспансия науки во все новые предметные области, расширяющееся технологическое и социально-регулятивное применение научных знаний, сопровождалось изменением институционального статуса науки. В конце XVIII–первой половине XIX столетия возникает дисциплинарная организация науки с присущими ей особенностями трансляции знаний, их применением и способами воспроизводства субъекта научной деятельности.

Развитие естественнонаучного, технического, а вслед за ними и социально-гуманитарного знания вызвало резкий рост научной информации. Наука конца XVIII - первой половины XIX веков характеризовалась увеличением объема и разнообразия научных знаний, углубляющейся дифференциацией видов исследовательской деятельности и усложнением их взаимосвязей. Все это приводило к изменениям институциональных форм научного познания. Складывалась ситуация, при которой ученому все труднее было овладевать накопленной научной

24 Цит. по: Сокулер З.А. Методология гуманитарного познания и концепция “власти-знания” Мишеля Фуко // Философия науки. Вып. 4. М., 1998. С. 182.

информацией, необходимой для успешных исследований. Если воспользоваться терминологией М.К. Петрова, можно сказать, что для конкретного человека достаточно отчетливо определились новые пределы “информационной вместимости”, связанные как с физиологическими, так и с ментальными ограничениями человека²⁵ edn36.

Век энциклопедистов постепенно уходил в прошлое. Чтобы профессионально владеть научной информацией, необходимо было ограничить сферы исследования и организовать знания в соответствии с возможностями “информационной вместимости” индивида. Все это с неизбежностью вело к специализации знания. Исследователь постепенно становился специалистом в одной, порой достаточно узкой, области знания, становясь “сторонним наблюдателем” в других сферах исследования и не претендуя на всеобъемлющее знание. Нарастающая специализация способствовала оформлению предметных областей науки, приводила к дифференциации наук, каждая из которых претендовала не на исследование мира в целом и построение некой обобщенной картины мира, а стремилась вычленить свой предмет исследования, отражающий особый фрагмент или аспект реальности.

Фрагментация мира сопровождалась своеобразным расщеплением ранее синкретической деятельности ученого-исследователя на множество различных деятельностей, каждая из которых осуществлялась особым исследователем в соответствии с принципом “информационной вместимости”. То, что раньше осуществлял отдельный мыслитель, теперь предполагает усилия коллективного субъекта познания. Отсюда возникала необходимость в поиске новых форм трансляции знания в культуре, а также новом типе воспроизводства субъекта научной деятельности.

В науке XVII столетия главной формой закрепления и трансляции знаний была книга (манускрипт, фолиант), в которой должны были излагаться основополагающие принципы и начала “природы вещей”. Она выступала базисом обучения, дополняя традиционную систему непосредственных коммуникаций “учитель-ученик”, обеспечивающих передачу знаний и навыков исследовательской работы от учителя его ученикам. Одновременно она выступала и главным средством фиксации новых результатов исследования природы.

Перед ученым XVII столетия стояла весьма сложная задача. Ему недостаточно было получить какой-либо частный результат (решить частную задачу), в его обязанности входило построение целостной картины мироздания, которая должна найти свое выражение в достаточно объемном фолианте. Ученый обязан был не просто ставить отдельные опыты, но заниматься натурфилософией, соотносить свои знания с существующей картиной мира, внося в нее соответствующие изменения.

Так работали все выдающиеся мыслители этого времени - Галилей, Ньютон, Лейбниц, Декарт и др.

В то время считалось, что без обращения к фундаментальным основаниям нельзя дать полного объяснения даже частным физическим явлениям. Не случайно Декарт в письме к Мерсенну писал: “Я охотно ответил бы на Ваши вопросы, касающиеся пламени свечи и других подобных вещей, но предвижу, что никогда не смогу достаточно удовлетворительно сделать это до тех пор, пока Вы не ознакомитесь со всеми принципами моей философии”²⁶ edn37.

Однако по мере развития науки и расширения поля исследовательской деятельности все настоятельнее формировалась потребность в такой коммуникации ученых, которая обеспечивала бы их совместное обсуждение не только конечных, но и промежуточных результатов, не только “вечных” проблем, но и конечных и конкретных задач. Как ответ на этот социальный запрос в XVII столетии возникает особая форма закрепления и передачи знаний - переписка между учеными. Письма, которыми они обменивались, как правило, содержали не только сведения бытового характера, но включали в себя и результаты исследования, и описание того пути, которым они были получены. Тем самым письма превращались в научное сообщение, излагающее результаты отдельных исследований, их обсуждение, аргументацию и контраргументацию. Систематическая переписка велась на латыни, что позволяло сообщать свои результаты, идеи и размышления ученым, живущим в самых разных странах Европы. Так возникает особый тип сообщества, которое избрало письмо в качестве средства научного общения и объединило исследователей Европы в так называемую “Республику ученых” (*La Republique des Lettres*)²⁷ edn38.

Переписка между учеными выступала не только как форма трансляции знания, но служила еще и основанием выработки новых средств исследования. В частности, полагается, что мысленный эксперимент получил свое закрепление в качестве осмысленного исследовательского приема именно благодаря переписке ученых, когда в процессе описания реального предмета он превращался в идеализированный объект, не совпадающий с действительным предметом²⁸ edn39.

Способы общения между исследователями и формы трансляции знания, возникая в XVII столетии, обеспечивали успешное развитие наук этой исторической эпохи, но по мере накопления объема научной информации потребовалось их изменение.

26 Цит. по: Философия эпохи ранних буржуазных революций. М., 1983. С. 303.

27 Там же. С. 296.

28 Там же. С. 300-301.

Уже во второй половине XVII столетия постепенно началось углубление специализации научной деятельности. В различных странах образуются сообщества исследователей-специалистов, часто поддерживаемые общественным мнением и государством. Примером может служить сообщество немецких химиков - одно из первых национальных дисциплинарно ориентированных объединений исследователей, сложившееся в Германии к концу XVIII столетия. Как пишет по этому поводу историк науки К.Хуфбауэр, “в конце XVIII столетия германские химики образовали единое сообщество... Они стали относиться друг к другу как к необходимым коллегам и основным арбитрам во всем, что касается научной истины и личных достижений”²⁹ edn40. Коммуникации между исследователями осуществляются уже на национальном языке (а не на латыни), и в ней сочетаются как личные коммуникации, так и обмен результатами исследований благодаря публикации отдельных сообщений в журнале “Химические анналы”³⁰ edn41. Этот журнал сыграл особую роль в объединении немецких химиков, позволив интенсивно вести обсуждения проблем на его страницах, побуждая немецких химиков “рассматривать друг друга в качестве основной аудитории”, все более “ощущая свою солидарность”³¹ edn42.

Примерно такой же процесс характеризовал формирование сообществ специалистов в других областях разрастающегося массива научного знания.

Ученые уже не ограничивались только перепиской между собой и публикацией книг-фолиантов как основного продукта их научной деятельности. Переписка постепенно утрачивает свой прежний статус одного из основных объединителей исследователей, а “Республика ученых” заменяется множеством национальных дисциплинарно ориентированных сообществ. Внутренняя коммуникация в этих сообществах протекает значительно интенсивнее, чем внешняя.

Место частных писем, выступающих как научное сообщение, занимает статья в научном журнале. Статья приобретает особую значимость: в отличие от книги она является меньшей по объему, в ней не требуется излагать всю систему взглядов, поэтому время появления ее в свет сокращается. Но в ней не просто фиксируется то или иное знание, она становится необходимой формой закрепления и трансляции нового научного результата, определяющего приоритет исследователя. Для того, чтобы новое знание вошло в культуру, необходимо его объективировать, закрепить в тексте, который был бы доступен самым различным исследователям. Статья успешно решает эту задачу. В этом процессе все более

29 Hufbauer K. The formation of the German chemical community (1720–1795). Berkeley, 1982. P. 1.

30 Ibid. P. 62.

31 Ibid. P. 95.

широкое применение находят национальные языки. Прежний язык научного общения - латынь - постепенно уступает место общедоступному национальному языку, который благодаря специальным терминам, особой системе научных понятий трансформируется (модифицируется) в язык научной коммуникации. Он дает возможность все более широкому кругу исследователей ознакомиться с полученными научными результатами и включить их в состав собственных исследований.

В отличие от письма, ориентированного на конкретного человека, зачастую лично знакомого автору, статья была адресована анонимному читателю, что приводило к необходимости более тщательного выбора аргументов для обоснования выдвигаемых положений. Статья не сразу приобрела все эти необходимые характеристики. Лишь к середине XIX столетия (период интенсивного оформления дисциплинарной организации науки) статья обрела те функции, в которых она предстает в современном научном сообществе: с одной стороны, она выступает как форма трансляции знания, предполагая преемственную связь с предшествующим знанием, поскольку ее написание предполагает указание на источники (институт ссылок), с другой, является заявкой на новое знание³² edn43.

Появление статьи как новой формы закрепления и трансляции знаний было неразрывно связано с организацией и выпуском периодических научных журналов. Первоначально они выполняли особую функцию объединения исследователей, стремясь показать, что и кем делается, но затем наряду с обзорами стали публиковать сведения о новом знании, и это постепенно стало их главной функцией³³.

Научные журналы становились своеобразными центрами кристаллизации новых типов научных сообществ, возникающих рядом с традиционными объединениями ученых. В этот исторический период многие ранее возникшие академические учреждения дополняются новыми объединениями, со своими уставами, в которых определялись цели науки. В отличие от "Республики ученых", где складывались неформальные отношения между учеными, такие сообщества были формально организованы, в них обязательно были предусмотрены еженедельные заседания, наличие уставов, определяющих жизнедеятельность данных учреждений и т.д.

Показательно, что в уставах академий обращалось внимание не только на необходимость теоретических разработок, но и на практическое внедрение результатов научных исследований. Это был существенный аргумент, которым ученые стремились добиться поддержки со стороны правительства³⁴ edn45.

32 *Прайс Д. Малая наука, большая наука // Наука о науке. М., 1966. С. 339–340.*

33 Там же.

34 Там же. С. 337.

В конце XVIII - первой половине XIX вв. в связи с увеличением объема научной, научно-технической информации, наряду с академическими учреждениями, возникшими еще в XV - начале XVI столетий (Лондонское королевское общество - 1660 г., Парижская академия наук - 1666 г., Берлинская академия наук - 1700 г., Петербургская академия - 1724 г. и др.) начинают складываться различного рода новые ассоциации ученых, такие как “Французская консерватория (хранилище) технических искусств и ремесел” (1795 г.), “Собрание немецких естествоиспытателей” (1822 г.), “Британская ассоциация содействия прогрессу” (1831) и др.

Исследователи, работавшие в различных областях знания, начинают объединяться в научные общества (физическое, химическое, биологическое и т.п.). Новые формы организации науки порождали и новые формы научных коммуникаций. Все чаще в качестве главной формы трансляции знания выступают научные журналы, вокруг которых ученые объединялись по интересам.

Тенденция к специализации служила объективной основой, при которой ученый уже не ставил (или не мог поставить) задачу построения целостной картины мироздания. Все чаще в его обязанности входило решение отдельных задач, “головоломок” (Т. Кун).

Ситуация, связанная с ростом объема научной информации и пределами “информационной вместимости” субъекта, не только существенно трансформировала формы трансляции знания, но и обострила проблему воспроизводства субъекта науки. Возникла необходимость в специальной подготовке ученых, когда на смену “любителям науки, вырастающим из подмастерьев, приходил новый тип ученого как тип университетского профессора”³⁵ edn46.

Не случайно в данный период все более широкое распространение приобретает целенаправленная подготовка научных кадров, когда повсеместно развивается сеть новых научных и учебных учреждений, в том числе и университеты. Первые университеты возникли еще в XII-XIII вв. (Парижский - 1160 г., Оксфордский - 1167 г., Кембриджский - 1209 г., Падуанский - 1222 г., Неапольский - 1224 г. и т.д.) на базе духовных школ и создавались как центры по подготовке духовенства. Длительное время в преподавании главное внимание уделялось проблеме гуманитарного знания. Однако в конце XVIII - начале XIX вв. ситуация меняется. Начинает постепенно осознаваться необходимость в расширении сети учебных предметов. Именно в этот исторический период большинство существующих и возникающих университетов включают в число преподаваемых курсов естественнонаучные и технические дисциплины. Открывались и новые центры подготовки специалистов, та-

кие, как известная политехническая школа в Париже (1795 г.), в которой преподавали Лагранж, Лаплас, Карно, Кариолис и др.

Растущий объем научной информации привел к изменению всей системы обучения. Возникают специализации по отдельным областям научного знания, и образование начинает строиться как преподавание групп отдельных научных дисциплин, обретая ярко выраженные черты дисциплинарно-организованного обучения. В свою очередь это оказало обратное влияние на развитие науки, и в частности на ее дифференциацию и становление конкретных научных дисциплин.

Процесс преподавания требовал не просто знакомства слушателей с совокупностью отдельных сведений о достижениях в естествознании, но систематического изложения и усвоения полученных знаний.

Систематизация по содержательному компоненту и совокупности методов, с помощью которых были получены данные знания, стала рассматриваться как основа определенной научной дисциплины, отличающая одну совокупность знаний (научную дисциплину) от другой³⁶ edn47. Иначе говоря, систематизация знаний в процессе преподавания выступала как один из факторов формирования конкретных научных дисциплин.

Специальная подготовка научных кадров (воспроизводство субъекта науки) оформляла особую профессию научного работника. Наука постепенно утверждалась в своих правах как прочно установленная профессия, требующая специфического образования, имеющая свою структуру и организацию³⁷ edn48.

Дисциплинарно организованная наука с четырьмя основными блоками научных дисциплин – математикой, естествознанием, техническими и социально- гуманитарными науками – завершила долгий путь формирования науки в собственном смысле слова. В науке сложились внутридисциплинарные и междисциплинарные механизмы порождения знаний, которые обеспечили ее систематические прорывы в новые предметные миры. В свою очередь эти прорывы открывали новые возможности для технико-технологических инноваций в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности.

Примечания

[1] В культурологических исследованиях уже отмечалось, что существует два типа культур: ориентированные на предметно-активистский способ жизнедеятельности и на автокоммуникацию, интроспекцию и созерцание (см., например: *Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры* // Труды по знаковым системам. Тарту, 1973.

36 Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. М., 1980. С. 60.

37 Бернал Дж. Наука в истории общества. С. 9.

Вып.6). Культуры техногенных обществ явно тяготеют к первому типу, а культуры традиционных обществ – ко второму.

[12] Идеальный объект представляет в познании реальные предметы, но не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам. Поскольку такая фиксация осуществляется посредством замещения указанных признаков знаками, постольку идеальный объект выступает как смысл соответствующего знака. Идеальный объект представляет собой упрощающий и схематизированный образ реального предмета.

[13] См.: *Нейгебауэр О.* Точные науки в древности. М., 1968.

[14] См.: *Зайцев А.И.* Культурный переворот в Древней Греции. М., 1985.

[15] См.: *Кессиди Ф.Х.* От мифа к логосу. М., 1972, С. 18–20.

[16] См.: *Выгодский М.Я.* Арифметика и алгебра в Древнем мире. М., 1967. С. 237.

[17] См.: *Doods E.K.* The Greeks and the irrational. Berkley. 1951; См. также: История античной диалектики. М., 1972. С. 61–63.

[18] См.: *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. Т. I. М., 1961. С. 393.

[19] См.: *Ахутин А.В.* Понятие «природа» в античности и в Новое время. М., 1988. С.164.

[20] См.: *Лосев А.Ф.* Античная философия истории. М., 1977. С. 14–18.

[21] См.: *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Т. I. (Ранняя классика). М., 1963. С. 21–22.

[22] Из отечественных исследований отметим работы: *Ахутин А.В.* История принципов физического эксперимента. М., 1976; *Библер В.С.* Мышление как творчество. М., 1978; *Гайденко П.П.* Эволюция понятия науки (XVII–XVIII вв.). М., 1987; *Косарева Л.М.* Социокультурный генезис науки Нового времени. М., 1989.

[23] См. подр.: *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М., 1972. С. 26; см. также: *Стетин В.С.* О прогностической природе философского знания // *Вопр. философии.* 1986. № 4. С. 39–53.

[24] См.: *Розенфельд Л.* Ньютон и закон тяготения // *У истоков классической науки.* М., 1968. С. 64–94.

[25] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т.47. С.556.

[26] О становлении технических наук и их месте в культуре см.: *Горохов В.Г.* Методологический анализ научно-технических дисциплин. М., 1984; *Иванов Б.И., Чешев В.В.* Становление и развитие технических наук. Л., 1977; *Чешев В.В.* Техническое знание как объект методологического анализа. Томск, 1981; и др.

[27] *Иванов Б.И., Чешев В.В.* Становление и развитие технических наук. С. 97, 108, 126.

- [28] Подробнее см.: *Философия техники: история и современность*. М., 1997. С. 128–129
- [29] Подробнее см.: *Горохов В.Г. Методологический анализ научно-технических дисциплин*. М., 1984. С. 46; *Философия техники: история и современность*. М., 1997. С. 132–139; *Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники*. М., 1996. С. 346–347.
- [30] *Горохов В.Г. Методологический анализ научно-технических дисциплин*. М., 1984. С.51–53.
- [31] Позднее, уже во второй половине нашего столетия эту мысль развивал Т. Парсонс, рассматривая деньги как особый код культуры, “специализированный язык”, а обращение денег как “отправление сообщений”. (*Parsons T. Systems analysis; social systems // International Encyclopedia of the Social Science*. N.Y., 1968).
- [32] *Московичи С. Машина, творящая богов*. М., 1998. С. 455.
- [33] Там же. С. 398.
- [34] Там же. С. 423.
- [35] Цит. по: *Сокулер З.А. Методология гуманитарного познания и концепция “власти-знания” Мишеля Фуко // Философия науки*. Вып. 4. М., 1998. С. 182.
- [36] *Петров М.К. Язык, знак, культура*. С. 73, 92.
- [37] Цит. по: *Философия эпохи ранних буржуазных революций*. М., 1983. С. 303.
- [38] Там же. С. 296.
- [39] Там же. С. 300–301.
- [40] *Hufbauer K. The formation of the German chemical community (1720–1795)*. Berkeley, 1982. P. 1.
- [41] Ibid. P. 62.
- [42] Ibid. P. 95.
- [43] *Прайс Д. Малая наука, большая наука // Наука о науке*. М., 1966. С. 339–340.
- [44] Там же.
- [45] Там же. С. 337.
- [46] *Бернал Дж. Наука в истории общества*. М., 1956. С. 308.
- [47] *Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки*. М., 1980. С. 60.
- [48] *Бернал Дж. Наука в истории общества*. С. 9.

«Заключение»

Подведем основные итоги проведенного исследования.

1. Теоретическое знание возникает как результат исторического развития культуры и цивилизации. Его первичные образцы были представ-

лены философскими знаниями, которые являлись единственной формой теоретического на этапе преднауки. Переход от преднауки к науке привел к возникновению научного теоретического знания, которое в дальнейшем развитии культуры становится репрезентантом теоретического.

2. Развитая наука в отличие от преднауки не ограничивается моделированием только тех предметных отношений, которые уже включены в наличную практику производства и обыденного опыта. Она способна выходить за рамки каждого исторически определенного типа практики и открывать для человечества новые предметные миры, которые могут стать объектами массового практического освоения лишь на будущих этапах развития цивилизации. В свое время Лейбниц характеризовал математику как науку о возможных мирах. В принципе эту характеристику можно отнести к любой фундаментальной науке.

3. Прорывы к новым предметным мирам становятся возможными в развитой науке благодаря особому способу порождения знаний. На этапе преднауки модели преобразования объектов, включенных в деятельность, создавались путем схематизации практики. Объекты практического оперирования замещались в познании идеальными объектами, абстракциями, которыми оперирует мышление, а отношения идеальных объектов, операции с ними также абстрагировались из практики, представляя собой своего рода схему практических действий. В развитой науке этот способ хотя и используется, но утрачивает доминирующие позиции. Главным становится способ построения знаний, при котором модели предметных отношений действительности создаются вначале как бы сверху по отношению к практике. Идеальные объекты, выступающие элементами таких моделей, создаются не за счет абстрагирования свойств и отношений объектов реальной практики, а конструируются на основе оперирования ранее созданными идеальными объектами. Структура (сетка связей), в которую они погружаются, также не извлекаются непосредственно из практики (за счет абстрагирования и схематизации реальных связей объектов), а транслируются из ранее сложившихся областей знания. Создаваемые таким путем модели выступают в качестве гипотез, которые затем, получив обоснование, превращаются в теоретические схемы изучаемой предметной области.

Именно теоретическое исследование, основанное на относительно самостоятельном оперировании идеализированными объектами, способно открывать новые предметные области до того, как они начинают осваиваться практикой. Теоретизация выступает своеобразным индикатором развитой науки.

4. Теоретический способ исследования и, соответственно, переход от преднауки к науке в собственном смысле слова, вначале осуществился в математике, потом в естествознании и, наконец, в технических и со-

циально-гуманитарных науках. Каждый из этих этапов развития науки имел свои социально-культурные предпосылки. Становление математики как теоретической науки было связано с культурой античного полиса, утверждавшимися в ней ценностями публичной дискуссии, идеалами обоснования и доказательности, отличающими знание от мнения.

Предпосылками естествознания, соединившего математическое описание природы с экспериментом, было становление основных мировоззренческих универсалий техногенной культуры: понимание человека как активного, деятельного существа, преобразующего мир; понимание деятельности как креативного процесса, обеспечивающего власть человека над объектами; отношение к любому виду труда как к ценности; понимание природы как закономерно упорядоченного поля объектов, противостоящего человеку; трактовка целей познания как рационального постижения законов природы и т.п. Все эти ценности и жизненные смыслы, формировавшиеся в эпоху Ренессанса, Реформации и раннего Просвещения, были радикально отличны от понимания человека, природы, человеческой деятельности и познания, которые доминировали в традиционалистских культурах.

В последующем развитии техногенной цивилизации, на этапе ее индустриального развития возникают предпосылки становления технических и социально-гуманитарных наук. Интенсивное развитие промышленного производства порождает потребности в изобретении и тиражировании все новых инженерных устройств, что создает стимулы формирования технических наук с присущим им теоретическим уровнем исследования. В этот же исторический период относительно быстрые трансформации социальных структур, разрушение традиционных общинных связей, вытесняемых отношениями “вещной зависимости”, возникновение новых практик и типов дискурса, объективирующих человеческие качества, создают предпосылки становления социально-гуманитарных наук. Возникают условия и потребности в выяснении способов рациональной регуляции стандартизируемых функций и действий индивидов, включаемых в те или иные социальные группы, способов управления различными социальными объектами и процессами. В контексте этих потребностей формируются первые программы построения наук об обществе и человеке.

5. Научные знания представляют собой сложную развивающуюся систему, в которой по мере эволюции возникают все новые уровни организации. Они оказывают обратное воздействие на ранее сложившиеся уровни и трансформируют их. В этом процессе постоянно появляются новые приемы и способы теоретического исследования, меняется стратегия научного поиска. В своих развитых формах наука предстает как дисциплинарно организованное знание, в котором отдельные отрасли

– научные дисциплины (математика, естественнонаучные дисциплины – физика, химия, биология и др.; технические и социальные науки) выступают в качестве относительно автономных подсистем, взаимодействующих между собой.

Научные дисциплины возникают и развиваются неравномерно. В них формируются различные типы знаний, причем некоторые из наук уже прошли достаточно длительный путь теоретизации и сформировали образцы развитых и математизированных теорий, а другие только вступают на этот путь.

В качестве исходной единицы методологического анализа структуры теоретического знания следует принять не отдельно взятую теорию в ее взаимоотношении с опытом (как это утверждалось в так называемой стандартной концепции), а научную дисциплину. Структура знаний научной дисциплины определена уровневой организацией теорий разной степени общности – фундаментальных и частных (локальных), их взаимоотношениями между собой и со сложно организованным уровнем эмпирических исследований (наблюдений и фактов), а также их взаимосвязью с основаниями науки. Основания науки выступают системообразующим фактором научной дисциплины. Они включают: 1) специальную научную картину мира (дисциплинарную онтологию), которая вводит обобщенный образ предмета данной науки в его главных системно-структурных характеристиках; 2) идеалы и нормы исследования (идеалы и нормы описания и объяснения, доказательности и обоснования, а также идеалы строения и организации знания), которые определяют обобщенную схему метода научного познания; 3) философские основания науки, которые обосновывают принятую картину мира, а также идеалы и нормы науки, благодаря чему вырабатываемые наукой представления о действительности и методах ее познания включаются в поток культурной трансляции.

Основания науки имеют наряду с дисциплинарной, также и междисциплинарную компоненту. Ее образуют: общенаучная картина мира как особая форма систематизации научных знаний, формирующая целостный образ Вселенной, жизни, общества и человека (дисциплинарные онтологии предстают по отношению к общенаучной картине мира в качестве ее аспекта или фрагмента), а также особый слой содержания идеалов, норм познания и философских оснований науки, в котором выделяются инвариантные характеристики научности, принятые в ту или иную историческую эпоху (эти характеристики конкретизируются применительно к особенностям предмета и методов каждой научной дисциплины). Междисциплинарная компонента оснований науки обеспечивает взаимодействие различных наук, переносы идей и методов из одной науки в другую. Теоретическое знание функционирует и раз-

вивается как сложная система внутридисциплинарных и междисциплинарных взаимодействий.

6. Содержательная структура научных теорий определена системной организацией идеализированных (абстрактных) объектов (теоретических конструкторов). Высказывания теоретического языка непосредственно формулируются относительно теоретических конструкторов, и лишь опосредованно, благодаря их отношениям к внеязыковой реальности, описывают эту реальность. В сети абстрактных объектов (конструкторов) научной теории можно выделить особые подсистемы, построенные из небольшого набора базисных конструкторов. В своих связях они образуют теоретические модели исследуемой реальности. Эти модели включаются в состав теории и образуют ее “внутренний скелет”. Относительно них формулируются теоретические законы. Такого рода модели, составляющие ядро теории, можно назвать теоретическими схемами. Их следует отличать от аналоговых моделей, которые используются в качестве средства построения теории, являются ее “строительными лесами” и не входят в ее состав.

В развитой теории можно обнаружить фундаментальную теоретическую схему, относительно которой формулируются базисные законы теории, и частные теоретические схемы, относительно которых формулируются законы меньшей степени общности, выводимые из базисных. Эти схемы и соответствующие им законы образуют уровневую иерархию. В составе теоретических знаний научной дисциплины отдельные частные теоретические схемы и законы могут иметь самостоятельный статус. Они исторически предшествуют развитым теориям. Теоретические схемы отображаются научную на картину мира (дисциплинарную онтологию) и эмпирический материал, объясняемый теорией. Оба этих отображения фиксируются посредством особых высказываний, которые характеризуют абстрактные объекты теории в терминах картины мира и в терминах идеализированных экспериментов, опирающихся на реальный опыт. Последние высказывания суть операциональные определения. Они имеют сложную структуру и не сводятся к описанию реальных измерительных ситуаций, хотя и включают такие описания в свой состав.

Связь математического аппарата с теоретической схемой, отображенной на научную картину мира, обеспечивает его семантическую интерпретацию, а связь теоретической схемы с опытом – эмпирическую интерпретацию.

7. Теоретические схемы играют важнейшую роль в развертывании теории, которая осуществляется не только за счет методов дедуктивного вывода с применением формальных операций (получение из уравнений их следствий), но и генетически-конструктивным путем, за счет мысленных экспериментов с теоретическими схемами. Представление

о функционировании теории как гипотетико-дедуктивной системе нуждается в существенной корректировке. В теориях, которые не относятся к типу формализованных систем (а таких теорий подавляющее большинство в естествознании, технических и социальных науках), вывод из базисных законов их теоретических следствий предполагает сложные процессы трансформации теоретических схем, редукцию фундаментальной теоретической схемы к частным. Такая редукция соединяет дедуктивные и индуктивные приемы исследования и составляет основу решения теоретических задач. Развертывание теории осуществляется как решение теоретических задач, отдельные из которых включены в состав теории в качестве “парадигмальных образцов” (Т. Кун). Представления о структуре теоретических схем и генетически конструктивных приемах построения теории позволяет значительно конкретизировать поставленную Т. Куном проблему образцов как обязательного элемента в структуре теории опытных наук.

8. Проблема формирования теории и ее понятийного аппарата предстает в первую очередь в качестве проблемы генезиса теоретических схем. Такие схемы создаются вначале как гипотезы, а затем обосновываются опытом. Построение теоретических схем в качестве гипотез осуществляется путем перенесения абстрактных объектов из других областей теоретического знания и соединения этих объектов в новой “сетке отношений”. Этот способ формирования гипотетических моделей может осуществляться в двух вариантах: за счет содержательных операций с понятиями и за счет выдвижения математических гипотез (во втором случае вместе с гипотетическими уравнениями неявно вводится и гипотетическая модель, обеспечивающая предварительную интерпретацию уравнений).

В формировании гипотетического варианта теоретической схемы активную роль играют основания науки. Они определяют постановку проблем и задач, и выбор средств, необходимых для выдвижения гипотез. Основания науки функционируют как глобальная исследовательская программа, целенаправляющая научный поиск.

9. При построении гипотетических моделей абстрактные объекты наделяются новыми признаками, поскольку они вводятся в новой системе отношений. Обоснование гипотетических моделей опытом предполагает, что новые признаки абстрактных объектов должны быть получены в качестве идеализаций, опирающихся на те новые эксперименты и измерения, для объяснения которых создавалась модель. Таковую процедуру предложено назвать методом *конструктивного обоснования теоретической схемы*. Схемы, прошедшие через эту процедуру, как правило, приобретают новое содержание по сравнению со своим первоначальным гипотетическим вариантом. Отображаясь на картину мира, они приводят

к изменениям в этой картине. За счет всех этих операций происходит развитие научных понятий. В создании концептуального аппарата теории решающую роль играют не только выдвижение, но и обоснование гипотезы. В свою очередь, обоснование гипотез и их превращение в теорию создают средства для будущего теоретического поиска.

10. Метод конструктивного обоснования позволяет выявлять “слабые точки” в теории и тем самым обеспечивает эффективную перестройку научного знания. Он открывает возможности эффективной проверки непротиворечивости теоретического знания, позволяя обнаружить скрытые парадоксы в теории до того, как они будут выявлены стихийным ходом развития познания. Метод конструктивности следует рассматривать как развитие рациональных элементов принципа наблюдаемости.

11. Обнаружение процедуры “конструктивного обоснования” позволяет решить проблему генезиса “парадигмальных образцов” теоретических задач. Построение развитой теории осуществляется как поэтапный синтез и обобщение частных теоретических схем и законов. В каждом новом шаге этого обобщения проверяется сохранение прежнего конструктивного содержания, что автоматически вводит образцы редукции обобщающей теоретической схемы к частным. На заключительном этапе теоретического синтеза, когда создается фундаментальная теоретическая схема и формулируются базисные законы теории, проверка их конструктивного смысла осуществляется как построение на основе полученной фундаментальной теоретической схемы всех ассимилированных ею частных теоретических схем. В результате возникают парадигмальные образцы решения теоретических задач. Последующее развитие теории и расширение области ее приложения включает в ее состав новые образцы. Но базисными остаются те, которые возникли в процессе становления теории. Теория хранит в себе следы своей прошлой истории, воспроизводя в качестве типовых задач и образцов их решения основные этапы своего становления.

12. Стратегии теоретического поиска изменяются в историческом развитии науки. Такие изменения предполагают перестройку оснований науки и характеризуются как научные революции. Можно выделить два типа таких революций. Первый из них, описанный Т. Куном, связан с появлением аномалий и кризисов, вызванных экспансией науки в новые предметные области. Их механизмы можно конкретизировать, учитывая структуру оснований науки и процедуры постоянного соотношения с основаниями возникающих теорий. Второй, весьма слабо проанализированный в методологической литературе, может возникать без аномалий и кризисов, за счет междисциплинарных взаимодействий. В этом случае осуществляются переносы из одной науки в другую различных элементов дисциплинарных онтологий, идеалов и норм и фило-

софских оснований. Такого рода “парадигмальные прививки” приводят к переформулировке прежних задач научной дисциплины, постановке новых проблем и появлению новых средств их решения. Примером первого типа научных революций может служить становление теории относительности и квантовой механики. Примерами второй – возникновение дисциплинарно организованной науки конца XVIII первой половины XIX столетия, а также современные “обменные процессы” между кибернетикой, биологией и лингвистикой.

13. Перестройка оснований науки в периоды научных революций осуществляется с одной стороны под давлением нового эмпирического и теоретического материала, возникающего внутри научных дисциплин, а с другой, -- под влиянием социокультурных факторов. Научные революции представляют собой своеобразные “точки бифуркации” в развитии знания, когда обнаруживаются различные возможные направления (сценарии) развития науки. Из них реализуются те направления (исследовательские программы), которые не только дают позитивный эмпирический и теоретический сдвиг проблем (И.Лакатос), но и вписываются в культуру эпохи, согласуются с возможными модификациями смысла ее мировоззренческих универсалий. В принципе при других поворотах исторического развития культуры и цивилизации могли бы реализоваться иные (потенциально возможные) истории науки. В периоды научных революций культура как бы отбирает из множества возможных сценариев будущей истории те, которые наилучшим образом соответствуют ее базисным ценностям.

14. В эпохи глобальных научных революций, когда перестраиваются все компоненты оснований науки, происходит изменение типа научной рациональности. Можно выделить три их основных исторических типа: *классическую, неклассическую и постнеклассическую науку*. *Классическая наука* полагает, что условием получения истинных знаний об объекте является элиминация при теоретическом объяснении и описании всего, что относится к субъекту, его целям и ценностям, средствам и операциям его деятельности. *Неклассическая наука* (ее образец – квантово-релятивистская физика) учитывает связь между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности, в которой он обнаруживается и познается объект. Но связи между внутринаучными и социальными ценностями и целями по-прежнему не являются предметом научной рефлексии, хотя имплицитно они определяют характер знаний (определяют, что именно и каким способом мы выделяем и осмысливаем в мире). *Постнеклассический тип научной рациональности* расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. При этом эксплицируется связь внутринаучных целей с

внеаучными, социальными ценностями и целями. В комплексных исследованиях сложных саморазвивающихся систем, которые все чаще становятся доминирующими объектами современного естествознания и техники (объекты экологии, генетики и генной инженерии, технические комплексы “человек--машина--окружающая среда”, современные информационные системы и т.д.) экспликация связей внутринаучных и социальных ценностей осуществляется при социальной экспертизе соответствующих исследовательских программ.

Историзм объектов современного естествознания и рефлексия над ценностными основаниями исследования сближает естественные и социально-гуманитарные наук. Их противопоставление, справедливое для науки XIX века, в наше время оно во многом утрачивает свою значимость.

Возникновение нового типа рациональности не уничтожает исторически предшествующих ему типов, но ограничивает поле их действия. Каждый новый тип научной рациональности вводит новую систему идеалов и норм познания, что обеспечивает освоение соответствующего типа системных объектов: простых, сложных, исторически развивающихся (самоорганизующихся) систем. Соответственно меняется категориальная сетка философских оснований науки – понимание вещи, процесса, пространства, времени, причинности и т.д. (онтологическая составляющая) и понимание знания, теории, факта, метода и т.д. (гносеологическая составляющая). Наконец, с появлением нового типа рациональности изменяются мировоззренческие аппликации науки. На классическом и неклассическом этапе своего развития наука находила опору только в ценностях техногенной цивилизации и отвергала как противоречащие ей ценности традиционалистских культур. Постнеклассическая наука значительно расширяет поле возможных мировоззренческих смыслов, с которыми согласуются ее достижения. Она включена в современные процессы решения проблем глобального характера и выбора жизненных стратегий человечества. Постнеклассическая наука воплощает идеалы “открытой рациональности” и активно участвует в поисках новых мировоззренческих ориентиров, определяющих стратегии современного цивилизационного развития. Она выявляет соразмерность своих достижений не только ценностям и приоритетам техногенной культуры, но и ряду философско-мировоззренческих идей, развитых в других культурных традициях (мировоззренческих идей традиционалистских культур Востока и идей философии русского космизма). Постнеклассическая наука органично включается в современные процессы формирования планетарного мышления, диалога культур, становясь одним из важнейших факторов кросскультурного взаимодействия Запада и Востока».

[Приводится с сокращениями по: Степин В.С. Теоретическое знание. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.]

КЕЙС № 3.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

Задание по работе с кейсом:

1. анализируя материалы кейса, определите общие методологические основания учения Я.А.Коменского о «естественном методе», на котором, как он считал, должно быть основано преобразование школ, методизма протестантской этики и капиталистической «рационализации жизни в миру» (М.Вебер) и учения Френсиса Бекона о преобразовании наук;
2. раскройте содержание понятий «метод», «рациональность», «метод рационального жизненного поведения», «дидактическая машина», «опыт», основываясь на приводимых в кейсе текстах;
3. каким образом соединение в мировоззрении Я.А.Коменского идей протестантизма, гуманизм эпохи Возрождения и философии Ф.Бекона могло привести к выработке научных оснований педагогики?
4. Обобщите особенности научно-философских оснований новоевропейской педагогики.

Ян Амос Коменский (1592-1670) - один из величайших умов в истории человечества, звезда первой величины эпохи возрождения, непревзойдённой по количеству гениев в науке, культуре, искусстве (Данте, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Лютер, Декарт, Сервантес, Кампанелла, Галилей, Коперник, Рембрандт, Кеплер, Рубенс, Харвей, Шекспир и другие), создатель научной педагогики. Главный труд - “Великая дидактика” (1632 г.), в которой все законы и правила обучения и воспитания выведены из природы человека - отсюда и принцип природосообразности. Взяться за этот титанический труд его подвигло ещё бытовавшее в те времена чувство сострадания. Страдая сам от гонений католических фанатиков - в Европе полыхала Тридцатилетняя война (1618-1648), скрываясь от них то в одном, то в другом уголке этого религиозного пожарища, Коменский просто не мог не обратить внимания на то, что ещё страшнее, чем та нескончаемая война, была тогдашняя европейская школа. Возможно, первый и последний раз он почувствовал, что

ему не хватает слов для описания этого зрелища. Поэтому, вероятно, он и обратился к свидетельству другого очевидца, к запискам “учёнейшего доктора богословия и профессора” университета в Росток Эйлгарда Любина (1565-1621), который эти слова нашёл и уже высказал: “Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старания, поручили нарочно придумать преподавание, так чтобы учителя обучали своих учеников, а те учились не иначе, как с невероятными трудами, со страшным отвращением, с бесконечными тягостями и притом не иначе, как в предельно длительный промежуток времени. Всякий раз, когда я об этом думаю и размышляю, смущённое сердце содрогается, и ужас проникает в глубину моей души... Думая обо всём этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что всё это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода” (см.: Коменский Я.А. Избр. Пед.соч. - М., 1955. - С. 224-225). Было бы противоестественным, если бы такой человек, как наш герой, не решил в такой ситуации вступить за детей. Докопаться до первопричины, превращающей школу в ад для ангельских душ, и не предложил бы в качестве образца школу, которую он сконструировал сам. Но не только сконструировал, а будучи её директором и преподавая в ней родной язык (чешский), Закон Божий, латынь, а также другие предметы, и всесторонне апробировал. Всеевропейское признание Коменский получил при жизни. Но по полной программе, дальновиднее всех “теоретическую новизну и практическую значимость” “Великой дидактики” оценила Англия. Ведь именно в это время её отважные, неудержимые флибустьеры прибирали к рукам необъятные и несметно богатые заморские территории, включая Америку, а для их освоения, колонизации ай как были нужны отлично подготовленные кадры администраторов, миссионеров, фермеров, строителей, шерифов, полицейских, флотского и армейского комсостава, матросов, солдат и, конечно, школьных учителей, которыми ещё древние римляне закрепляли все свои воинские успехи.

А тут ещё оценили Коменского, вероятно, за то, что английские провинциалы лучше, чем германские, французские и прочие, усвоили великую культуру Рима (вспомним хотя бы о том, что Древний Рим стал первым в истории человечества правовым государством и додумался до разделения властей), Господь Бог облюбывал Англию для беспорочного зачатия промышленной революции и вскоре к славе грозной владычицы морей она добавила честно заслуженный титул “Мисс мастерская мира”.

Поэтому, едва дождавшись, когда Коменский закончил (в 1638 г.) перевод “Великой дидактики” с чешского оригинала на общепринятую в тогдашнем учёном мире латынь, парламент Его Величества (по предложению самого Бэкона Веруламского!), не скупясь ни на какие пожертвования в пользу протестантской “Общины чешских братьев” (Коменский состоял в ней епископом, а по совместительству был директором школы и преподавал почти все науки), тотчас (1640 г.) пригласил его в Лондон, для “осуществления своих великолепных планов” и научной переподготовки английских образованцев.

В Лондоне Коменский проработал целый год, хотя его настойчиво звал в свою страну шведский король на ещё более выгодных условиях. Это приглашение Коменский в конце концов тоже примет, но самое главное он сделал в Англии. Его британские “курсанты” оказались очень старательными и смышлёными учениками. Они на пятёрку с плюсом усвоили новую, сказочно эффективную науку образования и не только внедрили её у себя, но развезли на своих бесчисленных кораблях по всему белому свету.

В 1642 г. английские переселенцы высадились на берегу Массачусетского залива в Америке. Там они основали своё первое поселение и построили (в 1644 г.) первую американскую школу по “типовому проекту” гениального педагогического архитектора, которая и положила начало триумфального марша “Великой дидактики” по всему Новому свету. И тем, что Америка представляет собой сегодня, она, пожалуй, в решающей мере обязана этой “Педагогической Библии”, а поскольку Коменский был чистых кровей славянином, американцы имеют все основания благодарить и нас за своё экономическое чудо, за всё, что с ним связано.

[приводится с сокращениями по: В.В. Кумарин http://hrono.ru/biograf/bio_k/komenski.php]

Биография Я.А.Коменского

Великий чешский педагог, мыслитель и общественный деятель, отец современной педагогики и дидактики. Считается одним из основоположников классической европейской науки, наряду с Галилеем, Декартом и Ньютоном.

Основные труды:

Лабиринт мира и рай сердца, 1632

Великая дидактика, 1633-38

Материнская школа, 1633

Пансофическая школа, 1651

Мир чувственных вещей в картинках, 1658

Открытая дверь языков, 1631

Школа – игра, 1656

Преддверие латинского языка, Новейший метод языков, 1649

Всеобщий совет об исправлении дел человеческих, 1643-1670

Единственно необходимое, 1668.

Ян Амос родился в 1592 г. в Моравии в семье мельника. Коменский – литературный псевдоним, по названию местечка Комни, откуда был родом его отец. Всю жизнь состоял в Общине чешских братьев, наследников гуситского движения, а в эмиграции возглавил ее. Община противостояла власти Габсбургов (Габсбурги занимали чешский престол с 1526 г.). Чешские братья создали систему общественного воспитания на родном языке, в которой соединялись обучение ремесленным и сельскохозяйственным навыкам и уважение к учености, книгам, культуре.

Ян обучался в братской школе, затем в протестантском университете немецкого города Герборн. После года учебы в Гейдельбергском университете (1614) Коменский пешком вернулся домой. Он посетил Прагу, где познакомился с рудольфинской наукой. Стремление к всеобщему систематизированному знанию, идеи сотрудничества человека с богом, учение о справедливом государстве, основанном на договоре между королем и сословиями, взгляды В. Ратке – выдающегося немецкого лютеранского теоретика и практика школьного дела, воззрения гуситов – все это повлияло на формирование мировоззрения и жизненный выбор молодого человека. Идеалам юности Коменский останется верен всю свою долгую жизнь.

В 1616 г. Коменский становится священником и преподает в братской школе, а также пишет пособия и учебники. К несчастью, начало деятельности Коменского пришлось на период Тридцатилетней войны (1618-1648), в которую оказалось втянуто большинство европейских государств. Война принесла неисчислимые бедствия и опустошения, особенно Центральной и Восточной Европе.

После битвы у Белой Горы под Прагой в 1620 г. Чехия утратила свою независимость. На братьев начались гонения, Коменскому пришлось бежать, его дом и библиотека были уничтожены, свирепствовавшие в результате войны эпидемии унесли жизни жены и двоих детей. Он лишился семьи, близких, учеников, дела жизни, плодов многолетних трудов, книг...

В изгнании он создает «Лабиринт мира и рай сердца» (издано в 1631 г.). В этом произведении заметно влияние на Коменского идей и личности Френсиса Бекона, великого английского мыслителя (1561– 1626), основателя эмпиризма (примат опытного знания над теоретическим).

«Лабиринт мира и рай сердца» - устрашающая картина бесчеловечности мира, в котором, как в лабиринте, блуждает и гибнет человеческая душа. Однако, познав ужасы мира человек обретает свет в своем собственном сердце. Вера в победу разума, культуры и просвещенности над злом, войной и пороками.

Коменский поселился в польском городе Лешно, ставшем центром эмиграции чешских братьев. С 1632 г. он был избран епископом Общины чешских братьев, затем главным епископом и до конца дней оставался ее главой. В 1650 - 1654 г. в Венгрии (в Шарошпатаке) ему, наконец, удалось осуществить на практике проект создания новой системы образования, описанный ещё в «Великой дидактике» и не осуществленный ни в Швеции, ни в Англии. В 1656 г. После долгих лет лишений и странствий Коменский поселился в Амстердаме. К этому времени Коменский был уже так знаменит, что магистрат Амстердама назначил ему содержание. В Амстердаме. Коменский издает все свои педагогические сочинения под общим названием «Opera didactica omnia». Продолжает работать над делом своей жизни -»Всеобщим советом по исправлению дел человеческих». Основное сочинение Коменского осталось незавершенным и полностью не опубликованным. Его рукопись в 1930-х гг. нашел в германских архивах и подготовил к публикации Дмитрий Чижевский - выдающийся отечественный ученый.

Коменский умер 15 ноября 1670 г., похоронен в пригороде Амстердама Нардене. Его могила сейчас - место паломничества всех почитателей великого мыслителя и подвижника.

Лучший портрет Коменского принадлежит кисти знаменитого голландского художника Рембрандта (ок. 1660 г.)

Педагогические идеи Коменского были реализованы последующими веками далеко не в полной мере. Его дидактика была усечена и приспособлена для нужд зарождающегося индустриального общества, в котором Работник должен был иметь уровень образования, достаточный для того, чтобы работать в промышленности. Из представлений Коменского о том, чему надо учить юношество (выражаясь современным языком, базовых компетенций) из пяти пунктов были изъяты два важнейших – «свободно выражать свои мысли» и «проникать в суть вещей» и оставлены только три, соответствующие функциональной грамотности: читать, писать, считать. Многие методы и принципы, такие, как метод нравов, непрерывное образование, были отринуты индустриальным миром за ненадобностью [Источник: <http://open-content.ru/biblioteka-kafedry/personalia/yan-amos-komenskij/>]

Коменский Я.А.

Великая дидактика

ГЛАВА V.

Семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы^

4. Ясно, что всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей, так как прежде всего он есть образ божий. Образ, если он точен, по необходимости представляет черты своего первообраза, или он не будет образом. А ввиду того, что среди остальных свойств божиих выдающееся место занимает всеведение, естественно, некоторый образ его отразится в че-

ловеке. И почему же нет? Имея светлый ум, человек, несомненно, находится в центре дел божиих...

5. Философы называли человека м и к р о к о с м о м (малый мир); он обнимает

собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру (м а к р о к о с м у). Что это так, это доказывается в другом месте. Итак, ум человека, вступающего в мир, чрезвычайно удачно сравнивается с семенем, или зерном, в котором хотя и нет в действительности формы травы или дерева, однако понятия травы или дерева на самом деле в нем существуют: как это ясно, когда семя, посаженное в землю, внизу пускает маленькие корни, а выше дает ростки, из которых впоследствии, во вроденной силе, развиваются ветви и сучья; последние покрываются листьями, украшаются цветами и плодами. Следовательно, *нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше*, указывая значение всего существующего.

6. Обитающей в нас разумной душе, сверх того, даны органы, как бы лазутчики-разведчики, с помощью которых душа исследует все, что находится вне ее, — это зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, так что ни одно создание, где бы оно ни находилось, не может от нее укрыться. *Так как в видимом мире нет ничего, чего нельзя было бы или видеть, или слышать, или обонять, или вкушать, или осязать и, таким образом, определять по существу и качеству, то отсюда следует, что в мире нет ничего, чего бы не мог обнять одаренный чувством и разумом человек^.*

7. Врождены также человеку стремление к знанию и не только способность переносить труды, но и стремление к ним.

Это проявляется непосредственно в раннем детском возрасте и сопровождает нас всю жизнь. Ведь кто не желает всегда слушать, видеть, делать что-либо новое? Кому не доставляет удовольствия каждый день

куда-нибудь отправляться, с кем-либо побеседовать, о чем-либо, с своей стороны, рассказать?

Поэтому многие самостоятельно достигают разнообразного познания вещей.

« ...Человеку от природы свойственна гармония нравов... некоторые семена добродетелей вложены человеку, это доказывается следующим двойным аргументом: во-первых, всякий человек наслаждается гармонией, а во-вторых, сам он также изнутри и извне есть не что иное, как гармония.

... Корни религии врождены человеку от природы, это доказывается тем, ЧТО ОН – образ божий. Ведь образ носит подобие, а подобное радуется подобному ...

Итак утвердимся же на том, что для человека естественнее и, через благодать святого духа, легче стать мудрым, благонравным, святым, чем чтобы со стороны пришедшая испорченность могла затруднить развитие. Ведь всякая вещь легко возвращается к своей природе.

ГЛАВА VI.

Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование.

Семена знания, нравственности, благочестия дает, как мы видели, природа,

Но она не дает самого знания, добродетели, благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности. Весьма удачно поэтому кто-то определил человека как существо, способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать.

...Итак, пусть будет установлено: **всем** рожденным людьми (тупым и одаренным, богатым и бедным , начальствующим и подчиненным) безусловно необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами.

ГЛАВА VII.

Образование человека с наибольшей пользой происходит в раннем возрасте. Оно даже только в этом возрасте и может происходить.

1. Из сказанного следует, что человек и дерево в этом отношении сходны. Ведь, плодоносное дерево (яблоня, груша, смоковница, виноградная лоза) хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как дикое растение принесет и дикий плод; для того же, чтобы оно дало вкусные и сладкие плоды, необходимо, чтобы искусный садовник

его посадил, поливал, подчищал. Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не может стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым. Теперь нужно показать, что такого рода прививка должна иметь место в то время, когда растение еще молодо.

Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию. Мягкий воск можно лепить, придавая ему новую форму, но если он затвердеет, то его легче обратить в порошок. Молодое дерево можно сажать, пересаживать, подчищать, изгибать как угодно; но если оно выросло, это невозможно сделать. Так, если кто желает согнуть из дерева лук, ему нужно взять дерево зеленое и молодое; нельзя согнуть старое, сухое, суковатое дерево. Свежие яйца при насиживании легко согреваются и дают птенцов; от старых яиц напрасно будешь ждать этого. Желая приучить к работе: барышник - коня, пахарь - вола, охотник - собаку и ястреба (как вожак - медведя к пляске, старуха - сороку, ворона, попугая к подражанию человеческому голосу), избирают молодых и юных животных и птиц; если же выберут старых, то их труды пропадут даром.

Так же формируется и сам человек.

ГЛАВА VIII

**Юношество должно получать образование совместно,
и для этого нужны школы.**

ГЛАВА IX.

Школам нужно верить всю молодежь обоего пола.

Все люди, которые только родились, — произошли на свет с одной и той же главной целью: быть людьми, т. е. разумными существами, владыками тварей, ярким подобием своего творца. Следовательно, всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя науку, добродетель и религию, могли с пользой пройти настоящую жизнь и достойно подготовиться к будущей. У бога нет лицепрятия — не раз свидетельствует он об этом сам. А если мы позволим развивать свой ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы не только по отношению к тем, кто обладает той же самой природой, но и по отношению к самому богу, который хочет, чтобы все, на ком он начертал свой образ, его познавали, любили и восхваляли.

Если кто-нибудь возразил бы: что *произойдет, если ремесленники, мужики, носильщики и даже женщины стали бы учеными?* Отвечаю: Произойдет то, что когда будет установлено законом это всеобщее образование юношества, то после этого ни у кого не будет недостатка в хороших предметах для размышления, желания, стремления, даже действия, и все будут знать, куда нужно направлять в жизни все действия и все стремления, в каких границах нужно жить и каким образом каждому охранять свое положение.

Глава 10.

Обучение в школах должно быть универсальным.

В чем заключается всё, чему нужно учить и учиться в школах.

1. Теперь нам нужно доказать, что *в школах всех нужно учить всему*. Но этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего). Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей не возможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь... *Но во всяком случае необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить себе хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки.*

Итак, во всех случаях без исключения нужно стремиться к тому, чтобы в школах, а отсюда благодаря школам и во всей жизни

I. *При посредстве наук и искусств развивались способности.*

II. *Совершенствовались языки.*

III. *Развивались благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всели нравственными устоями.*

IV. *Бог искренно почитался.*

Ведь мудро сказал тот, кто сказал, что школы - это *мастерские гуманности*, если они достигают того, что люди становятся действительно людьми

Заключение.

Словом, так как от детского возраста и зависит вся последующая жизнь, то цель не будет достигнута, если души всех не будут подготовлены заранее ко всему, что предстоит в жизни. Итак, подобно тому как в чреве матери у каждого будущего человека образуются одни и те же члены, и притом у каждого человека все: руки, ноги, язык и пр., хотя не все должны быть ремесленниками, скороходами, писцами, ораторами, - так и в школе всех должно учить всему тому, что касается человека, хотя впоследствии одним будет более полезно одно, а другим - другое.

Глава 11.

До сих пор не было школ вполне соответствующих своему назначению

Что такое школа, точно соответствующая своему назначению.

1. *Вполне соответствующей своему назначению я называю такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся озарялись бы блеском мудрости, для того чтобы быстро проникать во все явное и сокровенной (как говорит книга «Премудрости», 7, 17), души и движения их направлялись бы ко всеобщей гармонии добродетелей.*

1) Школы еще не основаны повсюду,

5. В действительности мы видим все, как раз противоположное, так как прежде всего в менее значительных общинах, в местечках и селах еще не везде основаны и самые школы.

2) но даже там, где они есть, не принимается мер, чтобы они были для всех.

6. Но и там, где они существуют, они не одинаково доступны для всех, но только для некоторых, и именно для более состоятельных. Ведь посещение школ связано с значительными расходами, а потому бедные и не имеют к ним доступа, если не говорить о какой-либо случайности, например, о чьей-либо благотворительности. А между тем, весьма вероятно, что среди бедных нередко скрываются и - к великому ущербу для церкви и для государства - вследствие такой системы пропадают блестящие таланты.

3) Это не место для приятных занятий, а толчея.

7. Далее, в обучении юношества большей частью применялся столь суровый метод, что школы превращались в пугало для детей и в места истязания для умов. Поэтому большая часть учеников проникалась отвращением к наукам и книгам и предпочитала школам мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия.

4) Нигде не учат всему, даже главному.

8. А тем, кто задерживался в школе (по воле ли родителей и покровителей, или привлекаемый надеждой достигнуть когда-нибудь посредством образования почетного положения, или по свободному природ-

ному влечению к научным занятиям), - тем образование прививалось несерьезно и недостаточно разумно, а извращенно и неправильно. Ибо обычно оставалось в пренебрежении то, что преимущественно должно было внедрять в умы, именно - благочестие и нравственность. Об этом, говорю я, во всех школах (даже в академиях, которым, однако, следовало бы быть на вершине человеческой культуры) заботились очень мало. И большей частью оттуда выходили, вместо кротких агнцев, дикие ослы и неукротимые, своенравные мулы; вместо характера, склонного к добродетели, выносили оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги.

5) Пользуются методом не свободным, а насильственным.

9. Но в каком же порядке и с каким же успехом достигали хотя бы этого? Учащихся задерживали пять, десять и больше лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно было бы постепенно прививать сознанию, то навязывалось, вдавливалось и даже вколачивалось насильственно. Что можно было представить наглядно и ясно, то преподносилось темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок.

6) Образование поддерживается скорей словесное, чем реальное.

10. Как я мог бы умолчать про такое положение дела, что едва ли где-нибудь умы питались зернами истинной сущности вещей? Большей частью они заполнялись шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений.

ГЛАВА XII.

Школы можно преобразовать клучшему.

Что мог бы предложить здесь и обещать автор.

2. Мы же обещаем такое устройство школ, благодаря которому:

I. Образование должно получать все юношество, за исключением разве тех, кому бог отказал в разуме.

II. Юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым.

III. Как подготовка к жизни, это образование должно быть закончено еще до наступления зрелости.

IV. Это образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою - без побоев и суровости или какого-либо принуждения.

V. Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, т. е., чтобы разумное существо - человек - приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но раз-

вивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их.

VI. Это образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким.

Шесть способностей.

18. Тут как раз представляется случай напомнить кое-что о различии способностей, а именно: у одних способности острые, у других тупые, у одних - гибкие и податливые, у других - твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются скорее механической работой. Из этого трижды двойного рода способностей возникает шестикратное сочетание их.

19. Во-первых, есть ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; они, преимущественно пред всеми другими, особенно способны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме того, чтобы предлагалась научная пища; растут они сами, как благородные растения. Нужно только благоразумие, чтобы не позволять им слишком торопиться, чтобы раньше времени они не ослабели и не истощились.

20. Во-вторых, есть, дети, обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные. Они нуждаются только в прищипоривании.

21. В-третьих, есть ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые. Таких обыкновенно в школах ненавидят и большею частью считают безнадежными; однако, если их надлежащим образом воспитывать, из них обыкновенно выходят великие люди. В качестве примера история дала великого афинского полководца *Фемистокла*, который в юности был неукротимого нрава (так что учитель ему говорил: «Ты, дитя, не будешь посредственностью; ты принесешь государству или великое благо, или великое зло»). Когда впоследствии удивлялись тому, что характер его изменился, он обыкновенно говорил: неукротимые молодые лошади становятся прекрасными, если к ним применяется правильное обучение. Это оправдалось на Буцефале Александра Великого. Ибо когда Александр увидел, что его отец *Филипп* считает коня негодным из-за его исключительной дикости, так как тот не подпускал к себе ни одного наездника, он сказал: «Какого коня они губят из-за неумения им воспользоваться!» И когда он, не прибегая к ударам, удивительно искусно обошелся с конем, то добился того, что не только тогда, но и впоследствии Буцефал постоянно носил на себе Александра, и во всем мире нельзя было найти коня более благородного и более достойного такого героя. Передавая этот рассказ, *Плутарх* прибавляет: «Пример этого коня указывает нам на то, что много отличных природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней обращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами».

22. В-четвертых, есть ученики послушные, и любознательные при обучении, но медлительные и вялые. И такие могут идти по стопам идущих впереди. Но, для того чтобы сделать это для них возможным, нужно снизить к их слабости, никогда не переобременять их, не предъявлять к ним слишком строгих требований, относясь к ним доброжелательно и терпеливо, или помогать, ободрять и поддерживать их, чтобы они не падали духом. Пусть они позднее придут к цели, зато они будут крепче, как бывает с поздними плодами. И как печать с большим трудом оттискивается на свинце, но держится дольше, так и эти ученики в большинстве случаев более жизненны, чем даровитые, и раз они что-либо усвоили, они не так легко забывают. Поэтому их не следует устранять из школ.

23. В-пятых, есть ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые. Их еще можно исправить, лишь бы только они не были упрямыми. Но при этом требуется великое благоразумие и терпение.

24. На последнем месте стоят ученики тупые, с извращенной и злобной натурой; большей частью эти ученики безнадежны. Однако известно, что в природе для всего испорченного есть противодействующие средства и бесплодные от природы деревья при правильной посадке становятся плодоносными. Поэтому вообще не следует отчаиваться, а нужно добиваться устранить у таких учеников, по крайней мере, упрямство.

Если этого достигнуть не удастся, тогда только можно бросить искривленное и суковатое дерево, из которого ты напрасно будешь надеяться создать Меркурия. Почву бесплодную, говорит Катон, не следует ни обрабатывать, ни трогать.

25. Сущность сказанного сводится к следующему высказыванию Плутарха: *«Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими, – это в нашей власти».*

Глава 13.

Основною преобразования школ является точный порядок во всем

1. Если бы мы обратили внимание на вещей' собственно сохраняет в устойчивом состоянии всю эту вселенную со всеми ее мельчайшими вещами, то не нашли бы ничего, решительно ничего иного, *кроме порядка*, т. е. размещения вещей предшествующих и последующих, верхних и нижних, больших и малых, схожих и несхожих в соответствии с местом, временем, числом, мерой и весом, надлежащих и соответствующих каждой вещи. Кто-то метко и верно сказал, что *порядок есть душа вещей*. Ведь все, что приведено в порядок, сохраняет свое положение и целостность до тех пор, пока удерживает порядок. Если порядок нарушен,

то все ослабевает, колеблется, расшатывается, падает. Это ясно из примеров природы и искусства...

Пример часов.

Чем объясняется, наконец, что в инструменте для измерения времени, т. е. в часах, различным образом расположенные и размещенные железные части дают сами от себя движение? И при этом стройно отсчитывают минуты, часы, дни, месяцы, а быть может, и годы? ... Чем объясняется, что часы могут показывать смену дней по календарю, новолуние и полнолуние и все движения и затмения светил? Что, спрашиваю я, может быть достойным удивления, если не это? Действительно, металл, вещь сама по себе неодушевленная, может делать столь живые, столь устойчивые, столь правильные движения! Разве это раньше, чем было изобретено, не считалось бы так же не возможным, как если бы кто-либо стал утверждать, что деревья могут ходить, а камни – говорить? Однако теперь наши глаза свидетельствуют, что это действительно происходит.

Но по какой скрытой силе это происходит? Это совершается только вслед в порядке. Вследствие явного, во всем здесь царящего порядка, а именно вследствие расположения в определенном числе, мере и порядке всех согласованные действующих здесь частей так, что каждая из них имеет определенное назначение и определенные средства для выполнения этого назначения и определенные способы действия этих средств, а именно: точнейшую пропорцию каждой части по отношению к остальным; необходимую связь с соответствующей частью и законы взаимодействия для восприятия и передачи силы.

Таким образом, все движется с большей точностью, нежели какое-либо живое тело, приводимое в движение собственным духом. Но если в составных частях часов образуется какой-либо разрыв или что-либо ломается, разбивается или замедляется, или принимает неправильное движение, хотя бы это было самое маленькое колесико, самая маленькая ось, самая маленькая задвижка, – тотчас все или останавливается, или перестает отвечать своему назначению. Отсюда ясно видно, что и здесь *все зависит от порядка*.

15. *Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы.*

Итак, *искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода*. Если мы будем в состоянии точно уста новить **ЭТО** распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячу страниц или чем, установив архимедову машину,

переносить дома, башни, всевозможные тяжести, или, сев на корабль, переплыть океан и отправиться в Новый Свет. Все пойдет вперед не менее легко, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и, наконец, с такой верностью, какую можно только достигнуть в подобном искусном инструменте.

Заключение

Итак во имя всевышнего, попытаемся установить такое устройство школ, которое бы в точности соответствовало чрезвычайно искусно устроенным и изящно украшенным различными приспособлениями часам.

Я.А.Коменский «Великая дидактика». Текст 2.

Глава 14.

Точный порядок для школы и притом такой, который не в состоянии были бы нарушить никакие препятствия, следует заимствовать у природы.

Основы искусства следует искать в природе.

1. Начнем, во имя божие, искать основы, на которых, точно на незаблемой скале, можно построить метод обучения и учения. Если мы намереваемся искать средства против недостатков природы, то нам приходится искать их не где-либо, как в самой природе. *Совершенно справедливо, что искусство сильно не чем иным, как только подражанием природе.*

Природа, которая показывает примеры того, что и как делать: 1) при плавании человека,

2. Поясним это примерами. Видишь ли ты, как рыба плавает в воде? Это ей свойственно по природе. Если человек пожелает ей подражать, то вынужден будет прибегнуть к орудиям и движениям наподобие тех, которыми она пользуется: вытянутые руки ему заменяют плавники, ноги - хвост, и двигать он должен ими именно так, как двигает плавниками рыба.

2) при плавании на корабле,

Даже корабли могут быть построены только по тому же принципу: роль плавников играют у них весла или паруса, а роль хвоста - руль, или правило.

3) при летании.

Видишь, как по воздуху летает птица? Это ей свойственно по природе. Когда Дедал вздумал подражать птице, ему нужно было привязать крылья, достаточные для поддержания столь тяжелого тела, и размахивать ими.

Заключение о подражании природе при создании теории дидактики.

7. Из всего этого ясно, что *тот порядок, который мы желаем сделать универсальной идеей для искусства всему учить и всему учиться, - должен быть заимствован и может быть заимствован не из чего иного, как только из указаний природы. Как только это будет точно осуществлено, созданное искусно будет протекать так же легкой свободно, как легко и свободно протекает все природное. Ибо справедливо говорит Цицерон: «Если будем следовать за природой, как за вождем, мы никогда не заблудимся».*

Указывается на пять затруднений.

8. Но нам и выставленным нами громким обещаниям можно было бы противопоставить афоризм Гиппократ; т. е.: «жизнь коротка, искусство длинно, удобные случаи быстротечны, опыт обманчив, суждение о вещах трудно». Здесь он перечисляет пять затруднений, из-за которых немногие достигают вершины, а именно:

I. Краткость жизни, вследствие которой смерть часто уносит нас из жизни при самом приготовлении к ней.

II. Огромное множество предметов, которые должны быть подвергнуты изучению, вследствие чего желание собрать их все в пределы познания бесконечно трудно.

III. Недостаток удобных случаев для изучения искусств или быстрое исчезновение их, если они иногда представляются.

IV. Ограниченность нашего ума и неясность суждений, вследствие чего мы обычно скользим по поверхности вещей, а не проникаем в их сущность.

V. Наконец, если кто-нибудь путем долгого наблюдения и многочисленных опытов захотел бы проникнуть в подлинную сущность вещей, то это было бы сопряжено с большим трудом и в то же время ненадежно и неточно: ведь при столь тонком сочетании вещей, очень многое может ускользнуть от проницательности даже самого наблюдательного человека, а если допустить хотя бы одну ошибку, то все наблюдение становится совершенно неверным.

Ответ на это.

9. Если все это справедливо, то каким образом мы осмеливаемся обещать столь всеобщий, надежный, легкий и прочный путь научных занятий? Отвечаю: опыт показывает, что все это совершенно правильно, но равным образом, на основании соображений разума, тот же опыт показывает, что есть также и вернейшие средства против указанных затруднений.

Эти препятствия можно разумно устранить.

Итак, следует посмотреть, каким образом с божьей помощью можно устранить препятствия, которые для изощрения нашего старания про-

тивопоставило нам извне божественное провидение. Но это возможно не иначе, как посредством:

I. Удлинения жизни, чтобы ее было достаточно для предопределенного поприща.

II. Сокращения наук и искусств, чтобы они соответствовали продолжительности жизни.

III. Умения пользоваться благоприятными случаями, чтобы они не ускользали бесполезно.

IV. Развития ума, для того чтобы он легко постигал вещи.

V. Установления, вместо шаткого наблюдения, какого-нибудь твердого основания, которое бы не вводило нас в заблуждение.

Глава 15. Основы для продолжения жизни.

Тело нужно предохранять от болезней. Почему? Так как оно является:

1. Вместилищем души,

8. Мы обязаны защищать тело от болезней и несчастных случаев, во-первых, потому, что оно есть жилище души, и притом единственное; после его разрушения душа вынуждена немедленно переселяться из этого мира, а если тело разрушается постепенно - то одна, то другая его часть, - жилище становится неудобным для живущей в нем души. Во-вторых, тело предназначено быть не только жилищем разумной души, но и ее орудием, без которого она ничего не может ни слышать, ни видеть, ни говорить, ни действовать, мало того, она не может даже мыслить.

2. Органом души,

Так как ничего не бывает в сознании, чего ранее не было в ощущении, то материал для всех размышлений ум получает только от ощущений и акт мышления совершается не иначе, как через внутреннее ощущение (СНОСКА: Формулируя это положение, Коменский примыкает к Бэкону и становится на чисто сенсуалистические позиции. См. также гл. 20, § 7, где Коменский заявляет: «Начало познания необходимо всегда вытекает из ощущений». Больше того, Коменский делает и необходимые дидактические выводы из этого положения; реальность, конкретность и наглядность предметов изучения, сочетание слов с вещами, обозначаемыми словами, и т. д.), т. е. через созерцание образов, отвлеченных от вещей. Отсюда следует, что с повреждением мозга повреждается способность воображения и при заболевании частей тела болеет и сама душа, поэтому справедливо сказано: «Нужно молиться о том, чтобы был здоровый дух в здоровом теле».

9. Наше тело сохраняется в бодром состоянии умеренным образом жизни. Об этом подробно говорят врачи, а мы здесь затронем это лишь кратко...

От исполнения этих правильно соблюдаемых трех условий зависит благосостояние жизни.

13. При соблюдении этих трех условий (умеренного питания, упражнения тела и помощи природе) было бы невозможным не сохранить весьма долго здоровье и жизнь, за исключением только несчастного случая, который зависит от высшей воли. Итак, правильное устройство школ в значительной степени будет зависеть от надлежащего распределения труда и покоя, или занятий досуга и отдыха.

Заключение.

18. Итак, прав Сенека: жизнь достаточно продолжительна, если бы мы умели ею пользоваться, и если бы все устраивалось правильно, то ее хватило бы на совершение величайших дел. Все зависит от того, насколько мы не пренебрегаем искусством правильно ее организовывать. Это теперь нужно исследовать.

Глава 16.

Общие требования обучения и учения, т. е. как учить и учиться.

Метод обучения должен быть возведен в научную теорию.

4. До сих пор метод наставления был до такой степени неопределен, что едва ли кто-нибудь решился бы сказать: «В течение стольких-то и стольких-то лет я доведу этого юношу до того-то, обучу его так-то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного насаждения поставить на столь твердые основы обучения, чтобы оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах.

И это на основании параллелизма естественного и искусственного.

5, Но так как это основание может состоять лишь в том, **чтобы действия этого искусства как можно старательнее приспособить к нормам действий природы** (как мы видели в главе 16), то исследуем пути природы на примере птицы, выводящей птенцов. Рассматривая то, как, следуя по стопам природы, удачно подражают ей садовники, художники, архитектора, мы легко увидим, каким образом должны подражать ей и образователи юношества (СНОСКА: Здесь и в дальнейшем эти примеры (птицы, выводящей птенца; садовника, художника, архитектора) нами опущены)..

Ничто не предпринимается несвоевременно.

7. Природа тщательно приспособляется к удобному времени.

Двойное уклонение в школах от этой идеи.

9. Против этой основы в школах допускаются ошибки двоякого рода:

I. Не избирается надлежащее время для умственных упражнений.

II. Не располагают упражнения так тщательно, чтобы все шло вперед в определенной последовательности, безошибочно.

Тройное исправление.

10. Итак, мы делаем заключение:

I. *Образование человека нужно начинать в весну жизни, т. е. в детстве*, ибо детство изображает собой весну, юность - лето, возмужалый возраст - осень и старость - зиму.

II. *Утренние часы для занятий - наиболее удобны* (так как опять утро соответствует весне, полдень - лету, вечер - осени, а ночь - зиме).

III. *Все, подлежащее изучению, должно быть распределено соответственно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.*

Основоположение 2.

Материал ранее формы.

11. **Природа подготавливает себе материал прежде, чем начинает придавать ему форму.**

Отклонения.

13. Против этого основного положения школы погрешают следующим образом: Во-первых, тем, что не стараются иметь наготове для общего пользования всевозможные орудия: книги, доски, модели, образцы и т. п. Тогда только лишь отыскивают, устраивают, диктуют, переписывают и пр., когда что-либо понадобится, что приводит (особенно если попадается неопытный или небрежный преподаватель, которых обычно больше) к жалким результатам. Подобное положение мы имели бы в том случае, если бы врач только тогда стал бы бегать по садам и лесам, собирать травы и корни, варить их, процеживать и пр., когда надо давать лекарства, между тем как лекарства на всякий случай должны быть уже наготове.

14. Во-вторых, так как даже в тех книгах, которые употребляются в школах, не соблюдается тот естественный порядок, при котором материал предшествовал бы форме, Почти повсюду происходит наоборот: порядок вещей излагается ранее самих вещей, хотя невозможно устанавливать порядок тогда, когда еще нет налицо того, что следует приводить в порядок. Я покажу это на четырех примерах.

15.(1). Школы учат словам ранее вещей, так как в течение нескольких лет занимают ум словесными науками, а затем, наконец, не знаю когда, обучают реальным наукам: математике, физике и пр. Между тем как *вещь есть сущность, а слово - нечто случайное, вещь - это тело, а слово - одежда, вещь - зерно, а слово - кора и шелуха*. Следовательно, то и другое нужно представить человеческому уму одновременно, но сперва - вещь как объект не только познания, но и речи.

16.(2). Затем при самом изучении языков превратно поступали в том отношении, что начинали не с какого-либо автора или умело подготовленного словаря, а с грамматики, тогда как и авторы (как, по-своему, и

словари) обеспечивают материал языка, слова; грамматика же прибавляет только форму, законы словообразования, порядок их расположения и сочетания (согласования).

17.(3). В-третьих, в круге наук или в энциклопедиях (СНОСКА: Энциклопедиями в Средние века назывались учебники, содержавшие в себе самые общие, отвлеченные положения обо всем, что было известно в своеобразной «науке» того времени) повсюду предпосылают искусство, а науки и знания заставляют следовать за ними издали, между тем как эти последние обучают вещам, а первые - формам вещей.

18.(4). Наконец, правила предпосылают абстрактно и лишь затем разъясняют их приводимыми примерами, хотя свет должен предшествовать тому, что освещается.

Исправление.

19. Отсюда вытекает, что для коренного исправления метода *необходимо*:

- I. *Подготавливать книги и все другие учебные пособия;*
- II. *Развивать ум ранее языка;*
- III. *Никакого языка не изучать из грамматики, а каждый язык следует изучать из подходящих произведений писателей;*
- IV. *Реальные учебные предметы предпосылать формальным ;*
- V. *Примеры предпосылать правилам.*

Основоположение 3.

Материал делается годным для восприятия формы.

20. **Природа избирает для своего воздействия подходящий предмет или, по крайней мере, сперва надлежащим образом его подготавливает, чтобы он стал подходящим.**

Отклонение.

24. Против этого основного положения грешили в школах не столько тем, что туда принимали тупых и глупых (так как по нашему плану нужно допускать всю молодежь), сколько тем, что:

I. Эти молодые растения не переносили в питомники, т. е. не ввезли всецело школам, чтобы те, из кого нужно сделать людей, не выпускались из мастерской до полного оформления.

II. В большинстве случаев зародыши наук, нравственности и благочестия пытались привить ранее, чем самый отводок пустит корни, т. е. прежде чем была пробуждена любовь к учению у тех, в которых не зажгла этой любви сама природа.

III. Не очищали молодые деревца или отростки перед посадкой, так как не освобождали душ от ненужных занятий, умело удерживая их дисциплиной и приучая к порядку.

25. На основании этого:

Исправление.

І. Всякий, кого отдают в школу, пусть остается в ней до конца.

ІІ. Когда приступают к изучению какого-либо предмета, умы учеников должны быть к этому подготовлены (о чем полнее в следующей главе, основоположение 2).

ІІІ. Все, препятствующее ученикам, должно быть от них устранено.

«Ведь совершенно бесполезно давать правила, если предварительно не устранить всего, что мешает правилам», - говорит Сенека. Но и об этом в следующей главе.

Основоположение 4.

Все образуется отдельно, а не смешанно.

26. Природа не смешивает своих действий, а выполняет их по отдельности, в определенном порядке.

Уклонение.

30. В школах же царила путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам, например, латинская и греческая грамматика, а, быть может, еще риторика и поэтика, и чему еще только не учили! Ведь кому не известно, что в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Что же, спрашиваю, я, считать путаницей, если не это? Это похоже на то, как, если бы сапожник взялся шить сразу шесть или семь сапогов и то брал бы в руки, то откладывал бы в сторону один сапог за другим. Или если бы пекарь сажал различные хлебы в печь, то вынимал, так что каждому хлебу пришлось бы по много раз то попадать в печь, то быть вынутым. Кто же поступает настолько бессмысленно? Сапожник, раньше, чем не окончит один сапог, к другому даже не прикасается; хлебопек не сажает в печь других хлебов ранее, чем испекутся уже посаженные хлебы.

Исправление.

31. Будем же подражать им. Ради всего святого умоляю вас принимать меры к тому, чтобы при изучении грамматики не вмешивать диалектику, а в то время, когда ум занят диалектикой, не впутывать риторику, и, когда мы занимаемся латинским языком, греческий нужно отложить. В противном случае предметы будут мешать друг другу, так как устремленное на несколько предметов внимание менее сосредоточивается на отдельном предмете. Хорошо это знал великий *Иосиф Скалигер*, который, как говорят (быть может, по совету отца), всегда занимался одновременно только одним предметом, направляя на него все силы своего ума. Благодаря этому он усвоил четырнадцать языков, а искусств и наук - столько, сколько в состоянии вместить человеческий ум, и овладел, казалось, всем этим с большим совершенством, чем те, которые изучали только одну науку. И всякий, кто пробовал идти по

тому же пути, пробовал это не напрасно.

32. *Итак, пусть в школах будет установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом.*

Основоположение 5.

Сперва внутреннее.

33. **Всякое свое действие природа начинает изнутри.**

Отклонение.

36. Ошибку делают те наставники, которые хотят достигнуть образования вверенного им юношества тем, что много диктуют и дают многое заучивать на память, без тщательного разъяснения вещей. Точно так же погрешают и те, которые хотят все разъяснить, но не соблюдают меры, не зная, как нежно нужно отрыть корень и ввести ростки наук. Таким образом, они терзают учеников так же, как если бы кто-нибудь для надреза в растении, вместо ножичка, пустил бы в ход дубину или колотушку.

Исправление.

37. Итак, на основании сказанного:

I. *Нужно образовывать, во-первых, понимание вещей, во-вторых, память и, в-третьих, язык и руки.*

II. *Учитель должен соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам (это мы рассмотрим в следующей главе).*

Основоположение 6.

Прежде общее.

38. **Всякое свое формирование природа начинает с самого общего и кончает наиболее особенным.**

Отклонение.

43. Отсюда следует, что *неправильно будет преподавать науки с самого начала со всеми подробностями*, вместо того чтобы предпосылать им сперва простой общий очерк всех знаний. Никому нельзя дать образование на основе одной какой-либо частной науки, независимо от остальных наук.

44. Точно так же *плохо учат искусствам, наукам, языкам, если не предпосылают им предварительного элементарного обучения*. Так, я помню, было на практике. Только приступив к диалектике, риторике и метафизике, мы были завалены длинными правилами, даже с комментариями правил и объяснениями комментариев, сличениями авторов и спорными вопросами. Подобным образом нас набивали и латинской грамматикой со всеми отступлениями, и греческой грамматикой с диалектами греческого языка. Мы, несчастные, были ошеломлены, не зная, что кругом нас происходит.

Исправление.

45. Средство против этой беспорядочности будет состоять в следующем:

I. С самого начала юношам, которым нужно дать образование, следует дать основы общего образования, т. е. распределить учебный материал так, чтобы следующие за тем занятия по видимому не вносили ничего нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях.

II. Любой язык, любые науки или искусства должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложилось общее понимание целого их; затем для более полного изучения их даются правила и примеры, потом сообщаются полные системы с присоединением неправильностей, наконец, даются, если это нужно, комментарии. Кто начинает дело с основания, тот не так нуждается в комментариях. Немного позже каждый сам будет в состоянии комментировать лучше.

Основоположение 7.

Все постепенно и никаких скачков!

46. Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно.

Отклонение.

49. Следовательно, получаются явные нелепости, когда учителя не распределяют занятий для себя и учеников таким образом, чтобы одно не только постепенно следовало за другим, но и так, чтобы каждая работа по необходимости заканчивалась в определенный срок, ибо, не установив задач и средств для их достижения и порядка использования этих средств, легко что-либо пропустить, извратить, запутать дело.

Исправление.

50. А потому, сообразно с этим,

I. Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь.

II. Время должно быть распределено с величайшей точностью так, чтобы на каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа.

III. Распределение времени и работ необходимо соблюдать точно, чтобы ничто не было пропущено и извращено.

Основоположение 8.

До окончания дела не следует останавливаться.

51. Начав что-либо, природа не останавливается, пока не доведет дело до конца.

Отклонение.

55. Из всего этого ясно, что нельзя без ущерба для дела отвлекать на другие занятия детей, помещенных на месяцы и годы в школы. Равным образом вредно, когда учитель с учениками берется то за одно, то за другое, не доводя ничего серьезно до конца. Вредно, наконец, если он

не назначает на каждый день определенной задачи и не выполняет ее в положенное время так, чтобы вообще всякий раз было заметно продвижение вперед. Где недостает подобного огня, там все застывает. И недаром советуют ковать железо, пока оно горячо, так как если позволить ему остыть, то излишне бить по нем молотом; необходимо будет снова его раскалить, а это повлечет потерю как времени, так и железа: ведь каждый раз, как кладут его в огонь, оно теряет некоторую часть своего вещества.

56. Следовательно,

Исправление.

I. Отданный в школу ребенок должен оставаться в ней до тех пор пока он не станет образованным, нравственным и религиозным человеком.

II. Школа должна находиться в спокойной местности, удаленной от шума и развлечений.

III. То, что предназначено к выполнению в соответствии с предначертанным планом, должно быть выполнено без всякого перерыва.

IV. Никому, ни под каким предлогом не следует позволять пропускать занятия и уклоняться от уроков.

Основоположение 9.

Нужно избегать противоречий.

57. Природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного.

Отклонение.

61. Поэтому неразумно сообщать юношеству в самом начале какого-либо занятия нечто противоречивое, т. е. возбуждать сомнение в том, что должно быть изучено. Разве это не то же самое, что расшатывать молодое растение, которое собирается пустить корни? Чрезвычайно верно сказал Гуго: «Никогда не познает основная истина тот, кто начнет обучаться с обсуждения спорных вопросов». Так же неразумно, если юношество не охраняется от безнравственных, ошибочных, запутанных книг, а равно и от дурного товарищества.

Исправление.

62. Итак, нужно заботиться о том, чтобы:

I. Учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе.

II. Эти книги были составлены так, чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источниками мудрости, добродетели и благочестия.

III. В школе и вне школы не было терпимо дурное товарищество.

Заключение.

Если все это тщательно соблюдать, то едва ли возможно, чтобы школы не достигли своей цели.

[Приводится с сокращениями по: Коменский Я. А. К Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.Т. 1.–М.: Педагогика, 1982.–656 с.].

Протестантская этика и дух капитализма

- работа (1904-1905) немецкого социолога М. Вебера, входящая в корпус его исследований по проблемам исторической социологии культуры. «Капитализмом, - пишет Вебер, - «будем называть такое ведение хозяйства, которое основано на ожидании прибыли посредством использования возможностей обмена, то есть мирного (формально) приобретения». Такой капитализм, когда «хозяйственная деятельность действительно ориентирована на сопоставление дохода и издержек в денежном выражении», существовал «...в Китае, Индии, Вавилоне, Египте, в средиземноморских государствах древности, средних веков и нового времени», но только капитализм Запада явил такие «типы, формы и направления, которых ранее нигде не было». Западный тип капитализма - нигде ранее не существовавший - это «ориентированная на товарный рынок» «рациональная капиталистическая организация свободного (формально) труда» ; к этому свойству следует добавить еще «отделение предприятия от домашнего хозяйства» и «рациональную бухгалтерскую отчетность», опора на «науки и основанную на них технику», использование которой поощрялось «рациональной структурой права и управления». Т.о., основной спецификой западной версии капитализма выступает его рационализм, истоки которого и пытается определить Вебер. В своем дальнейшем исследовании Вебер исходит из того, что «в такой же степени, как от рациональной техники и рационального права, экономический рационализм зависит и от способности и предрасположенности людей к определенным видам практически рационального жизненного поведения. Там, где определенные психологические факторы служат ему препятствием, развитие хозяйственно-рационального жизненного поведения также наталкивается на серьезные внутренние трудности». В прошлом эти психологические факторы формировались «религиозными идеями и коренившимися в них этическими представлениями о долге» и, следовательно, в центр исследования попадает «обусловленность «хозяйственного мышления», «этоса» данной формы хозяйства определенной религиозной направленностью». Иллюстрацией этой обусловленности, по Веберу, служит связь современного западноевропейского хозяйственного этоса с «рациональной этикой аскетического протестантизма»: в начале работы Вебер приводит статистику, которая указывает, что во многих конфессиональных районах Германии именно некоторые типы протестантов обладают (пропорционально остальных верующих) наибольшим процентом богатств и эко-

номически выгодных позиций... Необходимо отметить, что Вебер был далек от одностороннего понимания такой обусловленности: «Мы ни в коей мере не намерены защищать столь нелепый доктринерский тезис, будто «капиталистический дух» ...мог возникнуть только в результате влияния определенных сторон Реформации, будто капитализм как хозяйственная система является продуктом Реформации»; «Мы стремимся установить лишь следующее: играло ли также и религиозное влияние - и в какой степени - определенную роль в качественном формировании и количественной экспансии «капиталистического духа» и какие конкретные стороны сложившейся на капиталистической основе культуры восходят к этому религиозному влиянию». Историческими носителями «рациональной этики аскетического протестантизма» (пуританами) являются кальвинизм, пиетизм, методизм и некоторые, вышедшие из анабаптизма секты. Принимая за основу пуританской этики кальвинизм, Вебер приходит к выводу, что именно «пуританизм стоял у колыбели современного «экономического человека ...способствовал установлению буржуазного, рационального с экономической точки зрения образа жизни...». Аргументы Вебера в пользу этого вывода следующие. 1. Пуританское вероучение (вера в предопределенность спасения или гибели; обязанность любого трудиться во славу Божию; вера в спасение как дар Божий; строгий аскетизм и т.п.) исключает мистицизм и носит антиритуальный характер, т.е. устраняет главные препятствия на пути «расколдовывания мира» трезвого, рационального мировосприятия. 2. Мировоззрение пуританина позволило увидеть верующему признак своей избранности к спасению в успехе своей профессиональной деятельности: понимание своей профессии как неустанного труда во славу Божию и снятие с зарабатываемых (в результате труда) денег клейма греха сребролюбия. 3. Этика пуритан носит ярко выраженный аскетический характер и сводит к минимуму личное потребление, что при постоянном росте зарабатываемых средств автоматически приводит к постоянному инвестированию производства и его непрерывному расширению. ..На этапе своего генезиса, новоевропейский капитализм, освященный аскетической этикой пуритан, обладал некоторыми особенностями. Во-первых, его носителями были «поднимающиеся средние слои ремесленников», т.е. представители среднего класса, которым противостоял крупный капитализм старого типа «капиталистические предприниматели из кругов торгового патрициата», воплощением которого выступали благородные наследники купеческого капитала и еврейские финансовые круги: «еврейский капитализм был спекулятивным капитализмом париев, пуританский капитализм - буржуазной организацией трудовой деятельности». Во-вторых, социально-этический тип провозвестника нарождающегося капитализма - это «люди, про-

шедшие суровую школу жизни, осмотрительные и решительные одновременно, люди сдержанные, умеренные и упорные по своей природе, полностью преданные своему делу, со строго буржуазными воззрениями и принципами». Вывод исследования: протестантская этика (с ее понятием «профессионального долга», «внутримировым аскетизмом» и бережливостью, идеалом личной инициативы и ответственности только за себя) наиболее полно выражала основные идеологические и психологические моменты духа новоевропейского капитализма. Дух протестантской этики «нашел в капиталистическом предприятии свою наиболее адекватную форму, а капиталистическое предприятие... нашло в нем наиболее адекватную духовную движущую силу». Данная работа Вебера породила много дискуссий и комментариев, которые выявили бесспорность методологической установки Вебера на то, «что поведение людей в различных обществах может быть понято лишь в рамках их общего концептуального представления о своем существовании, что религиозные догмы и их толкование - составная часть их видения мира, что необходимо понять эти догмы, чтобы понять поведение индивидов и групп...» (Р. Апон -)...» (Источник: http://mirslovarei.com/content_soc/protestantskaja-jetika-i-dux-kapitalizma-10891.html#ixzz2lxBRH0Rv)

Вебер М.

Протестантская этика и дух капитализма. Часть 2. Профессиональная этика аскетического протестантизма. Религиозная основа мирского аскетизма

Историческими носителями аскетического протестантизма (в принятом нами смысле этого понятия) являются в первую очередь следующие четыре направления: 1) кальвинизм в том его облике, который он имел в ряде западноевропейских стран, где завоевал господство в XVII в.; 2) пиетизм; 3) методизм; 4) вышедшие из анабаптистского движения секты¹. Ни одно из этих направлений не было полностью изолировано от остальных; не было строгого ограничения этих течений и от неаскетических церквей Реформации...

В начальной стадии своего развития кальвинизм и секты анабаптистов резко противостояли друг другу, однако в баптизме конца XVII в. позиции их сблизились... Даже самые серьезные догматические разногласия, такие, как различные толкования учения о предопределении и об оправдании верой, переходили друг в друга в самых различных комбинациях; правда, в XVII в. они, как правило, препятствовали сохранению церковного единства, но не повсеместно и не без исключений. Важные для нас черты нравственного поведения в равной степени обнаруживаются у сторонников самых различных деноминаций, вышедших

из четырех названных нами источников или из их комбинаций... Различие в догматических корнях аскетической нравственности, правда, отмерло в ходе ожесточенной борьбы. Но исконная вера в эти догматы не только наложила глубокий отпечаток на всю последующую «недогматическую» этику, но она обусловила и то, что лишь знание первоначального идейного содержания этой нравственности позволяет понять, как органично она была связана с идеей потустороннего блаженства, полностью определявшей внутренний мир наиболее глубоких людей того времени; без этой идеи с ее всепоглощающим господством в то время было совершенно немыслимо какое бы то ни было нравственное преобразование, способное оказать серьезное влияние на жизненную практику. Ведь совершенно очевидно, что нас интересует не то, чему учили в качестве официальной теории этические компендиумы тех времен³, — хотя это имело несомненное практическое значение вследствие воздействия на верующего таких факторов, как церковная дисциплина, забота о спасении души и проповедь, — нас интересует совсем иное, а именно: выявление тех созданных религиозной верой и практикой религиозной жизни психологических стимулов, которые давали определенное направление всему жизненному строю и заставляли индивида строго держаться его. Эти стимулы были в значительной степени обусловлены спецификой религиозных представлений.

Верой, во имя которой в XVI и XVII вв. в наиболее развитых капиталистических странах — в Нидерландах, Англии, Франции — велась ожесточенная политическая и идеологическая борьба и которой мы именно поэтому в первую очередь уделяем наше внимание, был кальвинизм. Наиболее важным для этого учения догматом считалось обычно (и считается, в общем, по сей день) учение об избранности к спасению...

Ибо всякая тварь отделена от Бога непреодолимой пропастью и обречена им на вечную смерть, разве только он решит иначе во славу величия своего. Нам известно лишь одно: часть людей предопределена к блаженству, остальные же прокляты навек. Полагать, что заслуги или проступки людей оказывают влияние на их судьбы, было бы равносильно тому, что абсолютно свободные, от века существующие решения Бога мы сочли бы возможным подчинить человеческому влиянию — предположение совершенно немыслимое. Доступный пониманию людей «небесный отец» Нового завета, радующийся обращению грешника, как женщина найденной монеты, вытеснен далекой от человеческого понимания трансцендентной сущностью, от века предопределившей судьбу каждого человека в соответствии со своими непостижимыми для людей решениями и простирающей свою власть над всем мирозданием вплоть до мельчайшей частицы космоса. Поскольку решения Бога изначально и не подвержены изменению, божественное милосердие в такой же

степени не может быть утеряно теми, кому оно дано, в какой оно недостижимо для тех, кто его лишен.

Это учение в своей патетической бесчеловечности должно было иметь для поколений, покорившихся его грандиозной последовательности, прежде всего один результат: ощущение неслыханного дотоле внутреннего одиночества отдельного индивида. В решающей для человека эпохи Реформации жизненной проблеме – вечном блаженстве – он был обречен одиноко брести своим путем навстречу от века предначертанной ему судьбе. Никто не может ему помочь. Ни проповедник – ибо только избранный способен *spiritualiter* (духовно {лат.}).

понять слово Божье. Ни таинства – ибо установленные Богом для умножения силы его и потому незабываемые таинства не являются средством к спасению, и субъективно они – лишь *extre-i-nasubsidia* (последнее прибежище {лат.}) веры. Ни церковь – ибо, хотя требование *extraecclesiamnullasalus* (вне церкви нет спасения {лат.}) и действительно в том смысле, что стоящий вне истинной церкви не может принадлежать к числу избранных Божьих, тем не менее и отвергнутые Богом принадлежат к (видимой) церкви; более того, они должны принадлежать к ней и подчиняться ее дисциплинарному воздействию, но не для того, чтобы обрести блаженство – ибо это невозможно, – а потому, что и они должны выполнять заветы Всевышнего, приумножая славу Его. Ни Бог, наконец, – ибо Христос умер лишь для спасения избранных, и только их грехи Бог от века решил искупить смертью Христа. Это абсолютное устранение веры в спасение души с помощью церкви и таинств (с последовательностью, еще неизвестной лютеранству) было той решающей идеей, которая отличала кальвинизм от католичества. В этом находит свое завершение тот великий историко-религиозный процесс расколдования мира, начало которого относится ко времени древнеиудейских пророков и который в сочетании с эллинским научным мышлением уничтожил все магические средства спасения, объявив их неверием и кощунством. Истинный пуританин даже у гроба своих близких отказывался от всех религиозных церемоний и хоронил их тихо и незаметно, дабы не допустить никакого «*superstition*» (суеверия {лат.}), никакой надежды на спасение путем магических сакраментальных средств. Не существовало не только магических, но и вообще никаких средств, которые могли бы обратить божественное милосердие на того, кто лишен его волею Бога. В сочетании с жестким учением об абсолютной трансцендентности Бога и ничтожности всего сотворенного эта внутренняя изолированность человека служит причиной негативного отношения пуританизма ко всем чувственно-эмоциональным элементам культуры и субъективной религиозности (поскольку они не могут служить спасению души и способствуют лишь появлению сентиментальных

иллюзий и суеверному обожествлению рукотворного), а тем самым и причиной принципиального отказа его от всей чувственной культуры вообще. Вместе с тем эта отъединенность является одним из корней того лишенного каких-либо иллюзий пессимистически окрашенного индивидуализма, который мы наблюдаем по сей день в «национальном характере» и в институтах народов с пуританским прошлым, столь отличных от того совершенно иного видения мира и человека, которое было характерным для эпохи Просвещения. Следы влияния учения о предопределении для интересующего нас периода мы находим во всех элементарных чертах жизненного поведения и мировоззрения, причем даже там, где его догматическая значимость уже исчезла, ибо это учение было лишь самой крайней формой той исключительности доверия к Богу, анализом которого мы здесь занимаемся. Примером может служить хотя бы поразительно часто повторяющееся, прежде всего в английской пуританской литературе, предостережение не полагаться ни на помощь людей, ни на их дружбу. Даже кроткий Бакстер призывает к глубокому недоверию по отношению к самому близкому другу, а Бейли прямо советует никому не доверять и никому не сообщать ничего компрометирующего о себе: доверять следует одному Богу. В соответствии с этой настроенностью в областях, где господствовал кальвинизм, заметно была отменена исповедь, что являло собой резкое противоречие лютеранству (у Кальвина исповедь вызывала сомнение лишь постольку, поскольку ей могло быть дано неверное сакраментальное истолкование). Это было событием чрезвычайной важности. Прежде всего, оно было симптомом, характерным для воздействия этой религиозности, но также и психологическим импульсом для определения ее этической позиции. Средство периодической «разрядки», которое снимало эмоционально окрашенное сознание своей вины, было устранено. К влиянию этой веры на повседневную нравственную практику мы еще вернемся. Совершенно очевидно, какие последствия проистекали из этого для религиозной настроенности всех людей...

На первый взгляд представляется загадочным, как тенденция к внутреннему освобождению человека от тенет мира может сочетаться в кальвинизме с несомненным превосходством его социальной организации. Однако, как ни странно, это превосходство является прямым следствием той специфической окраски, которую принимает христианская «любовь к ближнему» под влиянием внутренней отъединенности человека, свойственной кальвинистской вере. Это следствие носит, прежде всего, догматический характер. Мир существует для того, и только для того, чтобы служить самопрославлению Бога: христианин-избранник существует для того, и только для того, чтобы осуществлять в своей мирской жизни заповеди во славу Всевышнего. Богу угодна

социальная деятельность христианина, ибо он хочет, чтобы социальное устройство жизни соответствовало его заповедям и поставленной им цели. Социальная деятельность кальвиниста в миру—деятельность «*in maiorem gloriam Dei*» (к вящей славе Господней (лат.)). Таков характер и профессиональной деятельности, которая осуществляется в рамках посюсторонней жизни во имя общего блага. Уже Лютер, как мы видели, выводил профессиональную деятельность, основанную на разделении труда, из «любви к ближнему». Однако то, что у Лютера было лишь смутным предчувствием, чисто теоретической конструкцией, стало характерной чертой всей этической системы кальвинизма. «Любовь к ближнему», мыслимая только как служение Богу, а не твари, находит свое выражение в первую очередь в выполнении профессионального долга данного *lex naturae* (здесь: естественного порядка (лат.)); при этом «любовь к ближнему» обретает своеобразный объективно безличный характер, характер деятельности, направленной на рациональное преобразование окружающего нас социального космоса. Ибо поразительно целесообразное устройство этого космоса, который и по библейскому откровению, и по самой природе вещей, очевидно, предназначен для того, чтобы идти на «пользу» роду человеческому, позволяет расценивать эту безличную деятельность на пользу общества как угодную Богу и направленную на приумножение славы Его... Кальвинизму неизвестен разлад между «отдельным человеком» и «этикой» (в понимании Серена Кьеркегора), хотя в вопросах религии кальвинистская вера предоставляет индивида полностью самому себе. Здесь не место анализировать причины этого явления или значение подобной точки зрения для политического и экономического рационализма кальвинистов. Однако следует указать на то, что оно определило утилитарный характер кальвинистской этики и ряд своеобразных черт кальвинистской концепции профессионального призвания. В данной связи мы считаем необходимым вновь обратиться к учению о предопределении.

Решающей для нас проблемой является следующая: как люди мирились с подобным учением в век, когда загробная жизнь представлялась не только более значительной, но во многих отношениях и более надежной, чем все интересы посюстороннего существования? Совершенно очевидно, что рано или поздно перед каждым верующим должен был встать один и тот же вопрос, оттесняющий на задний план все остальное: избран ли я? И как мне удостовериться в своем избранничестве? Для Кальвина эта проблема не возникала. Он ощущал себя «орудием» Бога и не сомневался в своей избранности. Поэтому на вопрос, каким образом человек может удостовериться в том, что он избран, у него был, по существу, лишь один ответ: надо удовлетвориться знанием о

существовании Божьего решения и постоянным упованием на Христа, которое дает истинная вера. Кальвин полностью отвергает предположение, согласно которому по поведению людей можно определить, избраны они или осуждены на вечные муки – такого рода попытки представляются ему дерзостным желанием проникнуть в тайный промысел Божий. В земной жизни избранные внешне не отличаются от отверженных; субъективный опыт избранных доступен также в качестве «*ludibriaspíritussancti*» (насмешки святого духа (лат.) и осужденным, с одним только исключением, которое заключается в «*finaliter*» (конечном (лат.)). устойчивом уповании на Бога. Избранные образуют, следовательно, невидимую церковь Божью и остаются ею. Эти положения претерпели, естественно, существенное изменение у эпигонов – уже у Безы– и прежде всего в повседневной жизни широких слоев верующих. Для них «*certitudesalutis*» (уверенность в спасении (лат.)) в смысле возможности установить факт избранности приобрела абсолютную, превышающую все остальные вопросы значимость, и в самом деле, повсюду, где господствовало учение о предопределении, обязательно вставал вопрос о существовании верных признаков, указывающих на принадлежность к кругу «*electi*» (избранных (лат.)). Этот вопрос в течение долгого времени играл первостепенную роль не только в развитии выросшего на почве реформатской церкви пиетизма, для которого он в известный период был основополагающим...

Совершенно невозможно было удовлетвориться (во всяком случае, поскольку речь шла о собственном избранничестве) указанием Кальвина, формально не отвергнутым ортодоксальной доктриной кальвинизма, согласно которому доказательством избранности служит устойчивость веры, возникающая как следствие благодати. Это было в первую очередь невозможно в рамках душеспасительной практики, повсеместно наталкивающейся на муки, порождаемые этим учением. Трудности преодолевались самым различным способом. Если отвлекаться от прямого преобразования учения об избранности к спасению, от его смягчения или, по существу, отказа от него, то речь может идти о двух взаимосвязанных типах душеспасительных назиданий. В одном случае верующему вменяется в прямую обязанность считать себя избранником Божиим и прогонять сомнения как дьявольское искушение, ибо недостаточная уверенность в своем избранничестве свидетельствует о неполноте веры и, следовательно, о неполноте благодати. Увещевания апостола об «упрочении» своего призвания здесь толкуются, следовательно, как обязанность завоевать в повседневной борьбе субъективную уверенность в своем избранничестве и в своем оправдании. На смену смиренным грешникам, которым Лютер сулил Божью милость, если они, преисполненные веры и раскаяния, вверят себя Богу, теперь

в лице непреклонных купцов героической эпохи капитализма приходят выпестованные пуританизмом «святые»; отдельные представители их сохранились вплоть до наших дней. Второй способ состоит в том, что в качестве наилучшего средства для обретения внутренней уверенности в спасении рассматривается неутомимая деятельность в рамках своей профессии. Она, и только она, прогоняет сомнения религиозного характера и дает уверенность в своем избранничестве.

То обстоятельство, что мирской профессиональной деятельности придавалось подобное значение – что ее можно было рассматривать как самое верное средство, снимающее состояние аффекта, порожденное религиозным страхом, – коренится в глубоком своеобразии религиозного ощущения, свойственного реформатской церкви, отличие которой от лютеранства наиболее отчетливо проступает в учении об оправдании верой...

Высшим религиозным переживанием лютеранского благочестия в том его выражении, какое оно обрело в XVII в., является «*union mystica*» (мистическое единение (лат.) с Богом. Как показывает уже само это определение – незнакомое в подобной формулировке реформатскому учению, – речь идет о чувстве субстанциальной близости Бога, о реальном проникновении Бога в душу верующего, об ощущении, которое качественно близко созерцанию немецких мистиков и отличается пассивным характером, стремлением к успокоенности в Боге и глубокой духовностью своей внутренней настроенности. Как нам известно из истории философии, мистически окрашенная религиозность сама по себе не только вполне сочетается в эмпирической сфере с ярко выраженным реалистическим мироощущением, но и является часто вследствие отказа ее от диалектических доктин его прямой опорой. Точно так же мистика может опосредованно способствовать утверждению рационального жизненного поведения. В ее отношении к миру, однако, всегда отсутствует (и это неизбежно) положительная оценка внешней, мирской деятельности. В лютеранстве же «*union mystica*» (мистическое единение (лат.) сверх того сочеталось с глубоким ощущением греховности и сознанием себя недостойным милости Божьей, что должно служить предпосылкой «*poenitentia quotidiana*» (ежедневного раскаяния (лат.), направленного на сохранение в душе верующего лютеранина смирения и наивного простодушия, необходимых для прощения грехов. Специфическая реформатская религиозность с самого начала отвергала как квиетизм Паскаля с его бегством от мира, так и лютеранскую религиозность с ее чисто духовной настроенностью. Реальное проникновение Бога в человеческую душу полностью исключалось его абсолютной трансцендентностью по отношению ко всему тварному: «*finitum pop est saraх infiniti*» (конечное неспособно воспринять

бесконечное (лат.). Общение Бога с его избранниками может осуществляться и осознаваться лишь посредством того, что Бог действует в них («operatur»), что они это осознают и что их деятельность проистекает тем самым из веры, данной им милостью Божьей, а эта вера в свою очередь свидетельствует о своем божественном происхождении посредством той деятельности, в которой она находит свое выражение. В этом обнаруживаются столь глубокие различия в ощущении своей избранности, что они вообще могут лечь в основу классификации практической религиозности как таковой: виртуоз религиозной веры может удостовериться в своем избранничестве, ощущая себя либо сосудом божественной власти, либо ее орудием. В первом случае его религиозная жизнь тяготеет к мистическо-эмоциональной культуре, во втором – к аскетической деятельности. Первому типу близок Лютер, ко второму принадлежит кальвинизм. Верующий реформат также хотел приобрести вечное блаженство «solafide» (одной только верой (лат.)). Однако поскольку, уже по воззрению Кальвина, чувства и настроения, как бы они ни были возвышенны, обманчивы, вера должна найти себе подтверждение в объективных действиях. Только тогда она может служить прочной основой «certitudesalutis». Она должна быть «tidesefficax» (действенной верой (лат.)), а призвание к спасению – «effectualcalling» (действенным призыванием (англ.)), по определению Савойской декларации. Если же далее спросить, каковы плоды, по которым реформаты безошибочно судят о наличии истинной веры, то на это последует ответ: поведение и жизненный уклад христианина, направленные на приумножение славы Господней. То, что для этого необходимо, явствует из прямого откровения воли Божьей в Библии или опосредствованно – из созданного Богом целесообразного устройства мира (lexnaturae). Установить факт своего избранничества можно, сравнивая свое душевное состояние с тем, которое, по свидетельству Библии, характеризовало избранных, например патриархов Ветхого завета. Только избранник Божий действительно обладает tidesetticax, лишь он способен посредством возрождения (regeneratio) и проистекающего из него освящения (sanctificatio) приумножить славу Господню подлинными, а не мнимыми добрыми делами. И по мере того, как он осознает, что его поведение – во всяком случае, по своим основным чертам и постоянной направленности (propositiimoboedientiae (возведенное в принцип послушание (лог.)) – покоится на заключенной в нем силе, приумножающей славу Божью, что его поведение, следовательно, не только угодно Богу, но и порождено волей Его, он обретает то высшее благо, к которому стремится данная форма религиозности: уверенность в своем спасении. То, что обрести ее можно, подтверждалось, согласно этому учению, Вторым посланием к коринфянам. В такой же степени, в какой добрые дела не могут слу-

жить средством к спасению, ибо и избраннык остается тварью, и все, что он совершает, бесконечно далеко отстоит от божественных требований, эти добрые дела необходимы как знак избранничества. Они служат техническим средством не для завоевания блаженства, а для того, чтобы побороть страх перед тем, что ждет человека после смерти. В этом смысле подчас говорят, что они «необходимы для спасения души», или связывают с ним «*possessio salutis*» (обладание благодатью (лаг.)). Практически это означает, что Бог помогает тому, кто сам себе помогает, что кальвинист, таким образом, сам «создает» свое спасение, правильнее следовало бы сказать – уверенность в спасении (и мы действительно встречаем подобные высказывания), что это спасение, однако, не может быть обретено, как того требует католицизм, постепенным накоплением отдельных достойных деяний, а является следствием систематического самоконтроля, который постоянно ставит верующего перед альтернативой: избран или отвергнут? Тем самым мы подошли к очень важному пункту наших наблюдений.

...Вряд ли когда-либо существовала более интенсивная по своему характеру религиозная оценка нравственного поведения, чем та, которую кальвинизм воспитал в своих сторонниках. Однако решающим для практического значения «синергизма» такого рода является осознание тех качеств, которые характеризовали жизненное поведение кальвинистов и отличали это поведение от повседневной жизни рядового средневекового христианина. Данное отличие можно попытаться сформулировать следующим образом: рядовой средневековый католик-мирянин жил в этическом отношении в известной степени сегодняшним днем. Прежде всего он со всей добросовестностью выполнял свои традиционные обязанности. «Добрые дела», выходящие за эти рамки, обычно не были связаны друг с другом и, уж во всяком случае, не составляли последовательный ряд отдельных актов, возведенных в некую рациональную систему, они совершались от случая к случаю, либо для искупления конкретных грехов, либо под влиянием размышлений о спасении души, либо – в конце жизни – в качестве своего рода страхового взноса. Католическая этика, безусловно, была этикой, основанной на «нравственной убежденности». Однако решающей для оценки каждого отдельного поступка было конкретное «*intentio*»* человека. И каждый отдельный хороший или дурной поступок ставился ему в заслугу или порицался и влиял на все его земное существование и на его вечную жизнь. Церковь вполне реалистически исходила из того, что человек, не являясь неким единством, не должен быть абсолютно и однозначно детерминирован и оценен и что его нравственная жизнь (как правило) складывается в борьбе противоположных мотивов и сама по себе чрез-

вычайно противоречива. Конечно, и для католической церкви идеалом было принципиальное изменение всей жизни верующего. Однако вместе с тем она смягчала (для преобладающего среднего уровня) это требование, пользуясь одним из своих важных средств в деле воспитания верующих и утверждения своего господства над ними: посредством таинства покаяния, функции которого тесно связаны со своеобразием католической религиозности.

В католической религии «расколдование» мира – устранение магии как средства спасения – не было проведено с той последовательностью, которую мы обнаруживаем в пуританской, а до нее в иудейской религии. Католику предоставлялась возможность обрести благодать, сообщаемую таинствами его церкви, и тем самым преодолеть несовершенство человеческой природы: священник был магом, совершавшим чудо пресуществления, в руках которого была «власть ключей»: к нему мог обратиться верующий, преисполненный раскаяния и готовности к покаянию; священник даровал умиротворение, надежду на спасение, уверенность в прощении и снимал тем самым то невероятное напряжение, которое было неизбежным и ничем не смягчаемым уделом кальвиниста. Кальвинист не знал этого милосердного человеческого утешения и не мог, подобно католику и даже лютеранину, надеяться на то, что минуты слабости и легкомыслия будут уравновешены последующей концентрацией доброй воли. Кальвинистский Бог требовал от своих избранных не отдельных «добрых дел», а святости, возведенной в систему. Здесь не могло быть и речи ни о характерном для католицизма, столь свойственном природе человека чередовании греха, раскаяния, покаяния, отпущения одних грехов и совершения новых; ни о сбалансировании всей жизни с помощью отдельных наказаний или посредством находящихся в распоряжении церкви средств сообщения благодати. Практическая этика кальвинизма устраняла отсутствие плана и системы в повседневной жизни верующего и создавала последовательный метод всего жизненного поведения. Ведь не случайно в XVIII в. носителей последнего возрождения пуританских идей называли «методистами», подобно тому как в XVII в. их духовных предтеч именовали равным по значению словом «прецизисты» (Prazisisten, precisians). Ибо только посредством коренного преобразования всего смысла жизни, ощущаемого в каждое мгновение и в каждом действии, могла быть достигнута уверенность в наличии благодати, возвышающей человека из *statusnaturae* (естественного состояния (лат.)) в *statusgratiae* (состояние благодати (лат.)). Жизнь «святого» была ориентирована только на трансцендентную цель – на загробное блаженство, однако именно поэтому его посюстороннее существование было строго рационализировано и заполнено единственным стремлением – приумножить славу Божью на

земле. И никогда ранее к этой идее – *omnia in maiorem Deigloriam* – не относились со столь всепоглощающей серьезностью. Лишь пронизанная постоянной рефлексией жизнь рассматривалась как путь преодоления *status naturalis*. Таким образом, «*cogito, ergo sum*» (мыслю, следовательно, существую (лат.)) Декарта было воспринято современными ему пуританами в своеобразном этическом преобразовании. Эта рационализация, с одной стороны, придавала реформатскому благочестию его специфически аскетическую окраску: с другой – служила основой как внутреннего родства реформатства католицизму, так и специфических различий между ними. Ибо совершенно очевидно, что подобные черты не были чужды и католицизму.

Христианская аскеза как в своих внешних проявлениях, так и по своей сущности складывается из самых различных элементов. Однако на Западе в ее наиболее разработанных формах она уже в средние века, а подчас и в античности, носила рациональный характер. На этом основано и всемирное значение западного монашества – не в его совокупности, а в качестве типического явления – в отличие от монашества восточного. Христианская аскеза уже в уставе св. Бенедикта была в принципе свободна от безотчетного неприятия мирской жизни и изощренного самоистязания, в еще большей степени это проявилось у клунийцев, цистерцианцев и, наконец, полностью у иезуитов. Она превратилась в систематически разработанный метод рационального жизненного поведения, целью которого было преодоление *status naturae*, освобождение человека от иррациональных инстинктов, от влияния природы и мира вещей и подчинение его жизни некоему планомерному стремлению, а его действий – постоянному самоконтролю и проверке их этической значимости; таким образом, монах объективно превращался в работника на ниве Господней, а субъективно тем самым утверждался в своей избранности к спасению. Подобное активное самообладание было в такой же степени целью *exercitia* св. Игнатия и высших форм рациональной монашеской добродетели вообще, как и основным идеалом практической жизни пуритан. Уже в том глубоком презрении, которое сквозит в сообщениях пуритан о допросах пуританских мучеников, чья холодная сдержанность противопоставляется трескучим речам знатных прелатов и чиновников⁸¹, проступает высокая оценка сдержанности и самообладания, характеризующая лучших представителей английских и американских *gentlemen* и в наши дни. В переводе на современный язык это означает следующее: пуританская аскеза, как и любая другая «рациональная» аскеза, стремилась научить человека руководствоваться «константными мотивами» (особенно теми, которые она сама ему «внушала»), а не «аффектами», другими словами, воспитать в нем «личность» в этом формально-психологическом смысле слова. Вопреки

многим распространенным представлениям целью аскезы было создать условия для деятельной, осмысленной, светлой жизни; ее настоящей задачей – уничтожить непосредственное чувственное наслаждение жизнью; ее главным средством – упорядочить образ жизни своих адептов. Все эти основные положения в такой же степени находят свое отражение в уставах католического монашества, как и в основных принципах жизненного поведения кальвинистов. Методическое регламентирование всего жизненного уклада человека определяет огромную силу воздействия обоих вероучений; на этом покоится и способность кальвинизма в отличие от лютеранства отстаивать в качестве *ecclesiamilitans* протестантскую веру.

В чем выражается, с другой стороны, отличие кальвинистской аскезы от средневековой, очевидно: в отказе от «*consiliaevangelica*» и в преобразовании тем самым аскезы в чисто мирскую аскезу. Это не значит, конечно, что в католицизме «методическая регламентация» жизни не выходила за стены монашеских келий, что не соответствовало ни теории, ни практике католицизма. Как уже указывалось выше, католицизм, несмотря на его не столь строгую моральную взыскательность, отнюдь не видит в этически беспорядочном существовании приближение к тем высшим идеалам, даже в мирской жизни, к которым он предлагает стремиться. Так, основание св. Франциском ордена терциариев было серьезной попыткой (и, как известно, не единственной) наполнить повседневную жизнь аскетическим содержанием. Правда, произведения, подобные «Подражанию Христу», именно силой своего воздействия свидетельствуют о том, что восхваляемое в них жизненное поведение воспринималось как нечто высшее по сравнению с минимальными требованиями, предъявляемыми к повседневной нравственности, и что к последней отнюдь не прилагались те мерки, которые существовали у пуритан. Что касается практики определенных церковных обрядов, прежде всего отпущения грехов, которые именно в силу указанного несоответствия воспринимались пуританами не как незначительные отклонения, а как в корне своем вредное заблуждение, то эта практика неизбежно сталкивалась в начатках систематизации мирской аскезы. Решающим здесь было, однако, то, что люди, подчинившие свою жизнь методической регламентации в ее религиозном понимании, были и оставались *parexcellence* (по преимуществу {франц.} монахами, и чем интенсивнее отдельный человек следовал аскетическим предписаниям, тем больше он отстранялся от повседневности, ибо специфика святой жизни выражалась именно в превосходстве над мирской нравственностью. Впервые это изменил Лютер, причем не в качестве выразителя какой-либо «тенденции развития», а из чисто личных побуждений; вна-

чале он еще несколько колебался в своих практических выводах, но со временем политическая ситуация помогла ему преодолеть его сомнения; кальвинизм же просто заимствовал эту идею у Лютера. Себастьян Франк действительно указал на основное свойство кальвинистского благочестия, когда увидел значение Реформации в том, что теперь каждый христианин должен быть монахом в течение всей своей жизни. Перемещению аскезы из мирской повседневной жизни в монастыри была поставлена преграда, и те глубокие и страстные натуры, которые до той поры становились лучшими представителями монашества, теперь вынуждены были осуществлять аскетические идеалы в рамках своей мирской профессии. В ходе дальнейшей эволюции кальвинизм присовокупил к этому и нечто позитивное: идею о необходимости найти подтверждение своей вере в мирской профессиональной деятельности. Тем самым кальвинизм дал широким слоям религиозных людей положительный стимул к аскезе, а обоснование кальвинистской этики учением о предопределении привело к тому, что духовную аристократию монахов вне мира и над ним вытеснила духовная аристократия святых в миру, от века предопределенная Богом к спасению, аристократия, которая по своему *character indelebilis** была отделена от остальных, от века предопределенных к гибели людей...

Систематизация в сфере практической жизненной этики, свойственная как кальвинистскому протестантизму, так и католическим орденам с их рациональными формами жизни, находит в кальвинизме свое внешнее выражение в том способе, посредством которого «педантичный» пуританин постоянно контролирует свое избранничество. Правда, религиозные дневники, в которые последовательно, иногда в виде таблиц, заносились все грехи и искушения, а также свидетельства о преуспевании в деле спасения души, были распространены не только в кругах реформатов, наиболее ревностно выполнявших требования церкви, они в равной мере использовались и в сфере созданного иезуитами современного католического благочестия (в частности, французского). Однако если в католицизме дневники такого рода использовались для полноты исповеди или служили *directeur de l'ame* (духовному наставнику (франц.) основой его авторитарного руководства христианином или (чаще) христианкой, то христианин реформатского вероисповедания с помощью этого дневника «сам прощупывал себе пульс». Об этом упоминают все крупные богословы-моралисты; классическим примером может служить дневник Бенджамина Франклина с его таблицами и статистическими исчислениями успехов на стезе добродетели. Старое средневековое (известное уже в античности) представление о счете, который ведется Богом, было доведено до полной (характерной) безвкусицы у Беньяна; по его мнению, отношение грешника к Богу

можно сравнить с отношением покупателя к shopkeeper (владельцу лавки {англ.}): тот, кто открыл счет, быть может, сумеет, собрав все свои доходы, покрыть набежавшие проценты, но ему никогда не удастся полностью погасить всю сумму долга. Пуританин позднего времени контролировал не только свое поведение, но и поведение Бога и усматривал перст Божий в каждом событии своей жизни. Он совершенно точно знал, почему Бог принял то или иное решение (что было чуждо подлинному учению Кальвина). Тем самым освящение жизни почти уподоблялось деловому предпринятию. Следствием подобной методичности в этическом поведении, которую кальвинизм в противовес лютеранству сумел внедрить в жизненную практику, была глубокая христианизация всего человеческого существования. Для правильного понимания характера кальвинистского влияния следует всегда помнить о том, что эта методичность была решающим моментом в воздействии на жизнь верующих. Из этого, с одной стороны, явствует, почему именно кальвинистское учение сумело оказать подобное влияние на своих адептов, с другой – почему и другие вероисповедания должны были действовать в том же направлении при условии, что их этические импульсы исходили из той же решающей идеи.

До сих пор мы не выходили за пределы кальвинистской религиозности и поэтому рассматривали учение о предопределении как догматическую основу пуританской нравственности, выраженной в методически рационализированном этическом поведении. Это объясняется тем, что названный догмат в действительности воспринимался как краеугольный камень реформатского учения и далеко за пределами той религиозной партии, которая во всех отношениях строго следовала учению Кальвина, то есть просвитериан: она содержится не только в Савойской декларации индепендентов 1658 г., но и в баптистской – HanserdKnollysconfession 1689 г.; если обратиться к кругам методистов, то следует указать, что Джон Уэсли, талантливый организатор этого движения, был, правда, сторонником учения о всеобщем спасении, однако уже Уайтфилд, выдающийся агитатор первого поколения методистов и самый последовательный его мыслитель, был сторонником партикуляризма благодати. Того же мнения придерживались и методисты, группировавшиеся вокруг леди Хантингтон и пользовавшиеся в течение некоторого времени довольно большим признанием. В богатом знаменательными событиями XVII в. именно это грандиозное в своей цельности учение сохраняло в сражающихся за веру представителях «святой жизни» убеждение в том, что они являются Орудием Бога и осуществляют его провиденциальные веления; это учение сумело также предотвратить быстрое перерождение религиозного настроения пуритан в утилитарно окрашенный синергизм с чисто посюсторонней

ориентацией, при котором были бы немыслимы неслыханные жертвы, приносимые пуританами ради иррациональных, идеальных целей. Что же касается сочетания этой веры с безусловно действенными нормами, устанавливавшими абсолютный детерминизм и полную трансцендентность сверхчувственного мира, – сочетания, которое учение о предопределении осуществило в гениальной по-своему форме, то оно было в принципе и значительно более «современным», чем то более мягкое и более гуманное учение, которое подчиняло нравственному закону также и Бога. Прежде всего, однако, фундаментальная для нашего исследования (к этому мы будем все время возвращаться) идея утверждения в избранности в качестве психологического отправного пункта методической нравственности может быть наилучшим способом исследована как «чистая культура» именно в связи с учением о предопределении к спасению и его значением для повседневной жизни; поэтому мы вынуждены исходить из этого учения как из наиболее последовательной формы выражения данной идеи, тем более что она постоянно обнаруживается в рассматриваемых ниже деноминациях в качестве схемы, в рамках которой объединяются вера и нравственность. Последствия, которые эта идея должна была иметь для аскетического формирования жизненного строя первых своих сторонников, создали внутри протестантизма наиболее резкую принципиальную антитезу к (относительной) нравственной слабости лютеранства. «*Gratia armissibilis*»*, которую лютеранин мог ежеминутно обрести вновь посредством раскаяния и покаяния, сама по себе не содержала какого-либо импульса к систематической рационализации всей этической сферы жизни (что для нас здесь является важным следствием аскетического протестантизма). Лютеранская вера не отвергала столь решительно проявлений непосредственной, инстинктивной жажды жизни и наивной эмоциональности – в ней полностью отсутствовал тот импульс к постоянному самоконтролю и, следовательно, вообще к планомерной регламентации своей жизни, который характеризует суровое кальвинистское учение. Религиозному гению, каким был Лютер, легко дышалось в атмосфере свободного приятия мира, и до тех пор, пока сильны были его крылья, он не подвергался угрозе впасть в *status naturalis*. Параллель к той скромной, тонкой и полной своеобразного настроения религиозности, которая столь привлекательна в лучших представителях лютеранства, наряду со свойственной им свободной от строгой нормативности нравственностью редко обнаруживается на почве подлинного пуританизма; значительно чаще эти черты встречаются в кругах умеренного англиканства, у таких его сторонников, как Хукер, Чиллингсуорт и др. Для рядового лютеранина, даже наиболее правоверного, было само собой разумеющимся, что он возвышается над *status naturalis* лишь на опре-

деленный срок, пока действует сила покаяния или проповеди. Хорошо известно, сколь поражала современников разница между этическим уровнем, господствовавшим при дворах реформатских князей и князей лютеранских (где часто процветали пьянство и грубость нравов), а также беспомощность лютеранского духовенства с его проповедями чистой веры по сравнению с аскетической направленностью баптистских кругов. То, что в характере немцев ощущается обычно как «спокойная уравновешенность» и «естественность», в отличие от атмосферы англоамериканской жизни, где еще по сей день сохранились следы основательного искоренения непосредственности *statusnaturalis* (даже в физиогномических чертах людей), то, что немцы обычно воспринимают в англоамериканских странах как узость, отсутствие свободы и внутреннюю скованность, — все это объясняется различиями жизненного уклада, которые в значительной степени коренятся в том, что лютеранство в меньшей степени, чем кальвинизм, заполняло жизнь аскетическим содержанием. Такого рода ощущения отражают инстинктивную антипатию, которую «дитя мира» испытывает по отношению к аскетизму. Лютеранству, именно в силу его концепции спасения, был чужд тот психологический импульс систематизации жизни, который неизбежно ведет к ее методической рационализации. Как мы увидим из дальнейшего, этот импульс, обуславливающий аскетический характер набожности, безусловно, мог возникнуть под влиянием самых различных религиозных мотивов: кальвинистское учение о предопределении было лишь одной из возможностей. Однако мы уже могли убедиться в том, что это учение отличалось не только исключительной последовательностью, но и способностью оказывать громадное психологическое воздействие. Если рассматривать некальвинистские учения только под углом зрения религиозной мотивации их аскезы, то они воспринимаются как варианты кальвинизма с ослабленной внутренней последовательностью.

Обращаясь к исторической действительности, мы обнаруживаем, что кальвинистская аскеза — если не всегда, то в большинстве случаев — либо служила образцом для других аскетических течений, либо — если внутри этих течений разрабатывались оригинальные принципы, отклонявшиеся от кальвинистских принципов или перераставшие их, — привлекалась для сравнений или дополнений. Во всех тех случаях, когда, несмотря на различное религиозное обоснование, обнаруживалась одинаковая последовательность аскезы, это обычно являлось следствием церковного устройства, о чем речь будет идти в иной связи.

Исторически идея избранничества к спасению, несомненно, была отправным пунктом того аскетического направления, которое принято называть пиетизмом. Поскольку пиетизм оставался внутри кальви-

нистской церкви, почти невозможно провести четкую границу между кальвинистами пиетистского и непиетистского толка. Почти всех выдающихся представителей пуританизма время от времени причисляли к пиетистам; существует даже вполне допустимое предположение, что рассмотренная нами выше взаимосвязь между идеей предопределения и испытания избранности, которая основана на стремлении обрести субъективную «*certitudesalutis*»*, является не чем иным, как пиетистской разработкой первоначального учения Кальвина... Развитие немецкого пиетизма, выросшего на почве лютеранства и связанного с именами Шпенера, Франке и Цинцендорфа, уводит нас от учения о предопределении. Однако это отнюдь не означает, что немецкий пиетизм вообще не связан со сферой тех идей, последовательным завершением которых это учение является; известны, в частности, высказывания Шпенера о влиянии на него английского и нидерландского пиетизма, что явствует, например, из чтения работ Бейли на первых заседаниях организованных Шпенером общин. С интересующей нас точки зрения, немецкий пиетизм знаменует собой просто проникновение методически разработанного и контролируемого, то есть аскетического жизненного поведения и в сферу некальвинистской религиозности. Между тем лютеранство должно было воспринимать рациональную аскезу как чужеродное тело, и связанные с этим моменты трудности нашли свое отражение в недостаточной последовательности доктрины немецкого пиетизма. Для того чтобы догматически обосновать систематизированную религиозную практику жизни, Шпенер сочетает лютеровские идеи со специфическим для реформатства пониманием добрых дел (согласно этому реформатскому толкованию, они совершаются для приумножения славы Господней) и с верой в то, что возрожденные могут до некоторой степени приблизиться к идеалу христианского совершенства (также идея, близкая реформатскому учению). В этом ощущается недостаточная последовательность теории Шпенера: у Шпенера, испытавшего сильное влияние мистиков, систематизированный характер жизненного уклада христианина (это — существенный элемент и пиетистского учения Шпенера) не столько обосновывается, сколько описывается достаточно неопределенно и в чисто лютеранском духе; *certitudesalutis* не выводится из освящения, из испытания избранности, а в самой общей форме связывается с верой, как это делал Лютер. Однако по мере того, как рационально-аскетические элементы пиетизма брали верх над его эмоциональной стороной, в нем проступали следующие существенные для нашей точки зрения положения: 1) методическое углубление верующим состояния собственной святости, ее контролируемое законом возрастание и совершенствование является знаком благодати; 2) в святом, достигшем таким способом совершенства, действует провидение Господ-

не; воля Божья открывается святому в результате терпеливого ожидания и методических размышлений. Профессиональная деятельность была и для Франке аскетическим средством *per excellence*, его уверенность в том, что Бог дарует своим избранникам успех в труде, была столь же незыблема, как уверенность пуритан (это будет показано ниже). В качестве суррогата «двойного декрета»* пиетизм выдвинул положения, которые, по существу, аналогично, но менее убедительно, чем это делает кальвинистское учение, устанавливают аристократию избранных особой милостью Божьей со всеми вытекающими отсюда описанными нами выше психологическими последствиями. Сюда относится, например, обычно инкриминируемый пиетистам (причем несправедливо) так называемый «терминизм», то есть утверждение, что спасение доступно всем, но для каждого человека – либо лишь однажды в некий совершенно определенный момент его жизни, либо когда-нибудь и, уж во всяком случае, в последний раз. Тому, кто упустит это мгновение, не поможет доступная всем возможность спасения: он уподобляется отвергнутым в кальвинистском учении. В своих конечных выводах эта теория близка, например, точке зрения Франке, абстрагированной из его личного опыта, которая была чрезвычайно распространена, можно даже сказать – господствовала в пиетистских кругах. Согласно этой точке зрения, к благодати можно «прорваться» лишь в исключительных, неповторяющихся условиях, а именно после длительной «покаянной борьбы». Поскольку, по мнению самих пиетистов, подобное переживание не является уделом каждого, тот, кто, несмотря на применение в соответствии с пиетистскими указаниями аскетического метода, не обрел это благо, остается в глазах возрожденных своего рода пассивным христианином. С другой стороны, создание метода, с помощью которого верующий вступает в состояние «покаянной борьбы», превратило в конечном итоге и божественную благодать в объект рационального человеческого стремления. Представление об аристократизме избранных породило разделяемые многими (хотя и не всеми, их не разделял, например, Франке) сомнения, связанные с исповедью: они особенно волновали пиетистских духовников, о чем свидетельствуют постоянные обращения их к Шпенеру; сомнения такого рода способствовали тому, что исповедь потеряла свое значение и в лютеранстве: отпущение грехов неминуемо ставилось теперь в зависимость от наличия видимого воздействия божественной благодати, дарованной в результате покаяния и определившей поведение святого. Поэтому для отпущения грехов невозможно было удовлетвориться одним *contritio* (пасканием (лат.)....

Следует указать на то, что практическая рационализация жизни под углом зрения ее полезности была существенным компонентом и миро-

воззрения Цинцендорфа. Склонность к практической рационализации проистекала у него, как и у других представителей пиетизма, с одной стороны, из решительной неприязни к опасным для веры философским умозрениям и предрасположения к конкретному эмпирическому знанию, с другой – из практического опыта профессионального миссионера. В качестве миссионерского центра братская община была одновременно и деловым предприятием, направлявшим своих членов на путь мирской аскезы, которая повсюду ищет прежде всего практические «задачи» и в соответствии с ними трезво и планомерно строит жизнь верующих. Препятствием для практической рационализации жизни, правда, и здесь служила воспринятая в качестве жизненного идеала миссия апостолов и выведенное из нее восхваление харизмы апостольской бедности, к которой должны стремиться избранники Божьи, «ученики», удостоенные благодати, – все это в конечном итоге ведет к известному возрождению «*consilia evangelica*» (евангельских советов {лат.}). Этим создание рациональной профессиональной этики по кальвинистскому образцу задерживалось, хотя, как показывает преобразование баптистского учения, и не отвергалось, более того, внутренне подготавливалось представлением о работе как деятельности исключительно «в осуществление своего призвания»...

Конечно, по интенсивности рационализации жизни пиетистское учение должно было уступать кальвинизму, ибо внутренний импульс, направленный на постоянное испытание своей избранности, которая является залогом будущей вечной жизни, в пиетизме переносится в настоящее, создавая определенную эмоциональную настроенность; уверенность же в своем спасении, которую избранник Божий все время стремится вновь обосновать безудержной и успешной профессиональной деятельностью, сменяется покорностью и подавленностью, отчасти являющимися следствием эмоционального возбуждения, направленного на чисто внутренние переживания, отчасти же связанными с сохранением лютеранского института исповеди, который постоянно вызывал у пиетистов тяжелые сомнения, но который они в большинстве случаев терпели. Во всем этом обнаруживается чисто лютеранский принцип – искать спасение в «прощении грехов», а не в практическом «освящении». Вместо планомерного, рационального стремления достигнуть достоверного знания о будущем (потустороннем) блаженстве мы обнаруживаем здесь потребность ощутить радость примирения и общения с Богом в настоящем (посюстороннем) мире. Однако если в области экономики склонность к наслаждению в настоящем препятствует рациональному устройству «хозяйства», которое требует забот о будущем, то в известном смысле это относится и к религиозной сфере. Совершенно очевидно, что религиозная направленность на внутреннюю аф-

фектацию в настоящем содержит меньший импульс к рационализации мирской деятельности, чем ориентированное лишь на потустороннее существование стремление реформатских «святых» утвердиться в своем избранничестве; по сравнению же с ортодоксальным лютеранством, которое сохраняет традиционную приверженность к слову и к таинствам, пиетизм больше приспособлен к тому, чтобы способствовать методическому проникновению религии в жизненную практику...

Если попытаться дать некую предварительную характеристику практических последствий этих различных учений, то добродетели, возвращаемые пиетизмом, можно скорее уподобить тем, которые мы находим, с одной стороны, у «верных своему призванию» чиновников, служащих, рабочих и кустарей, с другой – у патриархально настроенных работодателей, которые в своем стремлении угодить Богу снисходят до нужд своих подчиненных (наподобие Цинцендорфа). В отличие от них кальвинисты значительно ближе по своему характеру, жесткому, формальному и активному, буржуазно-капиталистическому предпринимателю. И наконец, чисто эмоциональный пиетизм является, как указал уже Ричль, лишь развлечением религиозного характера для «leisureclasses» (праздных классов {англ.}).

Хотя такого рода характеристика ни в коей мере не может считаться исчерпывающей, ей и в настоящее время соответствуют известные специфические различия (даже в экономике) народов, находившихся в прошлом под влиянием того или другого из этих аскетических направлений...

Теперь, после того как мы попытались кратко рассмотреть религиозное обоснование пуританской идеи профессионального призвания, мы обратимся к изучению влияния, которое эта идея оказала в сфере предпринимательской деятельности. При всех отклонениях в каждом отдельном случае и при всем различии в степени акцентирования аскетическими религиозными общинами интересующих нас черт эти черты существовали во всех общинах такого рода и повсюду оказывали определенное воздействие. Решающим для нашей концепции является то обстоятельство, что во всех разновидностях изучаемых нами аскетических течений «состояние религиозной избранности» воспринималось как своего рода сословное качество (status), которое ограждает человека от скверны рукотворного, от «мира». Гарантией этого состояния независимо от того, каким образом оно достигается в соответствии с догматическим учением данной деноминации, служит не какое-либо магически-сакраментальное средство, не отпущение грехов после исповеди, не отдельные благочестивые поступки, а одно лишь утверждение избранности посредством специфического по своему характеру поведения, коренным образом отличающего избранника от «природно-

го» человека. На этой основе у отдельного человека возникал импульс к методическому контролированию своего поведения (для того, чтобы обрести уверенность в своем избранничестве) и тем самым к его аскетическому преобразованию. Этот аскетический стиль жизни сводился, как мы уже видели, к ориентированному на божественную волю рациональному преобразованию всего существования. Такая аскеза была уже не *opus supererogationis* (устойчивость состояния благодати (лат.), а задачей, которую мог выполнить каждый, кто стремился обрести уверенность в своем спасении. Решающим было то, что этот требуемый религией, отличный от «природного» существования, особый уклад жизни святых складывался теперь не вне мира в монашеских организациях, а внутри мирского устройства. Названная рационализация жизни в миру, ориентированная на потустороннее блаженство, была следствием концепции профессионального призвания аскетического протестантизма.

Христианская аскеза, устремившаяся вначале из мирской жизни в затворничество, уже в стенах монастыря господствовала в лице церкви над миром, от которого она отсеклась. При этом, однако, она не посягала на естественные, непосредственные черты мирской повседневной жизни. Теперь же она вышла на житейское торжище, захлопнула за собой монастырские ворота и стала насыщать мирскую повседневную жизнь своей методикой, преобразуя ее в рациональную жизнь в миру, но не от мира сего и не для мира сего. Результаты этого мы попытаемся показать в нашем дальнейшем изложении»[Приводится с сокращениями по: Вебер М. Избранные произведения. - М.: Прогресс, 1990. - С. 136-184].

Бэкон Ф.

Вторая часть сочинения, называемая новый органон, или истинные указания для истолкования природы

«LXXXII

Подобно тому как люди плохо определяли конечную цель и мету наук, так же избирали они дорогу совершенно ошибочную и непроходимую, даже когда цель определялась ими правильно. И если кто поразмыслит, он будет глубоко поражен, что ни у кого из смертных не было заботы и попечения о том, чтобы открыть и проложить дорогу человеческому разуму при помощи самого чувства и приведенных в порядок и хорошо построенных опытов, но все было предоставлено или мраку преданий, или круговращению силлогизмов, или случайности и произволу смутного, неупорядоченного опыта. Пусть кто-нибудь усердно и трезво подумает над тем, каков тот путь, которого люди привыкли держаться в исследовании и открытии какой-либо вещи, — он прежде всего заметит, без сомнения, простой и безыскусственный метод открытия,

наиболее свойственный людям. Этот метод состоит не в чем другом, как в том, что человек, готовясь и приступая к какому-либо исследованию, прежде всего отыскивает и изучает сказанное об этом другими, затем он прибавляет свои соображения и посредством усиленной работы разума возбуждает свой дух и как бы призывает его открыть свои проприция. Тут все лишено основания и сводится только ко мнениям.

Иной призывает для открытия диалектику, которая имеет лишь номинальное отношение к тому, что рассматривается. Ибо открытие посредством диалектики не есть открытие начал и особых аксиом, из которых слагаются науки, но только того, что по видимости сообразно с ними. А более пытливых и настойчивых, более ревностных в своем деле, призывающих диалектику доказать или открыть начала, или первые аксиомы, она известным ответом отталкивает к вере и как бы к клятве на верность какой-либо науке.

Остается просто опыт, который зовется случайным, если приходит сам, и экспериментом, если его отыскивают.

Но этот род опыта есть не что другое, как, по пословице, развязанная метла³² или хождение ощупью, как ходят ночью, трогая все, что попадается навстречу, чтобы выбраться на верную дорогу, тогда как гораздо полезнее и обдуманнее было бы для них подождать дня или зажечь свет и затем уже вступить на дорогу. Истинный же метод опыта сначала зажигает свет, потом указывает светом дорогу: он начинает с упорядоченного и систематического опыта, отнюдь не превратного и отклоняющегося в сторону, и выводит из него аксиомы, а из построенных аксиом – новые опыты; ведь и божественное слово не действовало на массу вещей без распорядка!

И потому пусть люди перестанут удивляться тому, что путь наук еще не пройден, ибо они вовсе сбились с дороги, решительно оставив и покинув опыт или путаясь и блуждая в нем, как в лабиринте. Правильно же построенный метод неизменной стезей ведет через леса опыта к открытию аксиом» [Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Второе, исправленное и дополненное издание, том 2.- Изд-во социально-экономической литературы « Мысль ».- М., 1978- С.45-47]

КЕЙС № 4.

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ.

ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ» И «ОБРАЗОВАННОСТЬ»

Задание по работе с кейсом:

- проанализировав фрагмент из работы Я.А.Коменского «О развитии природных дарований» и комментариев к ней, реконструируйте содержание понятия «образованность» в понимании Я.А.Коменского.
- Приведите современные тексты, раскрывающие содержание понятия «образованность» в современной педагогике.
- Сравните подход Я.А.Коменского и современные подходы к пониманию образованности, выявите методологические основания общности и различия в этих подходах.

Коменский Я.А. О развитии природных дарований

...Хочешь ли узнать хорошо образованного (*bene cultus*) человека? Наблюдай за его действиями и движениями, за его речью и даже молчанием, равным образом – за его походкой, посадкой* осанкой* глазами, руками и за всем* относящимся к нему; всюду будут просвечивать приличие, достоинство и любезность; всюду он будет верен сам себе; во всем изящен и аккуратен. Хочешь познакомиться с ним в деле? Все плавно идет под его рукой, так как всякое дело поведет он разумно, по предварительном здравом обсуждении. Хочешь слышать его речь? Он может дельно рассуждать о чем угодно, не обнаруживая ни в чем постыдного невежества.

Если, напротив того, ему надо молчать, то даже самое молчание он сумеет смягчить благоразумием и приличием, чтобы и из молчания его ты мог чему-либо научиться. Если он вращается между людьми – одно удовольствие на него смотреть. Если ему когда-либо придется жить без сообщества людей, никогда он не будет чувствовать себя одиноким, так как он полон серьезных мыслей и утешения в работе. В жизни он так ведет себя по отношению ко всему доброму и злему, что на деле обнаруживает, что он умеет различать вещи и может распознавать полезное от бесполезного.

Идет ли все по его желанию – он не заносится, не гордится, не становится высокомерным. Впадает ли он в несчастье – он все тот же: не опускается, не падает духом, не отчаивается. Одним словом, «кто мудр, тот приспособится ко всевозможным обычаям», – говорит поэт. А мы скажем: кто мудр, тот всюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всяким случайностям. Если бы можно было показать тебе хорошо образованный целый народ, то ты увидел бы, что в нем все или, по крайней мере, большинство именно таковы, какими я очертил отдельных лиц. Если желаете, чтобы я еще подробнее разъяснил вам это, я сделаю это путем сопоставления образованных народов с необразованными, или так называемыми варварами.

1. Образованные люди суть истинные люди, т. е. человечны по своим нравам; варвары же отличаются скотской грубостью или же зверской жестокостью, так что, кроме человеческого образа (если только они говорят, а не ревут), едва ли и признаешь в них что-либо человеческое.

2. Если ты присмотришься к порядку, господствующему в общественных и частных делах у хорошо образованного народа, там все идет, как часы; если затронута одна часть, приводятся в движение и все остальные: одно колесико толкает другое, и все определяется числом, мерой и весом. У варваров же все похоже на развязанный сноп или песок без цемента.

3. Возьми взаимоотношения людей между собой. В образованном народе все служат друг другу, каждый на своем месте выполняет то, что полезно ему и другим. У варваров же никто не считается с потребностями другого: все делается вразброд, а потому один другому мешает, и получается общая сутолока.

4. У образованных народов все стихии мира несут людям дань, и даже самые недра земли не могут скрыть от них свои сокровища Я. А. Коменский (с.10) (металлы, драгоценные камни и минералы). У необразованных все пропадает без пользы: они не умеют ни подчинять себе природу, ни сосать ее грудь, ни даже пользоваться ею тогда, когда она сама изливает на них дары свои. Отличнейший климат, плодороднейшая земля, удобнейшие для судоходства реки остаются без использования, как это можно видеть у американских народов, проводящих грубую жизнь, подобно диким зверям.

5. Образованные народы не позволяют ни одному клочку земли пустовать, никакому материалу пропадать бесполезно. Деревья и хворост, камни и щебень, даже песок и уличную грязь они подбирают и находят всему этому известное употребление. У необразованных же, смотришь, ничто не возделывается, сор и грязь, кругом все гниет и разлагается.

6. Отсюда у первых даже самые бесплодные по своей природе области, не представляющие ничего, кроме песка, или скал, или болот и

мхов, так хорошо обрабатываются, что кажутся раем. У необразованных же народов даже страны, сами по себе имеющие вид рая (где, как кажется, само небо вступило в брачный союз с землею), засоряются отбросами и теряют свою прелесть.

7. Вот почему образованные народы в избытке располагают не только всеми необходимыми для жизни предметами, но и различными удобствами, даже роскошью; тогда как необразованные едва имеют средства влачить жизнь, питаясь по-звериному сырой пищей.

8. Образованные, заботясь и о будущем, обеспечивают себе все необходимое в жизни, даже для непредвиденных случаев, какие могут их постигнуть: неурожая, нападения врагов, моровой язвы или иных болезней. Они своевременно противопоставляют им благоустроенные житницы, арсеналы, аптеки. У варваров же не существует никакого разумного попечения о жизни, здоровье, безопасности; живут они изо дня в день, от случая к случаю; все у них необдуманно и случайно.

9. Народ образованный обнаруживает изящество своего ума даже красивой и изящной одеждой, так как все и каждый, малый и великий, знатный и незнатный, одеваются если не изысканно, то во всяком случае опрятно; тогда как необразованные ходят нагими или полунагими, в лохмотьях и рубищах, грязные и истощенные.

10. Образованный народ имеет великолепные многолюдные города, полные произведениями искусств и ремесел. У необразованного – вместо городов пустыри, а если он что-нибудь и называет городом, то это не более, как жалкие лачуги.

11. Образованные народы, связанные узами закона, содержат свои области, а в них города, села, дома, отдельные семейства и, наконец, самих себя в границах установленного порядка, так что (с.11) никому нельзя безнаказанно их переступить. У народов же необразованных или ложно образованных место свободы занимает своеволие: кому что вздумается, тот то и делает, не зная ни в чем никакой узды.

12. Отсюда у первых все безопасно, безмятежно, тихо и спокойно, а у последних господствуют кражи, разбои и насилия; а потому нет истинной безопасности, и все полно козней и страхов.

13. У народа истинно образованного даже среди сельских жителей нет деревенской грубости: до того все проникнуто городской утонченностью нравов. У необразованных, наоборот, и горожане суть те же селяне, и сам город по нравам – не что иное, как настоящая деревня.

14. Люди, принадлежащие к образованному народу, приветливы к пришельцам, ласково указывают дорогу, вежливы к тем, кто к ним обращается, остерегаясь причинить им какую-либо неприятность. Варвары же или отталкивают от себя незнакомцев, или сами бегут от них, и, во всяком случае, отпугивают их от общения с собой своими гнусными нравами.

15. У образованных народов ленивые люди и здоровые нищие нетерпимы; их даже вовсе нет, так как каждое государство держит всех своих граждан в порядке и печется о своих бедных. У варваров – целые полчища ленивых людей, которые, поддерживая свое существование нищенством или воровством и грабежами или существуя и в нищете и голоде, производят различные смуты и бедствия. И если с этим злом и борются, то только с помощью силы; и тогда начинается сплошная каторга, угнетения, казни и истязания.

16. Образованные, находя удовольствие в свободных науках и искусствах², охотно занимаются ими, ни одного из них не выпуская из поля зрения. Они исчисляют звезды и измеряют небо, землю, пропасти и неведь что, не желая, чтобы где бы то ни было, хотя бы в отдаленнейших областях земли, воды, воздуха, что-либо происходило ими не понятное. Они стараются также узнать: бег веков, как далеко отстоим мы от начала мира, как скоро мы можем ожидать его конца, чтобы, имея перед глазами прошедшее, лучше располагать настоящим на пользу будущего. Необразованные [не только] всего этого, а даже и самих себя не знают, не задумываясь о том, откуда они пришли сюда, куда пойдут, что происходит с ними или вокруг них; а потому они несведущи в прошедшем, неразумны относительно настоящего, не приготовлены ни к чему, что предстоит в будущем.

17. Образованных улаживает лира Орфея, и они охотно предаются божественной музыке, чтобы, пленяясь сладостью звучной гармонии, тем лучше всюду ей внимать по примеру Давида и (с.12) Соломона. Необразованные же – ослы в музыке; если услышишь между ними какие-либо звуки, то разве – нестройный гам пьяных или дикие гиканья неуклюжих плясунов.

18. Наконец, образованные живут между собой мирно, исполненные света, разума, благой воли и чистой совести, довольные богом и собой и радуясь своим сокровищам. Необразованные, не обладая ничем внутри самих себя, всецело предаются одной внешности и, гоняясь вместо вещей за призраками, становятся предметом насмешек, чахнут и, наконец, гибнут. И пусть гибли бы, если бы этой смертью они не обрекались бы заживо и на смерть вечную! Но если уж необходимо так бывает, что люди, не достойные этого имени, отклоняются от своего предназначения – блаженной жизни, то лучше бы им вовсе не родиться, или, точнее, лучше родиться не людьми, а немой тварью, чем рождаться такими людьми, которые никаким человеческим образованием не возвышаются до истинной человечности.

Надеюсь, вы поняли теперь, благосклоннейшие слушатели, что такое человек или народ образованный и чем образованные отличаются от необразованных. Нужно, однако, сверх того, иметь также в виду, что

верх человеческой образованности есть благочестие, или страх господень, который прославляется как венец премудрости (с. 18). Без этого же и самый образованный будет чистейшим варваром, ибо Бог всех нечестивых называет бессмысленными и приравнивает их к скотам (Пс. 49, 21, 94, 8). Они умны, _ говорит Господь, на зло, но добра делать не умеют (Иер. 4, 22)(с.8-12)

Приводится по: Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2.–М.: Педагогика, 1982.–576 с

Комментарий к работе Я.А.Коменского

Речь «О развитии природных дарований» («De ingeniorum culture») была произнесена Коменским 24 ноября 1650 г. в Шарош-Патаке на церемонии начала учебных занятий в местной гимназии. Впервые опубликована в 1652 г. на латинском языке. Выдвинув в своей речи «принцип образования как развития естественных природных сил» человека, Коменский делает следующий шаг – от цели образования к его содержанию. Идея реального содержания образования, высказанная в его предшествующих работах, здесь получает свое дальнейшее развитие.

В этой работе Коменский не только отрицает традиционный идеал образования – «мудрое и красноречивое благочестие», не только подчеркивает, что образование должно быть подчинено потребностям жизни, но прямо связывает экономическое благосостояние народа с уровнем его образованности: из перечисленных Коменским 18 черт или признаков образованного народа

(4–8) связаны с его экономическим бытием.

Таким образом, Коменский выдвигает принципиально новый взгляд на задачи и содержание образования, в котором он выделял предметно-практический стержень. Вместе с тем понимание образованности не сводимо у Я.А.Коменского к узкоутилитарным, прагматическим позициям. Насколько Коменский был далек от такого подхода к образованию, свидетельствует его понимание образованности, выраженное, в частности, в той общей совокупности 18 черт или признаков, которыми он в своей речи характеризует образованный народ (с.479). [Приводится с сокращениями по : Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2.–М.: Педагогика, 1982.–576 с].

Новиков А.М.

Постиндустриальное образование

«1.4. ОБРАЗОВАННОСТЬ В НОВОЙ ЭПОХЕ

Школа как социальный институт отражает базовые процессы всего общества. Тип массовой школы соответствует типу массовой социальной практики. Индустриальному обществу соответствует индустри-

альный тип школы. Она была изобретена в XVII веке Я.А. Коменским. Массовое образование было гениальным механизмом, сконструированным индустриализмом для создания того типа людей, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно расположенных школах (заводах) была достижением индустриального гения. Индустриальный тип общества выработал определенный тип образования, определенные образовательные институты своего времени (Школа, ВУЗ и т.д.). Его метафора – фабрика. Соответственно, тип отношений: рабочий (учитель) – сырье (ребенок), принцип движения – конвейер. Поэтому наше образование времен СССР было так похоже на конвейерное производство. Школьники, подобно заготовкам на конвейерной ленте, перемещались из класса в класс, где их «обрабатывали» и «передавали» дальше. В преподавании доминировал штамп. Готовились исполнители, способные терпеливо заниматься однотипной деятельностью. Именно они были востребованы жизненным укладом того времени. То же самое было и на Западе. Старая индустриальная Школа просто не могла быть иной.

Вся административная иерархия образования следовала модели индустриальной бюрократии. Сама организация знания в постоянные дисциплины была основана на принципах индустриализма. Дети переходили с места на место и сидели на определенных для них местах. Звонки звучали для того, чтобы регламентировать изменения во времени. Молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, учась тому образу жизни, в котором ему предстояло жить и работать в будущем.

В то же время нельзя не отметить, что ориентация страны Советов на формирование гармонически развитой личности в купе с гимнастическими традициями дореволюционной России, которые удалось сохранить пусть и в переработанном виде в образовательном процессе индустриальной советской школы, определили более широкий, более фундаментальный тип среднего образования, выгодно отличавшийся от своих индустриальных западных аналогов. Советская школа в индустриальную фазу заслуженно считалась одной из лучших в мире. Теперь эта фундаментальность в среднем образовательном звене может дать нам некоторое преимущество в формировании нового типа образования – наличие представлений о разных науках и дает возможность российским специалистам работать на стыках наук. Отсюда и востребованность специалистов такого рода. Ориентация современных чиновников от образования на реорганизацию такого типа образова-

ния является, очевидно, глубокой стратегической ошибкой. Наоборот, требуется дальнейшее развитие методик, работающих в поле межпредметных связей. Объемы, требующие тупой зубрежки, действительно можно сократить, но не в пользу сужения знаний, а пользу развития различных форм мышления.

Но традиционная классно-урочная форма обучения, придуманная Яном Амосом Коменским более 350 лет назад и базировавшаяся на принципе «учить всех всему», в прошлом веке вступила в фазу кризиса. Образование просто не справилось с постоянно нарастающим потоком информации, оно лишилось базы в виде универсальной философии, позволяющей гармонизировать специализированные науки. К тому же традиционная передача готовых знаний не позволяла подготовить человека к ситуации, не описанной в учебнике, а таких ситуаций в практической деятельности становилось все (с.39) больше и больше. Наука в XX веке постоянно сталкивалась с тем, что она не может заранее описать и предсказать все риски, которые несет спроектированная на ее основе деятельность.

Новое общество, в котором знания становятся **капиталом** и главным **ресурсом** экономики предъявляет новые требования как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором преобладают интеллектуальные работники, предъявляет новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек. Постиндустриальное общество требует, соответственно, постиндустриального типа школы. Пока можно нарисовать только ее контуры, исходя из общих характеристик этого общества и его производства. Прежде всего, наличие множества сложных технических систем, даже на уровне быта, требует особого образовательного ресурса для их освоения. В технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов; люди – с потоком информации. Машины будут выполнять рутинные задачи; люди – интеллектуальные и созидательные. Машины и люди вместо концентрации на гигантских заводах и фабриках в городах будут разбросаны по всему миру, связанные между собой почти мгновенной связью. Работа людей перенесется с фабрик и из массовых офисов в общества и дома. Технология завтрашнего дня требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти, не людей, которые *могут принимать критические решения*, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают

новые отношения в быстро меняющейся реальности. Также атрибутом образования постиндустриальной школы является способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной (в самых разных смыслах) экономической, технологической, производственной и т.п. ситуации.

Коммуникативная революция конца XX века многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в новом обществе смена специальностей, профессии, работы все чаще происходит несколько раз на протяжении жизни конкретного человека. Все слишком быстро устаревает. Человек постоянно, вновь и вновь оказывается перед новым *выбором* и ему снова и снова надо принимать решение. Да и сам он все чаще жаждет нового, обыденность угнетает его. Он жаждет *творчества*, а не обыденности. Самостоятельность и решительность становятся необходимыми качествами человека новой эпохи. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводят к новому социальному заказу к образованию. Динамичное, постоянно меняющееся общество должно и образование иметь столь же динамичным. Это свойство формулируется понятием *непрерывного образования*. Если раньше в эпоху индустриализма человек учился 10-15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. Существующая ныне образовательная система, понятно, не готова к такому требованию. Непрерывность – одна из черт нового образования, присущая наступающей постиндустриальной эпохе.

Кроме того, она требует людей, у которых как бы «будущее в крови». Знание становится все более смертным. Сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – совсем нет. Однако школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться. Новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». Индивидуум завтрашнего дня будет иметь дело с еще более жесткими переменами,

чем мы сегодня. Для образования задача ясна: его прямой обязанностью должно стать повышение способности справляться в той скорости, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образов будущих событий.

Новая эра требует *широты взглядов*, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну – две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы. Нужны не только «предметники»: специалисты по турбинам, автомобилям, компьютерам. Сегодня главный дефицит – «проблемники». Конечно, нас ждет невероятно трудный – трудный не столько организационно, сколько психологически – творческий поворот. Технологический подход требует от любого участника трудового процесса понимания и учета влияния самых разных факторов, ранее для него «посторонних». Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. Все эти качества старое образование не формирует. Высокая динамика экономических процессов и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса как *проектная деятельность*. Работники объединяются для реализации определенного проекта, после его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участники перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачистую разнородной, *коммуникабельности*, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их.

Эти качества не формировались в рамках старого образования. Также возникла необходимость в том, что центры принятия решений должны оказаться ближе к рыночному пространству и производственным коллективам – в реорганизации систем управления производством. Отсюда такое явление как делегирование полномочий вниз, опора на *самоорганизацию* работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за эти решения. Ни принимать решения, ни нести ответственность за

них работник, сформированный в старой системе образования, чаще всего не может и не хочет. Все перечисленное – качества не исполнителя, а творца общественной жизни.

Кроме того, развитие *коммуникации* в новую эпоху выделяет в качестве группы необходимых требований к новому образованию развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры (умение понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста), чего нынешняя система образования не дает.

Таким образом, если кратко сформулировать что такое образованность в постиндустриальном обществе – это способность *общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить* [Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с. - С.37-42].

КЕЙС № 5.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД, ЕГО СУЩНОСТЬ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Задание по работе с кейсом:

- прочитайте, предлагаемые вам тексты (предисловие К.Д.Ушинского к первому тому его книги «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», написанное в 1867 году и современный текст – статью члена корреспондента РАО, доктора психологических наук В.И.Слободчикова, в которой он с позиций антропологического подхода рассматривает исследовательскую деятельность школьников);
- раскройте сущность антропологического подхода в понимании К.Д.Ушинского и В.И.Слободчикова, выделите общее и различие;
- для обоснования вашего понимания сущности антропологического подхода приведите другие тексты К.Д.Ушинского и В.И.Слободчикова, а также других известных ученых, раскрывающих сущность антропологического подхода в педагогике;
- что нового вносит антропологический подход в понимание исследовательской деятельности школьников? Что изменилось бы в понимании исследовательской деятельности школьников, если применить другой подход - дайте свою методологическую реконструкцию;
- каковы перспективы применения антропологического подхода в педагогике? Приведите подобранные вами тексты, обосновывающие вашу позицию.

Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии

«Предисловие

...наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства.

Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуется особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть педагогическому факультету? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Обще-

ственное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще антропологического факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем, наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты.

Правда, заграничные университеты не представляют нам образцов педагогических факультетов; но ведь не все же, что за границей, то хорошо. Притом же там есть некоторая замена этих факультетов в учительских семинариях и в сильном историческом направлении воспитания, а у нас оно так же не пустило корней, как растение, которое дитя посадило и постоянно выдергивает, чтобы пересадить в другое место, не решаясь, какое выбрать.

Однако же, еще заметит нам читатель, такое младенчество педагогики и несовершенство тех наук, из которых она должна черпать свои правила, не помешали же воспитанию делать свое дело и давать очень часто, если не всегда, хорошие, а нередко и блестящие результаты. Вот в этом-то последнем мы очень сомневаемся. Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурным всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что нас до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращенных наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология.

... Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработ-

ки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остается одна дорога - дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Все, что споспешествует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями. По крайней мере, это можно сказать о том распространении сведений по естественным наукам, и в особенности по физиологии, которого нельзя было не заметить в последнее время. Еще недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических процессах, даже таких воспитателей и воспитательниц *ex officio*, которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма. Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде, и нередко можно найти воспитателей, которые, не будучи ни медиками, ни естествоиспытателями, имеют порядочные сведения из анатомии и физиологии человеческого тела благодаря довольно обширной переводной литературе по этому отделу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: во-первых, оттого, что сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; во-вторых, оттого, что в нашем общественном, образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей. Человек весьма естественно придает большее значение тому, что знает, перед тем, чего не знает. В Германии и Англии психологические сведения распространены между воспитателями гораздо более, чем у нас. В Германии почти каждый воспитатель знаком, по крайней мере, с психологической теорией Бенеке; в Англии - читал Локка и Рида. Кроме того, замечательно, что в Англии гораздо даже более, чем в Германии, издано было разных психологических учебников и популярных психологии; даже преподавание психологии, судя по назначению разных изданий в этом роде, введено в некоторые школы. И в этом виден как верный практический смысл англичан, так и влияние великих английских писателей по психологии. Отчизна Локка не могла отнестись с пренебрежением к этой науке. У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый че-

ловек, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами; но мы увидим далее, что эти темные, безотчетные, неорганизованные психологические знания далеко не достаточны для того, чтобы ими одними можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью попытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем; потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки еще от совершенства. Но неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорогою на том основании, что они еще не выучились летать по воздуху? Человек идет в усовершенствованиях своей жизни не скачками, но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего. Вместе с усовершенствованиями наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою.

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна; но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний. Можно ли надеяться, чтобы один и тот же человек был столь же глубоким физиологом и врачом, сколько и глубоким психологом, историком, филологом и т. д.? Поясним это примером. В каждой педагогике

существует и теперь отдел физического воспитания, правила которого, чтобы быть сколько-нибудь положительными, точными и верными, должны быть выведены из обширного и глубокого знания анатомии, физиологии и патологии: иначе они будут походить на те бесцветные, пустые и бесполезные по своей общности и неопределенности, часто противоречащие, а иногда и вредные советы, которыми обыкновенно наполняется этот отдел в общих курсах педагогики, написанных не врачами. Но не может ли педагог заимствовать уже готовые советы из медицинских сочинений по гигиене? Это, конечно, возможно, но при том условии, чтобы педагог обладал сам такими сведениями, которые дали бы ему возможность отнестись критически к этим медицинским советам, часто противоречащим один другому, да кроме того, необходимо, чтобы и слушатели и слушательницы его обладали такими предварительными сведениями по физике, химии, анатомии и физиологии, чтобы могли понять объяснение правил физического воспитания, основанное на этих науках. Положим, например, что педагогу приходится дать совет, чем следует кормить младенца, если почему-нибудь он не может пользоваться своею естественною пищею, или какую пищу следует назначить для того, чтобы облегчить ему переход от груди к обыкновенной пище. В каждой гигиене педагог встретит различные мнения: одна советует кашку из сухарей, другая - арорут, третья - молоко сырое, четвертая - кипяченое, одна находит необходимость подмешивать к молоку воду, другая находит это вредным и т. д. На чем же остановиться добросовестному педагогу, если он сам не медик и не знает настолько химии и физиологии, чтобы отдать преимущество одному совету перед другим? То же самое и в дальнейшей пище: одна гигиена держится преимущественно мясной и дает мясной бульон еще до прореза зубов; другая находит это вредным; третья предпочитает пищу растительную и не отворачивается даже от картофеля, на который четвертая смотрит с ужасом. Те же противоречия относительно температуры ванн и комнат. В германских закрытых заведениях дети спят при 5R тепла и ниже, едят картофель и здоровы. Казалось бы, что у нас следует еще более, чем в Германии, приучать детей к холоду и, держа низкую температуру в комнатах, и особенно в спальнях, смягчать ту страшную резкость переходов, которую выдерживают наши легкие, переходя из 15R тепла в 20R мороза; но мы положительно думаем, что если бы вздумали в наших учебных заведениях держать детей в такой же холодной спальне, как, например, у Стоя в Иене, то подвергли бы их серьезной опасности, особенно если бы им при этом давали и ту же пищу. Но можем ли мы чем-нибудь мотивировать наше мнение? Неужели ограничиться нам словом «кажется» или «мы убеждены»? Кто же обязывается разделять наши убеждения, которых мы не можем основать на точных физических и

физиологических законах или, по крайней мере, на опытности, опирающейся на долгую медицинскую практику?

Вот почему мы, не обладая специальными сведениями в медицине, вовсе удержались в нашей книге от подачи советов по физическому воспитанию, кроме тех общих, для которых мы имели достаточные основания. В этом отношении педагогика должна ожидать еще важных услуг от педагогов, специалистов в медицине. Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии, могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой - этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод:

Педагогика не наука, а искусство - самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать

влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства - путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу - на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк. Не односторонность ли филологического образования, преобладавшая до новейшего времени во всех школах Западной Европы, пустила в ход бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко сознанных идей, затрудняют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли? Сколько глубоких идей древности пропадает теперь даром именно потому, что человек заучивает их прежде, чем бывает в состоянии их понять, и так приучается употреблять их ложно и бессмысленно, что потом редко добирается до их истинного смысла. Такие великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее хотя маленьких, да своих. Не оттого ли и самый язык современной литературы уступает в точности и выразительности языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и прибавляемся чужими фразами, тогда как слово древнего

писателя вырастало из его собственной мысли, а мысль - из непосредственного наблюдения над природой, другими людьми и самим собою? Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей - недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей - еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, ц величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния - а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а еще более на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которою уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали его спартанцы из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартанец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид? Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти - мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения - и действительно, их слишком много,

если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества. Герbart, Спенсер, Конт и Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания - только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться волею человека - этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика, как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, как не воспитание и лечение его волею человека? Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости воли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как еще мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом. Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец,

устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих.

Выставив взгляд наш на искусство воспитания, на теорию этого искусства, на его бледное настоящее, на его необъятное будущее и на то, какими средствами могла бы мало-помалу вырабатываться и совершенствоваться воспитательная теория, мы тем самым показали уже, как мы далеки от мысли дать в нашей книге не только такую теорию воспитания, которую мы считали бы совершенною, но даже и такую, которую считаем уже невозможною в настоящее время, если бы составитель ее был основательно знаком со всеми разнообразными науками, на которых она должна строить свои правила. Наша задача далеко не так обширна, и мы выясним всю ее ограниченность, если расскажем, как и для чего задумали наш труд.

...В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогики Гербарта и Бенеке, мы часто с поразительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью.

Сознавая все это, мы задумали из всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всем этом мы полагали опираться на собственное сознание наших читателей - *ultimum argumentum* в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка. Из психических явлений мы полагали останавливаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических, словом, мы тогда еще задумали и начали готовить «Педагогическую антропологию». Мы думали кончить этот труд года в два, но, отрываемые от наших занятий различными обстоятельствами, только теперь выпускаем в свет первый том, и то далеко не в том виде, который бы удовлетворял нас. Но что же делать? Может быть, если бы мы снова принялись его исправлять и перерабатывать, то никогда бы и не издали. Всякий дает, что может дать по своим силам и по своим обстоятельствам. Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя,

если он вспомнит, что это первый труд в таком роде - первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.

Правда, Гербарт, а потом Бенеке пытались уже вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований; но этим основанием были их собственные теории, а не психологические, несомненные факты, добытые всеми теориями. Педагогики Гербарта и Бенеке, - скорее, добавления к их психологии и метафизике, и мы увидим, к каким натяжкам часто вел такой образ действия. Мы же задали себе задачу без всякой предвзятой теории насколько возможно точнее изучить те психические явления, которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности. Другой недостаток в педагогических приложениях Гербарта и Бенеке тот, что они совершенно почти выпустили из виду явления физиологические, которых, по их тесной, неразрывной связи с явлениями психическими, выпустить невозможно. Мы же безразлично пользовались как психологическим самонаблюдением, так и физиологическими наблюдениями, имея в виду одно - объяснить, сколь возможно, те психические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель.

Правда также, что педагогика Карла Шмидта опирается и на физиологию, и на психологию, и еще более на первую, чем на последнюю; но в этом замечательном сочинении дан такой разгул германской ученой мечтательности, что в нем менее фактов, чем поэтических увлечений разнообразнейшими надеждами, вызванными наукою, но далеко еще не осуществившимися. Читая эту книгу, часто кажется, что слышишь бред германской науки, где могучее слово многостороннего знания едва прорывается сквозь тучу фантазий - гегелизма, шеллингизма, материализма, френологических призраков. Может быть, название нашего труда - «Педагогическая антропология» не вполне соответствует его содержанию, и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно.

...Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степе-

ни обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, все тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Бенеке, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, - формируется по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственною своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологию и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его

собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять: тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможною. Тут остается одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий ее должны непременно прежде сойтись в понимании психических и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т.е., другими словами, оценить педагогический опыт.

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры причиною, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, не восприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, - оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение. Как же им было не учиться по латыни или избежать математики, если не было школы, в которой не учили бы этим предметам? Считая ученых и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни и математике, остались людьми ограниченными? Такой огульный опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы еще умнее, а вторые не так ограничены, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания, и для многих преимущество этого воспитания сделалось не допускающим возражения доказательством. Но при этом забывают, что, во всяком случае, между английским воспитанием и, например, нашим более сходства, чем между нашею и английскою историей. Чему же следует приписать эту разницу в результатах воспитания? Школам ли, национальному ли характеру народа, его ли истории и его общественным учреждениям как результатам характера и истории? Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами?

Указывая на какой-нибудь удачный педагогический опыт того или другого народа, мы, если действительно хотим узнать истину, не должны опускать тех же опытов, сделанных в другой стране и давших результаты противоположные. Так, у нас обыкновенно указывают на те же английские школы для высшего сословия как на доказательство, что изучение латыни дает хорошие практические результаты и в особенности действует на развитие здравого смысла и любви к труду, которыми отличается высшее сословие Англии, получившее воспитание в этих школах. Но почему же не указывают при этом на пример, гораздо более нам близкий, - на Польшу, где такое же, если еще не более прилежное, изучение латинского языка высшим классом дало в этом классе

совершенно противоположные результаты, а именно не развило в нем того здравого практического смысла, на развитие которого, по мнению тех же людей, изучение классических языков оказывает такое сильное влияние и который в высшей степени развит у простого русского народа, никогда не учившегося по латыни? Если мы скажем, что различные дурные влияния парализовали в образовании польского шляхетства хорошее влияние изучения латыни, то чем же мы докажем, что различные хорошие влияния в Англии, чуждые школе, не были прямою причиною тех хороших практических результатов, которые мы приписываем изучению классических языков? Следовательно, одно указание на исторический опыт ничего нам не докажет, и мы должны искать других доказательств, чтобы показать, что изучение классических языков в русских школах даст результаты, более близкие к английским, чем к тем, которые обнаружило польское шляхетство.

... Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем - тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, - есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно, но тем не менее мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов. Сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять, и в то же время многого не до-сказывать. Вот на каком основании мы решились поместить их в конце

всего сочинения, в виде приложения, понимая вполне справедливость выражения Бенеке, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше. Но конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками. В первом томе «Педагогической антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь процесс сознания, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Во втором томе излагаются процессы душевных чувств, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто чувствованиями, а иногда чувствами душевными или чувствами сердечными и умственными (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т. п.). В этом же томе, за изложением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу индивидуальную антропологию.

Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний.

В третьем томе мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самих законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и

полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.

Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена к дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно.

Мы едва ли заблуждаемся насчет полноты и достоинства нашего труда. Мы ясно видим его недостатки: его неполноту и в то же время растянутость, необработку его формы и беспорядочность содержания. Мы знаем также и то, что он выходит в самое несчастное для себя время и не удовлетворит многих и многих.

Труд наш не удовлетворит того, кто смотрит на педагогику свысока и, не будучи знаком ни с практикой воспитания, ни с его теориею, видит в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации. Такие судьи назовут наш труд лишним, потому что для них решается все очень легко и даже все давно уже решено в их уме, так что они не поймут, о чем тут, собственно, толковать и писать такие толстые книги.

Труд наш не удовлетворит тех педагогов-практиков, которые, не вдумавшись еще в собственное свое дело, хотели бы иметь под рукою «краткое педагогическое руководство», где наставник и воспитатель могли бы найти для себя прямое указание, что они должны делать в том или другом случае, не утруждая себя психическими анализами и философскими умозрениями. Но если бы мы дали этим педагогам требуемую ими книгу, что весьма нетрудно, так как таких книг в Германии довольно, то она не удовлетворила бы их точно так, как не удовлетворяются они педагогией Шварца и Куртмана, переведенной на русский язык, хотя это едва ли не самое полное и не самое дельное собрание педагогических рецептов всякого рода.

Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но мы полагаем, что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить не-

сколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

Труд наш не удовлетворит тех, кто, принимая так называемую позитивную философию за последнее слово европейского мышления, полагает, быть может, не испробовав на деле, что эта философия довольно зрела для того, чтобы ее можно уже было приложить на практике.

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системою истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.

Труд наш не удовлетворит, наконец, тех психологов-специалистов, которые подумают, и весьма справедливо, что для писателя, берущегося за изложение психологии, и притом не одной какой-нибудь психологической теории, а желающего выбрать из всех то, что можно считать фактически верным, следовало бы иметь побольше познаний и поглубже вдумываться в изучаемый предмет. Вполне соглашаясь с такими критиками, мы первые с радостью встретим их собственный труд, более полный, более ученый и более основательный; а нас пусть извинят за эту первую попытку именно потому, что она первая.

Но мы надеемся принести положительную пользу тем людям, которые, избрав для себя педагогическую карьеру и прочитав несколько теорий педагогики, почувствовали уже необходимость основывать ее правила на психических началах. Мы знаем, конечно, что, прочтя психологические сочинения или Рида, или Локка, или Бенеке, или Гербарта, можно уже глубже войти в психологическую область, чем прочтя нашу книгу. Но мы думаем также, что по прочтении нашей книги теории великих психологических писателей будут понятнее для того, кто приступает к изучению этих теорий; а может быть, кроме того, книга наша удержит от увлечений тою или другою теорией и покажет, что должно пользоваться ими всеми, но не увлекаться ни одной в таком практическом деле, каково воспитание, где всякая односторонность обнаруживается практическою ошибкой. Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собою нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

7 декабря 1867 г.» [Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - С. 23-56]

Антропологический смысл исследовательской работы школьников

«Попытка раскрытия главного смысла исследовательской работы школьников связана с рассмотрением, хотя бы в первом приближении, целого ряда гуманитарных контекстов – образовательного, научного, культурологического – антропологический смысл которых имманентен по определению.

«Собственно человеческое в человеке»

Одним из безусловных вызовов отечественному образованию в настоящее время является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства собственно человеческого в человеке, а не только его отдельных компетенций, способностей или – психических функций.

Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни.

Антропопрактика

Иными словами, речь должна идти о поиске новых средств и нового содержания образовательной деятельности, которую можно поименовать антропопрактикой. Практикой становления сущностных сил человека, его родовых способностей; практикой выращивания в человеке «собственно человеческого» – средствами самого образования.

Антропопрактика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задается пространством человеческих Встреч: пространством со-бытийной общности, пространством совместно-распределенной деятельности, пространством рефлексивного со-знания.

Субъектность

Именно здесь может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторство собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – говоря словами А.С. Пушкина – его способности к самостоянию в собственной жизни.

Идеальные устремления образования

Подобная ориентация резко проблематизирует существующие представления о содержании образования и профессиональной компетент-

ности современного педагога и психолога. Ретроспективный взгляд на недавнее прошлое позволяет утверждать, что многообразие реформ и модернизаций отечественного образования – в своих идеальных (но, к сожалению – не всегда реальных) устремлениях – было связано с преодолением сложившегося стереотипа о культурной миссии образования в целом. Попытки такого преодоления суммировались в наиболее значимых сегодня концепциях развивающего, культуросообразного, личностно-ориентированного образования.

Антропологическая парадигма

Однако подлинный синтез ценностно-смысловых установок пересчитанных концепций возможен и уже осуществляется в складывающейся сегодня в образовании антропологической парадигме. Антропологический подход в сфере образовательного знания – это в первую очередь его ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления полного человека; человека – как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия человека.

Несомненно, что именно так ориентированное образование может решать эту проблему не утилитарно, а по существу. И действительно, в подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется его принципиально новое измерение – гуманитарно-антропологическое. Здесь не случайно использовано это греко-латинское словосочетание: «гумус» – как почва и «антропос» – как существо, устремленное вверх. Именно это сочетание задает пространство бытия человека: его укорененность в своей культуре и устремленность к Тому – Кто превышает всякой отдельной наличной культуры.

Разрыв между знанием и действием

Одной из фундаментальных проблем современного отечественного образования и, может быть, главной причиной его кризисного состояния является с трудом осознаваемый, а значит – с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Более жестко – разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием. Этот разрыв порождает рассогласование, даже – противостояние двух типов производств: «производства» культурного человека в пространстве образования и «производства» знания о строении и базовых процессах самого этого образования.

Практикоориентированная наука

Именно в этом разрыве, в связи с этими рассогласованиями должны целенаправленно строиться инновационные психолого-педагогические

исследования и разработки, которые ориентированы не на открытие новых «педагогических истин», а на улучшение практического положения дел. Это тот корпус исследований, который у нас в 1990-е годы получил название «практикоориентированной науки». Науки – порождающей такие знания, на основе которых возможно строить принципиально новые образовательные практики. Практикоориентированная наука предполагает соотнесение и синтез многих знаний и ценностей – научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез этих знаний в научно-педагогическую программу не может быть осуществлен в рамках отдельной, монопредметной дисциплины.

Сегодня действительно требуется системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности. Современные психология и педагогика, например, должны перестать быть пособием о способах духовного кодирования, о техниках социальной дрессуры и манипуляций; они должны становиться в подлинном смысле антропными, человекоориентированными науками, способными целенаправленно строить практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке».

Антропная наука

Уникальность такой постановки проблемы заключается в том, что ее невозможно обсуждать в рамках традиционных форм гуманитарной науки, которая до сих пор строится по образу и подобию естествонаучных дисциплин. Психолого-педагогическая антропология как целостное учение о человеке, в частности – о его становлении и развитии в универсуме образования, еще только начинает складываться как особая – антропная наука (в рамках наук о человеке). Это не теория о происхождении человека от обезьяны и не теория его социальной дрессуры (и в этом смысле – это не биологическая и не социальная, а именно – гуманитарная дисциплина).

Психология человека

Вот только один пример. В классической и отечественной и зарубежной психологии почти все рассказывается только о психике человека и очень мало – о самом человеке! В контексте же данного обсуждения нас должна интересовать, прежде всего, психология человека, психология развития человека, психология образования человека, а – не что такое «психика как таковая». Речь должна идти о принципиальном различии «психологии человека» – как учения о становлении и развитии человека в интервале его индивидуальной жизни, и «психологии психики» – как специальной науки о психических явлениях в живой

природе, в том числе – и у человека как живого существа. Со школьных времен в массовом сознании (в том числе – и массовом научном) существует представление только о естественнонаучной, общей антропологии, обсуждающей вопросы происхождения человека, его рас, изменчивости строения его тела в филогенезе и т.п. Однако в науковедении существуют представления и о так называемых региональных антропологиях, каждая из которых является своеобразным конфигуратором той или иной системы знаний о человеке. Вот некоторые из таких «региональных» антропологий.

«Региональные» антропологии

Христианская антропология – как учение о происхождении и назначении человека в этом мире в свете евангельского и святоотеческого предания.

Философская антропология – как учение о сущности человека и смысле его жизни, о его целостном образе в свете рационального человекознания.

Культур-антропология – как целостное описание образа жизни конкретного сообщества людей в рамках определенной культуры.

Психологическая антропология – как учение о природе, закономерностях и условиях становления и развития субъективности, внутреннего мира человека в пространстве образования, культуры, универсума.

Педагогическая антропология – как совокупность знаний из разных наук о педагогической деятельности, о становлении человеческих способностей в образовании. Соответственно, можно вести речь о социальной, политической и о ряде других антропологий.

Возможности антропологий

Очевидно, что для решения гуманитарных задач развития и образования человека то или иное значение имеют разные виды антропологий, т.к. позволяют задать:

специфику человеческой реальности – субъективность и внутренний мир человека;

целостность человеческой реальности – со-бытийная общность, бытие с другими людьми;

масштаб развития человека – закономерности становления «собственно человеческого в человеке» в интервале его индивидуальной жизни;

пространство становления человека – образование, культура, универсум.

Аксиологические основания антропных наук

Антропологически ориентированные психология и педагогика должны разрабатывать свое собственное представление о сугубой специфике человеческого способа жизни и его принципиальном отличии от

всякого другого способа – до -человеческого и сверх -человеческого. И здесь главная трудность для нашего «просвещенного ума». Она заключается в том, что антропологическое (образовательное) знание должно быть не столько о том, что есть – как в любой науке о природе, сколько о том – как должно (или – может) быть . Иными словами, исходным основанием для нее является не учение об объективности и общезначимости того, что есть, а – о ценности и смысле самого бытия человека. Отсюда и главный вывод: гуманитарные (человекоориентированные, антропные) науки должны строиться в соответствии с аксеологическими (ценностными) основаниями.

Понятно, что речь, в этом случае, не идет о конкретных психических функциях и отдельных способностях – антропология задает целостное представление о человеке в свете определенной системы знаний. Главные вопросы здесь: а) как возможно и как происходит становление субъектности и личностного способа жизни человека; б) каковы оптимальные условия его нормального развития и каковы средства их создания и обеспечения.

Субъект собственной жизнедеятельности

Одно из предельно общих определений образования звучит так – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития родовых способностей человека быть субъектом собственной жизни и деятельности .

Хорошо известно, что освоение именно деятельностного содержания в образовании обеспечивает главное в развитии человека – становление его субъектности как онтологического основания всех последующих уже собственно личностных обретений. Однако необходимо специально различать две специфические ипостаси субъектности: «субъекта предметной деятельности » и «субъекта собственной деятельности».

Способность к рефлексии

Во втором случае речь, по сути, идет о другом субъекте – о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры. Рефлексия предметной деятельности позволяет ее преобразовывать, проектировать, исследовать, управлять ею. Лишь в этом случае она оказывается, во-первых, собственной деятельностью, а во-вторых, у человека действительно появляется возможность быть ее подлинным субъектом. Именно в рефлексии деятельностного содержания возможно выстроить также способы и средства само-преобразования и саморазвития человека в его деятельностном бытии.

Формы рефлексивной деятельности

Схематически эти формы рефлексивной деятельности над конкретной предметной деятельностью можно расшифровать следующим образом:

Исследование

исследование – становление субъекта собственного мышления – описывается известной формулой Гегеля: цель – средство – результат. Здесь программа отношения к следствиям исследовательской деятельности, позволяющая видеть ее во всей полноте, это анализ следов собственного «хождения» при изучении какой-либо проблемы; результатами исследования и их анализа являются новые источники и новые ресурсы деятельности и пути их открытия;

Конструирование

конструирование (преобразование) – придание формы собственной самости, становление субъекта своих умелостей и способностей – можно описать известной методологической схемой: материал – орудие – продукт (с заданными свойствами). Отношение к деятельности в целом – это оценка качества продукта конструкторской деятельности; ее следствием оказывается создание принципиально нового ресурса развития и совершенствования основной деятельности;

Проектирование

проектирование – построение потенциально возможного пространства многообразных деятельностей, становление субъекта систем коммуникации и кооперации с другими – может быть описано схемой, предложенной Н.Г. Алексеевым (с небольшим уточнением): замысел – реализация – последствия. Программа отношения к деятельности и удержания ее в целом – это экспертиза последствий проектирования, соотнесение их с исходной проектной идеей; главный смысл проектирования деятельности – это раскрытие ее неочевидных ресурсов, вообще – обогащение ресурсной базы разных видов деятельности;

Управление

управление – нормирование любой деятельности по правилу, праву, правде, становление субъекта собственного сознания, личностного Я-сознания – можно описать известной схемой П.Я. Гальперина также с некоторым уточнением: ориентировка – исполнение – норма функционирования системы деятельностей (некоего производства). Отношение и способ удержания деятельности в целом – контроль базовых параметров основной деятельности, над которой осуществляется управление; главный смысл этой деятельности – распределение и реализация наличных ресурсов. Следует специально отметить, что анализ, оценка, экспертиза, контроль как раз и являются итоговыми формами объемлющей рефлексивной деятельности, позволяющей человеку быть действительным субъектом любой собственной предметной деятельности.

Антропологический смысл рефлексивных деятельностей

В самом общем виде – главный – антропологический смысл рефлексивных деятельностей, таким образом, – это становление подлинной

субъектности как основания и механизма перехода из режима развития в режим саморазвития и самопроектирования на всем пространстве своей жизни.

Особый вопрос – это, какие конкретно характеристики внутреннего мира, сущностных сил человека мы полагаем как результат освоения деятельностного содержания образования; образования – понятого как всеобщая культурно-историческая форма антропо-практики. В самом общем виде эти результаты связаны с творением новых структур сознания и новых способов организации детско-взрослых общностей, умением входить и строить развивающие со-бытийные общности и умением субъективироваться, вырабатывать личностную позицию в этих общностях.

Так, в исследовании – это субъективация себя в пространстве знаний; в конструировании – в пространстве материалов и технологий; в оргуправлении – в пространстве норм и правил межчеловеческих взаимоотношений; в проектировании – это в наибольшей степени культура освоения, рассекречивания собственной самости.

Вопрос о культуре исследования

В рамках базовой темы данного текста – это вопрос о культуре исследовательской работы и специальном смысле ее вхождения в содержание общего среднего образования.

Прежде всего, необходимо различить два самостоятельных смысла самой культуры. Первый – это высшая, совершенная форма культуры. Второй – это множество, совокупность ее частных образцовых форм, достижений, произведений. Исходной точкой таких различий должно быть общее представление об исследовательском поведении – как одной из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с миром, направленных на его познание. Главными факторами исследовательского поведения являются: а) новизна объекта, или – ситуаций; б) их оптимальная сложность (сверхсложные и сверхпростые ситуации гасят исследовательский интерес); в) неопределенность ситуации; г) когнитивный диссонанс и др.

Очевидно, что в первом смысле – совершенной, высшей формой исследовательского поведения является научно-исследовательская деятельность. Сегодня к базовым ориентирам исследовательской деятельности относятся, прежде всего, обнаружение истины и восстановление реальности в той или иной системе знаний. С истиной сегодня – в условиях постмодернизма – большие трудности, т.к. в абсолютном смысле ее как бы нет – могут быть только версии о ней.

Другое дело – реальность. Беда в том, что, соблазнившись информационными технологиями, виртуалистикой, мы не замечаем, как про-

исходит подмена, фрагментация, а иногда – аннигиляция реальности. Одна из культурных задач исследовательской деятельности – как раз и состоит в реабилитации реальности, в сборе свидетельств, что она есть.

Учебная деятельность как квазиисследование

Особой формой исследовательской деятельности – и это необходимо специально отметить – является квазиисследовательская, учебная деятельность, понятие о которой ввел в свое время В.В. Давыдов. Учебная деятельность – это освоение совершенной формы исследования в рамках модели конкретного научного предмета, выступающего перед учащимся в форме учебного предмета. Главным антропологическим смыслом данной деятельности полагается становление теоретических форм сознания (научного, художественного, этического, религиозного и др.). А образовательной целью – культивирование таких способностей, как планирование, анализ, рефлексия. Именно эти способности лежат в основе построения общего способа любой разумной, самостоятельной человеческой деятельности.

Исследовательская работа

Исследовательскую культуру во втором смысле (как совокупность ее образцовых форм) целесообразно обозначить как исследовательскую работу, которая реализуется в виде экспериментальных проб, целеориентированного поиска, не жестко структурированного обследования. Именно эти прецеденты и составляют основное содержание «исследовательской работы школьников».

Первым и главным смыслом такой работы является построение своеобразной ориентационной карты некоторого фрагмента действительности, в которой я хочу действовать или которую хочу понять. Вторым смыслом исследовательской работы является личное самоопределение в этой карте действительности, определение места своей самости в открывшемся фрагменте действительного Мира. И третий смысл – это выбор или построение собственного действия в этой действительности, действия самореализации.

Первые два ориентира – это выявление собственного ресурса (интеллектуального, личностного, нравственного и др.) как источника и основания собственного действия. Третий смысл – это самодействие, субъективация самого себя.

Освоение исследовательской культуры

Иными словами, освоение исследовательской культуры – это не только и не столько познание мне противостоящей Природы, сколько освоение Себя. Это субъективация, авторизация собственной самости, которая до этой работы предстояла мне лишь в моих темных хотениях, немотивированных желаниях, а часто – в капризах. Именно в этом глав-

ный смысл освоения культуры исследовательской деятельности – это просвещение, выявление и проявление своей собственной самости. Кто – я? Зачем – я? Куда – я?

Очеловечивание самости

Отдельный вопрос – как же происходит, как должно происходить очеловечивание моей самости – это вопрос о построении адекватных возрастно-нормативных моделей развития человека на разных его ступенях и в разных формах образования и о построении соответствующих – развивающих образовательных программ. Прецеденты создания таких моделей и программ – уже есть, а основанием для них является нормативная периодизация развития человека, становления его субъективного мира [1].

1. См .: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.

Исследовательская работа школьников.- №4 (2005) http://www.irsh.redu.ru/content.html?action=insert_number&year=2005&number=4

[Приводится по http://rl-online.ru/articles/rl01_06/530.html].

КЕЙС № 6.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ. ПРИНЦИПЫ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И КУЛЬТУРОСООБАЗНОСТИ, ИХ ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Задание по работе с кейсом:

- ознакомивших с материалами кейса, реконструируйте методологические позиции авторов статей в понимании содержания, соотношения и роли в педагогике принципов природосообразности и культуросообразности;
- подберите тексты из работ классиков педагогики различных исторических периодов и покажите как исторически изменялись представления о содержании и роли этих принципов в педагогике;
- выделите проблемные вопросы в трактовке принципов природосообразности и культуросообразности в педагогике;
- сформулируйте свою позицию по обсуждаемым вопросам.

В журнале «Народное образование» №7 в 1998 году были опубликованы две статьи: Адольфа Дистервега «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (впервые опубликована в 1832 г.) и проф. В.Кумарина «Среда влияет, природа определяет», которые приводятся ниже.

Дистервег Адольф

О природосообразности и культуросообразности в обучении

«Природосообразно, культуросообразно - вот те два понятия, о которых трактует эта статья. Исключительно важно поразмыслить над абсолютным и относительным значением этих понятий.

Необходимо воспитывать природосообразно, обучать природой сообразно, действовать природосообразно. Это совершенно верно и остаётся в силе, если понятие природосообразности взять как в широком, так и в узком смысле слова, т.е. если этот принцип распространить на природу вообще или, что лучше, ограничить его только природой человека. Принцип природосообразности воспитания прочно установлен. Всё, что признано природосообразным, является поэтому также вер-

ным, достойным одобрения и хорошим. Ведь природа человека хороша, она создана творцом для того, чтобы она развивалась и совершенствовалась на земле сообразно с присущими ей и заложенными в ней законами. Принцип природосообразности установлен на вечные времена на педагогическом небосклоне в качестве ярко светящего, никогда не угасающего, никогда не изменяющего своего положения путеводного светила. Он представляет собой полюс, ось, вокруг которой вращаются все прочие педагогические и методические правила, которые к нему тяготеют. Они образуют окружность, множество; наш же принцип является и единством. Он олицетворяет идеал, к которому мы должны стремиться как в жизни, так и в воспитании и обучении, не рассчитывая, однако, при ограниченности и несовершенстве нашего познания и других средств когда-либо его полностью достигнуть. Ведь вполне природосообразное учреждение, управление, воспитание и прочее было бы также и вполне совершенным, а на земле нет и не может быть ничего совершенного. Благодаря этому наш принцип несколько не теряет своего значения, а становится, напротив, нашей вечной путеводной звездой.

Но как ни справедливо всё вышеизложенное, тем не менее возникает вопрос: должны ли мы осуществлять всё признанное природосообразным и притом тотчас же и при всех обстоятельствах или же этого не следует делать? С первого взгляда, если мы примем всё вышеизложенное за истину, такой вопрос кажется нелепым и крайне парадоксальным. Может показаться, что этот вопрос имеет столько же смысла, как вопрос о том, действительно ли вращается земля вокруг солнца, действительно ли человек должен быть человеком и стремиться к добродетели? Но тем не менее на наш вопрос, раз он уже поставлен, должен быть дан ответ, а он может быть только отрицательным.

Но если это правильно, то, следовательно, существует ещё какой-то принцип, который ограничивает принцип природосообразности, хотя он ему и подчиняется. Это - принцип культуросообразности, права которого нельзя отрицать, хотя он и не может претендовать на такую же всеобщность, как принцип природосообразности. Мы постараемся кратко изложить нашу точку зрения по этому вопросу. Каждый человек находит при своём рождении на свет своё окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить и, по крайней мере, воспитываться уже на определённой ступени культуры. Не он должен её создавать, развивать, так как она уже существует и имеет право на существование именно потому, что она уже есть.

Всё, что существует, имеет для этого достаточное основание и обладает поэтому правом на существование. Мы отнюдь не имеем в виду

сказать этим, что всё существующее непременно хорошо. Но уже само существование даёт, в общем, и право на это существование.

Если какие-либо два создания борются друг с другом за своё существование, то надо исследовать, какое из них должно уступить другому дорогу или совсем прекратить своё дальнейшее существование. Впрочем, мы должны отказаться от дальнейшего развития этой мысли, так как в противном случае слишком далеко уклонимся от нашей непосредственной задачи.

Всё человечество, каждый народ, каждое поколение и т.п. всегда находится на какой-нибудь определённой ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействовавших на них факторов. Каждый народ стал тем, чем он мог стать под влиянием данных обстоятельств. Состояние культуры в тот ли другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое так же неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры и фауны в определённом поясе или на всей земной поверхности. Состояние культуры данного народа в определённое время представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рождённый при данных обстоятельствах. Он не создаёт её, а находит готовой, и она на него влияет сообразно своей сущности. Вот почему всякий человек - продукт своего времени. Под влиянием иных условий он сделался бы иным, но при данных обстоятельствах он станет при своих задатках тем, чем он может стать в зависимости от своего окружения или всего состояния культуры в данный момент. Если бы мы могли себе ясно представить основные задатки отдельного человека, а также истинную сущность окружающей его Среды, её внешнее и внутреннее состояние, мы бы имело возможность предвидеть, чем именно сделается данный человек. Но для этого потребовалось бы всезнайство. На самом деле будущее каждого отдельного лица или целого народа может быть предсказано лишь отчасти, лишь приблизительно и на основании аналогий.

С достоверностью мы знаем только то, что его состояние в данный момент является результатом предыдущего состояния. Как в развитии отдельного человека нет никаких пробелов или скачков, так их не бывает и в развитии народа. Всё на земле развивается по закону непрерывности. Поэтому мы должны установить связь всякой последующей ступени развития с предыдущей, постараться вывести её из последней. Иначе говоря, всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последую-

щее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно, это культуросообразное поведение отвечает и современным требованиям. Мы все отлично знаем, как велики эти требования: дело всей нашей жизни может быть сведено на нет и оказаться совершенно безрезультатным, если наша деятельность не отвечает требованиям современности, не опирается на действительность, не считается с ней, игнорирует её, если мы рассчитываем на идеальные условия, которые на самом деле не существуют.

Всякое плодотворное воздействие на отдельный индивидуум и целый народ должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ[1].

Принцип сообразности с требованиями времени и культуры руководит действиями всех практических людей, всех тех, кто знает жизнь и её многочисленные требования. Мы не слышим из их уст ни одного слова о природосообразности, в то время как они постоянно твердят о деятельности, соответствующей духу времени, о современных явлениях и потребностях. Так поступает дельный ремесленник, толковый купец, каждый мыслящий учитель, законодатель и дипломат.

Принцип культуросообразности - несомненно, истинный, правильный и неоспоримый принцип. Всякое явление, "которое имеет большое значение или влияние на жизнь людей, непременно сообразно с требованиями данного времени. Если мы не будем исходить из этой предпосылки, то столкнёмся в истории с одними непонятными явлениями. Только она проливает свет на совершенно необъяснимые без неё исторические явления и факты. Все личности, деятельность которых сопровождалась большим и длительным успехом, действовали непременно в духе требований и запросов своего времени. Кто им противостоит, может, правда, в том случае, если эти требования ещё недостаточно ясно и сильно выражены, на некоторое время задержать их осуществление и даже дать им иное направление. Но уничтожить их и лишить всякого влияния не в состоянии даже самый великий исторический деятель.

Поэтому воспитатель и учитель тоже должны считаться с запросами и требованиями их Среды и времени. Каждый человек должен соответствовать своему времени. В противном случае он будет чем-то вроде инородного тела, которое организм отвергает и удаляет. Каждый человек должен быть продуктом своего времени и его требований. Поэтому необходимо считаться с существующими в данном обществе обычаями,

привычками, традициями, со всем, что в нём признаётся и принято. Немецкое дитя могло и должно было по-разному воспитываться в VII и XVI веках, по-иному его следует воспитывать в XIX веке. Требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент тоже совершенно различны. Эта истина, конечно, не требует доказательств. Поэтому обратимся лучше к примерам, которые нам разъяснят, в чём именно заключаются требования принципа культуросообразности и как далеко они простираются.

Кто желает вращаться в высшем свете, обязательно должен владеть французским языком; кто желал десятка два или больше лет назад достигнуть высшего образования, неизбежно должен был следовать по пути древнеклассического образования. Кто в настоящее время желает встречаться с людьми образованными и принимать деятельное участие в общественной жизни, должен знать, что делается на белом свете, и читать журналы и газеты. Кто в прежнее время желал быть немецким студентом, жить в студенческой среде и оказывать на эту среду какое-либо влияние, должен был в том случае, если его вызвали на дуэль подчиниться всем предписаниям относящегося сюда устава. Если учитель, поступив в какое-либо давно уже существующее учебное заведение, не желает, чтобы посеянное им семя пало на каменистую почву, он обязательно должен как следует ознакомиться с этим заведением и построить в соответствии с его духом свою деятельность. В Вене требуют иного, чем в Берлине; в Берлине предъявляют иные требования, чем в каком-нибудь небольшом провинциальном городе. Эти требования принципа культуросообразности неоспоримы; принцип этот принадлежит к числу незыблемых, нерушимых.

Но как же этот принцип относится в таком случае к принципу природосообразности? Равно ли их значение, можно ли их поставить рядом друг с другом или же один из них занимает первенствующее, господствующее, а другой второстепенное, подчинённое положение?

Принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества. В различное время, на различных ступенях культуры его можно, правда, понимать различно, но он сохраняет своё безусловное, абсолютное значение. К нему, как к идеалу, можно только приблизиться, никогда его полностью не достигая. Он представляет собой вечную цель всех наших стремлений и все нашей деятельности; и хотя человечество в своём развитии никогда не достигнет этой цели, но приближаться к ней оно должно постоянно. как асимптота приближается к гиперболе. С ним разумный законодатель должен согласовывать свои предписания, а учитель свои идеи, подобно тому как магнитная игла одним концом всегда должна быть обращена к северу. При этом необходимо также считаться с требованиями места, где

мы находимся, и с той ступенью культуры, которая нами достигнута. Ввиду того, что надо учитывать и сочетать требования, исходящие от двух принципов - природосообразности и культуросообразности, могут возникнуть споры и борьба мнений. А именно: споры между идеологами и практиками, расхождения между правом естественным и историческим, противоречия между идеей и традицией. Все стоящие на чисто исторической точке зрения и все реалисты-практики односторонне ориентируются только на действующее, обычное право, только на то, что законно. В то же время идеологи, которые отвлекаются от действительности, принимают во внимание только идеи. И те и другие не правы, так как подходят к делу односторонне. Если придерживаться только традиции, то придётся остановить течение времени и всякий прогресс будет невозможен. В том же случае, если стремиться всё построить в соответствии с требованиями идеального, естественного права, то равным образом будет совершена величайшая несправедливость, и пирамида, олицетворяющая развитие человечества, будет обращена своей вершиной вниз. Поэтому нельзя достигнуть блага для человечества без примирения и взаимных уступок со стороны исторических требований и требований рассудка и всеобщей справедливости; без того, чтобы, считаясь с существующим, которое коренится в историческом прошлом, в то же время постепенно не продвигаться к высшей цели.

Человек, управляющий судьбами людей и их историей, никогда не должен упускать из вида идею, но ему также не следует ставить ни во что требования его времени.

В области воспитания и обучения необходимо поэтому постоянно стремиться к тому, чтобы принцип природосообразности получил всеобщее признание и занял господствующее положение. Но при этом надо считаться и с достигнутым культурным уровнем. Таким образом, следует стремиться к природосообразности, принимая также во внимание и то, что требуют культура и современность.

Если мы не будем руководствоваться принципом природосообразности, мы нанесём удар по священным требованиям человечества; Если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, мы превратимся либо в фантазёров, либо в деспотов и тиранов.

Кто после этого может быть настолько близоруким, чтобы не понять, как трудна задача, выпадающая на долю исторических деятелей? Какая нужна ограниченность и односторонность, смелость и самонадеянность, чтобы наобум судить о стремлениях и взглядах своего ближнего!

Необходимо примирение этих взглядов и требований, дабы покой обратился в движение, движение - в улучшение...

Вышеуказанное противоречие между требованиями разума и традицией, между идеологами и практиками даёт нам возможность с но-

вой точки зрения осветить историю первой французской революции и её последствий вплоть до нашего времени. А именно: борьба и всякие противоречия низшего порядка могут быть сведены к данному общему противоречию. Это же противоречие проливает надлежащий свет и на многие педагогические споры. Возьмём, например, спор о классицизме и реализме. К чему, в сущности, сводится этот спор, как не к тому, должен ли принцип сообразности с требованиями времени и культуры преобладать над принципом природосообразности? Сторонники классического образования стараются доказать, что только путём изучения так называемой классической древности возможно достигнуть истинно человеческого и подлинного образования. Но удалось ли им это доказать? Если бы им это удалось, спор был бы навсегда прекращён, но на самом деле мы этого не видим. Когда читаешь различные апологии классицизму, то замечаешь, что доказательств в пользу классицизма столько же, сколько защитников этой системы образования. Уже одно это обстоятельство внушает некоторые сомнения относительно справедливости принципа, защищаемого столь различным образом, так как он ведь не принадлежит к математическим предметам; и до сих пор ни одно из этих доказательств ещё не заставило мыслящего читателя признать безусловную справедливость всего того, что утверждают сторонники классического образования. Причина этого заключается в том, что ни одно из этих доказательств не покоится на истинно непоколебимой, т.е. психологической, основе, или, иначе говоря, что классицизм не может быть сведён к принципу природосообразности, так же как и последний в свою очередь нельзя свести к классицизму. Этого, кажется, до сих пор ещё не удалось сделать, несмотря на многие попытки со стороны некоторых весьма учёных людей. Мы полагаем, что это и невозможно. По крайней мере, до сих пор доказано только то, или, вернее, до сих пор сделана попытка доказать только то, что в основе расцвета нашей современной европейской, и в частности немецкой, культуры лежит не что иное, как изучение классической древности, и поэтому следует считать вполне сообразованным с требованиями времени и культуры, осуществление дальнейшего образования юношества, принадлежащего к высшим классам общества, на той же основе, т.е. на основе классической древности. Однако здесь явно чувствуется преувеличение. Ведь если в пользу классицизма можно привести только то, что он культуросообразен (допустим, что это доказано), то тотчас же возникает сомнение, не прошло ли то время когда классицизм ещё можно было считать культуросообразным, и не соответствует ли требованиям настоящего времени какая-либо иная система образования, которая могла бы существовать наряду с классической или даже целиком заменить последнюю? Не подлежит сомнению, что, по крайней мере, в настоящее время этот вопрос разрешён в том плане, что, кроме классической воз-

можно ещё и другая система научного и основательного образования, которая в большей мере пригодна для человека, посвящающего себя практической деятельности, чем изучение классической филологии и всего, с ней связанного.

В подтверждение правильности этого взгляда на необходимость реального образования можно сослаться на учреждение реальных или высших городских школ. Эти школы являются результатом борьбы, начатой Базедовым и другими филантропистами, за принцип природосообразности против принципа культуросообразности; борьбы идеи с традициями, разума с историческим правом. То, что все средние учебные заведения с XVI столетия (начала новой истории) были обращены в латинские школы, это, может быть, ещё возможно оправдать посредством принципа культуросообразности. Но в конце XVIII столетия возник взгляд, что одностороннее филологическое образование юношества не отвечает более требованиям времени, и вот с этих-то пор и начинается ещё до настоящего времени неоконченный длительный спор. Сначала возлагались весьма большие надежды на новые учебные заведения. Это доказывает только то, что идея о необходимости преобразования системы образования к тому времени уже назрела. Но вскоре они, как, по крайней мере, казалось, были преданы забвению, то ли потому, что на их основателей были возложены чересчур радужные надежды, то ли потому, что они попали в недостаточно умелые руки. Это, конечно, несколько задержало торжество всего того, что было истиной в идее филантропистов, но совершенно уничтожить истину оно не могло. В течение последних десятилетий требования реализма были выражены столь убедительно и неопровержимо, что в настоящее время древо образования имеет уже два различных ответвления. Их различные плоды смогут доказать, что возможно достигнуть такого же основательного образования на пути изучения природы, как и на пути изучения творений человеческого духа. Когда это будет доказано, принцип природосообразности одержит новую, весьма важную победу над принципом культуросообразности. Справедливые требования последнего мы ни в коем случае не игнорируем, но он должен всё-таки подчиниться более высокому принципу, а именно принципу природосообразности.

Утверждая, что стремления филантропистов были направлены на защиту принципа природосообразности против отчасти устаревших требований культуры и традиции, я высказался в том смысле, что реальное образование предъявляет гораздо более общие требования, чем образование классическое, и что первое отражает общие потребности всего человечества, тогда как второе может заявить свои притязания только по отношению к небольшой части земного шара, а именно к Европе, и во всяком случае не может претендовать на вечное господство

над другими системами образования. Везде, на всём земном шаре, человек тесно связан с природой в самом широком смысле этого слова, и везде она предоставляет возможности и средства к образованию. Зависимость образования от греческих и латинских традиций простирается только на немногие народы, и чем свободнее и самобытнее становится образование данного народа, тем в большей мере он освобождается от этой зависимости и добивается самостоятельности. Требования же природы в отношении её исследования и изучения в целях образования не ограничены ни пространством, ни временем и носят в этих двух отношениях совершенно всеобщий характер. Вот почему стремления филантропистов являются защитой природосообразности в борьбе с обычаем, который или должен ещё приниматься во внимание в наше время, или же только в своё время был вполне культуросообразным.

С другой стороны, стремления филантропистов можно также рассматривать как защиту принципа культуросообразности. В этом случае им следует только доказать, что они стремятся к тому, что уже сделалось потребностью их времени. Это нетрудно сделать, так как справедливость этого положения не подлежит сомнению.

Во всяком случае интересующий нас педагогический спор совпадает по времени и по существу с тем большим противоречием, которое породило конфликты в истории европейских народов новейшего времени - с противоречием, которое существует между идеей и действительностью, между естественным и историческим правом. Необходимо добиваться их взаимного примирения и совместного влияния как в области педагогики, так и вообще, с тем чтобы обеспечить постепенное, но никогда не прекращающееся движение вперёд.

ТРИ ЗАМЕТКИ О ПЕДАГОГИКЕ И СТРЕМЛЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ

1. К ЧЕМУ СТРЕМИТСЯ ПЕДАГОГИКА. КАКОЙ ОНА ДОЛЖНА БЫТЬ И В ЧЁМ ЕЁ ЗАДАЧИ?

Задача педагогики - человеческое воспитание.

Воспитатель имеет дело:

- с отдельным существом, с личностью, одарённой человеческими задатками;
- с личностью, принадлежащей к известной нации, личностью, одарённой национальными особенностями;
- с членом всего человечества.

Отсюда перед педагогикой встают три задачи:

1. она должна считаться с личностью и формировать её сообразно с её природными особенностями.
2. делать это в соответствии со своеобразием той нации, к которой принадлежит личность;
3. воспитывать её согласно общечеловеческим целям.

Первая задача может быть разрешена только благодаря знанию и познанию человеческой природы и присущих её законов развития, а также путём правильного понимания особенностей данной личности. Знание психологии, способность наблюдать и применять средства, которые служат для возбуждения общечеловеческих и личных задатков, - вот первое необходимое качество воспитателя.

Разрешение второй задачи предполагает знание национального характера и наличие у самого воспитателя этого характера.

Третья задача требует понимания целей, стоящих перед человечеством, и стремления осуществлять их в меру своих сил.

Прежняя педагогика стремилась преимущественно разрешить первую задачу и занималась гораздо меньше, чем следовало бы, второй и третьей. Поэтому мы остановимся на этих двух последних задачах.

Каждая нация имеет свои особенности, обусловленные природой и историей, свой национальный дух. Она обладает только одной национальной жизнью, которая определяется свободным развитием и деятельностью национального духа или обуславливающими её особенностями, национальным принципом - национальной самостоятельностью и свободой».

Кумарин В.

Среда влияет, природа определяет

« В 1832 г., т.е. спустя два года после выхода в свет его главного методического труда “О высшем принципе воспитания” (см.: “Народное образование”, № 5-98), Дистервег для внесения полной ясности в проблему соотношения социального и биологического публикует не менее значимый труд “О природосообразности и культуросообразности в обучении”. В нём он тем же самым методом “ползучего эмпиризма” (Маркс и все его эпигоны) неопровержимо доказывает, что вся рукотворная, социальная (у Дистервега точнее - культурная) Среда обитания человека является производной от его Природы, от его врождённых способностей усваивать человеческую речь, мыслить, трудиться, слышать голос своих инстинктов, - самосохранения, продолжения рода, свободы (возможность выбора), защищённости, - от врождённой потребности в реализации всех своих врождённых способностей.

Когда рукотворная Среда обитания соответствует “природному заказу” человека, она получает право на жизнь. Когда же не соответствует (последние примеры - национал-фашизм и социал-фашизм), природа человека исправляет свою ошибку, сменяя негодный “социум” на более приемлемый. По-другому никогда не было, нет и не может быть.

Сегодня уже смешно читать в примечаниях к этой работе такие, например, строчки: “Дистервег ошибочно полагает, что все существа, в

том числе и человек, обладают неизменной природой, определяемой задатками, которые творец вложил в него при его рождении... Марксизм опроверг неправильные представления предшествующих мыслителей о неизменности человеческой природы, выявив ту активную роль, которую играет революционная практика людей в изменении окружающей Среды и их собственной природы” (Дистервег. Избр. пед. соч. М., 1956, С. 348-349). Попробуйте посчитать, сколько разных “социумов” прошло по земле и ушло в небытие. А человек? Каким всегда был, таким и остался. Вся разница в том, что его врождённые способности, не изменившись ни в количестве, ни в качестве, реализуются от поколения к поколению в других формах и других результатах труда. Эти другие формы и другие результаты труда создают видимость прогресса в самой человеческой природе, чем вводят в заблуждение не только обывателей, но и учёных.

Сегодня точно установлено, что за последние сорок (!) тысяч лет нервная система человека, его мозг не претерпели никаких изменений. Если бы каким-нибудь чудодейственным способом удалось воскресить младенца-неандертальца (эту задачу могут решать теперь шотландские генетики) и поместить его в нынешнюю рукотворную среду обитания (“социум”), то отличить его по умственным признакам от современных сверстников было бы невозможно (см.: Айрапетянц А. От стресса - к неврозу // Литературная газета, 1986, 12 ноября).

Можно взять и другие примеры, ближе к нашему времени. Те же Конфуций, Платон, Гомер, Аристотель, Ганнибал, Сенека, Цезарь, Петрарка, Данте, Микеланджело, Леонардо, Рембрандт, Шекспир, Галилей, Коменский, Ньютон, Дидро, Локк, Песталоцци, Пушкин, Ушинский, Эйнштейн, Макаренко тоже были детьми. Неужели можно вообразить, что они уступали умом и талантом их нынешним сверстникам, даже самым одарённым? А изобретатели алфавита, нотной грамоты, печатного станка, бумаги? Архитекторы и строители египетских пирамид, висячих садов Семирамиды? Ваятели Зевса в Олимпии и Гелиоса в Родосе? Разве они не были на голову выше, чем конструкторы космических кораблей, изобретатели телевизоров и компьютеров?

Конечно, все эти и подобные примеры никак не означают, что рукотворная Среда обитания (“социум”) вовсе не играет в жизни человека никакой роли. Такое утверждение было бы явным абсурдом. Именно рукотворная Среда обитания (“социум”) только и может либо способствовать, либо препятствовать естественному процессу вызревания, прорастания, развёртывания, реализации вождённых человеческих способностей. Но ей не дано и не может быть дано формировать и развивать эти способности. За это полностью отвечает генетический механизм самоформирования и саморазвития. Это тоже строго доказанный факт.

Значение рукотворной Среды обитания (“социума”) можно сравнить со значением воздуха для лёгких. Воздух их тоже не создаёт, не формирует и не развивает. Он лишь способствует реализации того, что загодя сформировала природа на молекулярном уровне. Но если воздух не пригоден для дыхания, ни одному нормальному человеку не придёт в голову переделывать дыхательные органы или пристраивать к ним “лёгочные новообразования”: проветрят помещение, в крайнем случае наденут противогазы. Это и есть разница между “влиять” и “определять”. Между схоластикой и наукой. Между Выготским и Пиаже.

Казалось бы, всё ясно и всё понятно. Со всех сторон обставлено научными фактами. И тем не менее наша педагогика вот уже более шестидесяти (!) лет пребывает в состоянии затяжного заблуждения. Вместо того, чтобы отвалить могильную плиту единых учебных планов и учебных программ, по-нынешнему - БУПов и стандартов), которой Сталин с подачи Маркса придавил врождённые способности (см. НО, 2-1998) она маниакально конструирует всё новые и новые умственные протезы: “воспитывающее обучение”, “поэтапное формирование умственных действий”, “программирование”, “алгоритмизация”, “обучение на высоком уровне трудности” (откровенный садизм), “оптимизация”, “проблемное обучение”, “развивающее обучение”, “обучение мыслительности” (открытая торговля воздухом) и т.д. и т.п.

Нет ни одного факта, которые подтверждают, что “инновации” у кого-то и что-то “сформировали”, “новообразовали”, “развили”. Но противоположных фактов хоть отбавляй. Когда в январе этого года в Государственной Думе проходили слушания “О концепции реформирования системы образования РФ” (подготовленной “инноваторами”), только в адрес того, что “инноваторы” нагородили в методике обучения чтению, хлынул целый поток заключений специалистов: “Обучение чтению по методике Эльконина сводит детей с ума!”, “В изданных за последние годы букварях используются методы нейролингвистического программирования детей: они делают детское мышление и поведение более уязвимыми!”, “Нагрузки на детей при обучении чтению равняются нагрузкам космонавта!” (см. Кириллова С. Закодированные букварём // Педагогич. калейдоскоп, дайджест, 1998, март).

А возьмите те же “кубики Зайцева”. Вместо того чтобы строить дома и мосты трёхлетние малыши строят ... слова! Врождённую страсть к фантазии, воображению, творчеству убивают досрочной грамотностью. И чего ради? Ради того, чтобы подготовить детей к обучению ... в первом (!) классе и создать иллюзию, что при раннем “развитии”(?!) не страшны никакие БУПы и стандарты.

Это смахивает на корыстное надувательство, которым так широко пользуются всевозможные “целители”. А действительный результат таков, что к шести, а то и пяти годам дети обзаваются стойкими нервными расстройствами, а нередко и физической дистрофией (кроме кубиков есть ещё и компьютеры). Только образованцам такие “инновации” - бальзам на душу: “А при чём тут БУПы и стандарты, если дети приходят в школу больными?” Но если всё это не разгул шарлатанского беспредела, то что тогда лишение ребёнка детства, когда он должен наливаться здоровьем (остальное приложиться!), и в чём ещё может так губительно проявиться надругательство над природой ребёнка и торжество марксистской “Методологии”?

Складывается впечатление, что вся эта нескончаемая алхимия, все бесчисленные “передовые опыты” (по-нынешнему - инновации) очень кому-то нужны не только для подпитки марксистской схоластики, но и ради прозаических утробных нужд: чем больше, пусть и пустых, проблем, тем больше, пусть и пустой, работы, за которую платят всевозможные надбавки, гонорары (за курсы) и т.д. Марксистские психологи, социальные педагоги, полчища репетиторов, валеологи, педагогические омовцы и собровцы, академики-схоласты, профессора-пустословы - кому был бы нужен этот прожорливый паразитарий, работой школа без брака, по законам человеческой природы, не перегоняя в стружку живой человеческий материал?

Это свидетельство в пользу того, что роль рукотворной Среды обитания (“социума”) на самом деле очень велика и недооценивать её не то, что недопустимо, но бывает, как например, сегодня, смерти подобно.

Само собой разумеется, что эти аномалии в “педагогической среде обитания” наблюдались в великом множестве и во времена Дистервега. Против них он боролся не на жизнь, а на смерть, защищая детей. “Развитию и образованию человека может быть нанесён непоправимый вред, если мы его слишком рано введём в область абстрактного мышления, отстраним от чувственного восприятия действительности. В этом случае человеку предлагают вместо пищи природосообразной, обильной, питательной, поддерживающей бодрость духа, пищу искусственную, неудобоваримую, тяжёлую. Последняя претит здоровому детскому уму и в состоянии внушить ему только отвращение и страх к школьной учёбе и всем школьным мучениям. Кто обучался по-старинному, тот, без сомнения, с ужасом вспоминает о своих школьных страданиях, о бесконечных муках, которым он подвергался, вынужденный довольствоваться пустой скорлупой, шелухой, в то время как его постоянная и вполне законная жажда живого, непосредственного оставалась неудовлетворённой...” (Дистервег. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 274-275).

И далее: “Абстрактное школьное обучение повинно в умственном и физическом истощении здоровых детей. Оно порождает упрямство, леность, козни и шалости, которыми хотят досадить школьным педантам, а также безнравственные поступки всякого рода, ложь и обман. Это абстрактное обучение приводит к нравственному и физическому падению многих несчастных детей, вплоть до усвоения ими таких привычек, как онанизм, который незнаком даже беспризорным детям пастухов, но невольно возникает в школьных скамьях, где здоровый ребёнок может сам себя соблазнить. Отсюда же проистекает в дальнейшем равнодушное отношение к самым интересным жизненным явлениям, преклонение перед мёртвыми формулами и заученными положениями, которые противоречат здоровому смыслу; отсюда же склонность к уединению и меланхолии. Одним словом, в этом причина, что среди нас имеются опустошённые формалисты и педанты и так мало юношей и молодых людей, которые способны полноценно пользоваться жизнью” (там же. С. 275).

Своих “инноваторов” Дистервег, хотя и с огромным трудом, но всё-таки сокрушил и спас от них немецких детей. А кто сокрушит наших, которых тоже расплодила схоластика, но только не средневековая, а современная? Кто займётся спасением детей России? Никто, кроме научной, природосообразной педагогики Коменского, Локка, Песталлоцци, Дистервега, Ушинского и Макаренко! Конечно, если за неё, как школьники, засядут прежде всего чиновники, начиная с министра, и все учителя, которых совсем закармлили “инновационной туфтой”. И никакой это не “экстремизм”. Все разновидности педагогического геноцида надо называть только своими именами. Время галантных эвфемизмов кончилось, потому что ушлые академики давно научились притворяться глухими и слепыми и в совершенстве овладели техникой “спихнизма” - виновата семья, виновата улица, виновато государство, но только не БУПы и не стандарты».

КЕЙС № 7.

ПАРАДИГМЫ В ПЕДАГОГИКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИХ РЕКОНСТРУКЦИИ

Задание по работе с кейсом:

- на основе анализа материалов кейса определите содержание понятия «парадигма» и методологические функции парадигм в педагогической науке;
- сравните различные методологические подходы к выделению парадигм в педагогике, выделите их общие основания и различия;
- определите особенности (отличие от других наук) исторического развития педагогической науки на парадигмальном уровне;
- привлекая различные дополнительные источники, сформируйте на основе парадигмального подхода прогноз будущего развития педагогической науки. Дополните кейс другими текстами, аргументирующими вашу позицию.

Корнетов Г. Б.

Педагогические парадигмы базовых моделей образования

«Модели образовательного процесса и их парадигмальное оформление

И история педагогики, и теория педагогики убедительно свидетельствуют о том, что целенаправленно организованный процесс образования человека строился и строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит свое выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в практически необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте модель - это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широ-

ком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах⁵⁴. Модель, понимаемая как «абстрагированное выражение основной сущности объекта»⁵⁵, фактически рассматривается, по словам американского науковед М. Вартофского, как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта и мышления как средства их понимания или объяснения другими людьми⁵⁶.

Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. Базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования.

Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, микронцепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Предваряющая типологизацию задача исследователя заключается, по словам М.А. Барга, «в том, чтобы, прежде чем приступить к членению единого ... определить ту связь, которая выступает как системообразующая и окрашивает всю совокупность других связей, наделяя каждую из них “значением” в этой системе»⁵⁷.

Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма.

В переводе с древнегреческого слово парадигма означает образец. В философию науки это понятие ввел позитивист Г. Бергман, однако широкое распространение оно получило после выхода в свет в 1962 г. книги американского науковеда Т. Куна «Структура научных революций». Т. Кун под парадигмой понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»⁵⁸. Развивая идеи Т. Куна, С. Гроф пишет о том, что «в широком смысле парадигма может быть определена как набор убеждений, ценностей и техник, разделяемых членами научного сообщества»⁵⁹. В отечественной науке, по мнению некоторых авторов, «парадигма в педагогике (педагогическая парадигма) - это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач»⁶⁰.

Педагогическая парадигма образования в дальнейшем изложении будет трактоваться как совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии. Рассматриваемые далее педагогические парадигмы концептуально осмысливают определенные базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса в терминах и понятиях педагогики как особой отрасли научного знания. В последнее десятилетие в отечественной научной литературе неоднократно предпринимались попытки выделения и обоснования базовых моделей образования (хотя сам этот термин не использовался), а также осуществления их парадигмально-педагогической типологии. Необходимость этого обуславливалась и обуславливается объективной потребностью в упорядочении и систематизации педагогического знания о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, эти попытки во многом стимулировались все более настойчиво заявляющей о себе объективной необходимостью в выработке системы координат, позволяющей ориентироваться в практически бесконечном многообразии педагогических систем, концепций, теорий, технологий, методик прошлого и настоящего.

Различные авторы создавали и создают парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования, опираясь на различные основания, высвечивая различные грани педагогической реальности. В последнее время заметно усилилась тенденция к созданию типологий,

которые жестко не привязываются к определенным конкретно историческим социокультурным условиям возникновения и существования моделей образования, а позволяют их рассматривать на протяжении длительных периодов времени, применительно к различным эпохам и культурам. Рассмотрим варианты парадигмально-педагогических типологий, предложенных в середине и во второй половине 90-х гг. Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом, Е.А. Ямбургом. Критерием их отбора стали четкая парадигмальная определенность и универсальность, понимаемая как возможность охвата и интерпретации всего многообразия педагогической реальности различных эпох и культур.

1.2. Парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики (подход Ш.А. Амонашвили)

Анализируя позицию Ш.А. Амонашвили, в центре внимания которого находятся авторитарно-императивная и гуманная педагогики¹, важно иметь в виду, что в ней нашли свое концентрированное выражение те ожесточенные дискуссии, которые во второй половине 80-х гг. велись в нашей стране вокруг бездетности официальной советской педагогики и авторитаризма массовой советской школы, путей их преодоления и перспектив радикальной гуманизации отечественного образования. Ш.А. Амонашвили был (и остается) активнейшим участником этих дискуссий, поэтому его точка зрения полемически заострена.

Согласно точке зрения Ш.А. Амонашвили, авторитарно-императивная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности. При таком подходе педагогический процесс тяготеет к тому, чтобы утратить качество пронизанного взаимопониманием взаимодействия, и принимает форму однонаправленного формирующего воздействия. Важнейшая задача авторитарно-императивной педагогики заключается в подчинении реальной жизни ребенка учению, ибо только таким образом его можно подвести к будущей полноценной, «настоящей», «всамделешной», взрослой жизни. Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребенку всю его жизнь - и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения.

Следствием такого подхода, подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, становится нежелание учащихся образовы-

ваться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, превращение их в непослушных строптивцев, потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются оторванными от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этого, по мнению Ш.А. Амонашвили, является тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, с одной стороны, предполагающего требовательность и строгость, а с другой - подчинение и послушание. Активность ребенка оказывается полностью подконтрольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца. Главным для авторитарного педагога, подчеркивает Ш.А. Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребенок. Пытаясь ее достичь, учитель стремится опереться на незыблемые педагогические установления и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребенок как бы отчуждается от участия в простраивании собственного образования. Он превращается в средство достижения педагогических целей и рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определенными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

В качестве типичного примера авторитарно-императивной педагогики Ш.А. Амонашвили рассматривает официальную советскую педагогику и соответствующую ее установкам практику массовой советской школы. Реальной же альтернативой ей, по мнению Ш.А. Амонашвили, является педагогика сотрудничества⁶², представляющая собой один из вариантов гуманной педагогики, которая по самой своей сути противостоит авторитарно-императивной.

Гуманная педагогика, утверждает Ш.А. Амонашвили, прежде всего должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в потребности взросления. Именно в этом он видит ее высший смысл, ее главное предназначение. Перед учителем стоит задача не игнорировать актуальные состояния ребенка, а наоборот, максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями.

Только такой подход к обучению и воспитанию может заложить основы подлинной глубинной духовной общности наставника и воспитанника. Именно он лежит в основе образовательного процесса, базирующегося на взаимопонимании, взаимодействии, сотрудничестве. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны строиться на началах любви, уважения, понимания, то есть иметь выраженный гуманный характер.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность детей, и направить ее в русло, определяемое учителем. Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, утверждает Ш.А. Амонашвили, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов. Эти принципы требуют устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них:

- ребенок познавал и усваивал истинно человеческое;
- познавал себя как человека;
- проявлял свою истинную индивидуальность;
- находил общественный простор для развития своей истинной природы;
- его интересы совпадали с общечеловеческими интересами;
- были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки.

Хотя Ш.А. Амонашвили и подчеркивает, что гуманная педагогика может и должна использовать для решения собственных задач все пригодные элементы авторитарно-императивной педагогики, он, по существу, абсолютно их противопоставляет, доказывая полную несостоятельность, непродуктивность и даже античеловечность последней. Ставя вопрос о необходимости педагогического плюрализма и критикуя советскую эпоху за то, что она не несла в себе альтернативных вариантов теории и практики образования в силу глубоко идеализированного разделения педагогики на «самую передовую» советскую и

«реакционную» буржуазную, сам Ш.А. Амонашвили такой конструктивной альтернативы не дает. Выделенные им парадигмы образования и в своих названиях - гуманная и авторитарно-императивная, и в своих содержательных характеристиках ориентированы на оценку, располагающую не к их продуктивному диалогу, а к конфронтации и обличению, что соответствует духу большинства развернувшихся в нашей стране в перестроечное и постперестроечное время дискуссий вокруг состояния, а позднее и наследия советской педагогики.

В то же время Ш.А. Амонашвили предлагает концептуальную парадигмально обоснованную схему, которая может весьма успешно использоваться при анализе историко-педагогического процесса. Она позволяет достаточно четко выделить, поляризовать и проследить в их развитии и взаимодействии гуманистическую (гуманную) и авторитарную (авторитарно-императивную) традиции (тенденции) в теории и практике образования. Водораздел между этими традициями прежде всего проходит по линии обращенности педагога к природе ребенка, к ее реальному учету (или не учету) при конструировании и осуществлении воспитания и обучения, т.е. в рамках антропологического измерения историко-педагогического процесса. В современной литературе данный подход используется достаточно широко. Например, в учебной литературе последних лет в его логике анализируют историю педагогики И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов⁶³. На него также опирается Л.А. Степашко⁶⁴.

54. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях...; Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография...

55. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. С. 360.

56. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. М., 1988. С. 1.

57. Барг М.А. Категории и методы исторической науки. М., 1984. С. 218.

58. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. М., 1977. С. 11.

59. Гроф С. За пределами мозга / Пер. с англ. М., 1993. С. 19 – 20.

60. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов-на-Дону. 1999. С. 217.

61. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

62. Ш.А. Амонашвили, наряду с И.П. Волковым, И.П. Ивановым, Е.Н..

Ильиным, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Матвеевым, Л.А. и Б.П. Никитиными, С.Л. Соловейчиком, В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетиным был одним из создателей и идеологов так называемой «педагогики сотрудничества», оформившейся в нашей стране во второй половине 80-х гг. на волне перестройки. См: Педагогика сотрудничества // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997; Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса // Перспективы. 1990. № 4.

63. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. История авторитарной и гуманистической концепции в педагогике // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии...

64. Степашко Л.А. Указ. соч.

2.3. Парадигмы когнитивной и личностной педагогики (подход Е.А. Ямбурга)

Другую типологию педагогических парадигм предлагает Е.А. Ямбург. Он строит ее не только на иных основаниях, чем Ш.А. Амонашвили, но и в иной логике - не противопоставляя выделенные базовые модели образования как «хорошие» и «плохие», «правильные» и «неправильные», а по принципу взаимодополнения. Предельно обобщенные педагогические парадигмы Е.А. Ямбург отождествляет с двумя основными философиями образования, которые, по его мнению, определяют стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления и детерминируют характер решения обобщенных педагогических проблем. Он говорит о когнитивной и личностной философии образования и рассматривает соответствующие им способы организации и реализации учебно-воспитательного процесса⁶⁵.

Парадигма когнитивной педагогики центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребенка, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания. Соответствующая ей модель образования, утверждает Я.А. Ямбург, ориентирует школу на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селекцию детей по уровню способностей, отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением с помощью технологий, обеспечивающих развитие их креативности, а также детей, которые нуждаются в компенсационном и коррекционном режиме обучения.

Когнитивная педагогика позволяет готовить ребенка к жестким требованиям со временного общества, соотносить организацию его развития не столько с реализацией его уникальной индивидуальности, сколько с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами и перспективами жизни человека.

К сожалению, отмечает Е.А. Ямбург, в практике работы отечествен-

ной школы часто реализуется не когнитивная, «зуновская» педагогика, направленная на безмерное расширение и углубление учебных программ, закладывающая в головы учеников знания, умения и навыки без учета «побочных» эффектов, связанных с подрывом психосоматического здоровья детей. По существу, «зуновскую» педагогику он рассматривает как превращенную негативную форму когнитивной педагогики.

В настоящее время, по мнению Е.А. Ямбурга, на Западе и в России вектор педагогического поиска направлен от когнитивной парадигмы образования к личностной, или «аффективно-эмоционально-волевой», влияние которой начинает заметно усиливаться с начала XX в. Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в процессе образования, придавая большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка.

Парадигма личностной педагогики рассматривает ученика как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, не могут быть жестко фиксированными. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом и развитием детей, постоянный учет их индивидуальных интересов и проблем, определение на этой основе целей образования, путей и средств их осуществления.

Е.А. Ямбург настаивает на невозможности безоговорочного принятия «в чистом виде» ни когнитивной, ни личностной парадигм образования. Он подчеркивает целесообразность признания педагогического плюрализма, гармонизации различных подходов, межпарадигмальной кооперации, открытости к коммуникации, ориентированности на потребности ребенка и общества одновременно. Когнитивная и личностные парадигмы образования, утверждает Е.А. Ямбург, по сути, обозначают полюса планеты, именуемой личностью. Жизнь на полюсах возможна, но она требует огромных дополнительных затрат и усилий, а потому не является оптимальной формой организации образования. Более того, в каждом конкретном случае сочетание когнитивного и личностного подхода может быть различным и должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.

В истории педагогики когнитивная и личностная парадигмы сосуществуют, взаимодействуют, противостоят и дополняют друг друга на протяжении веков и тысячелетий. В европейской традиции уже Сократ во второй половине V в. до н. э. обосновывал и практически

реализовывал когнитивный подход к организации образования. По словам его ученика Ксенофонта, Сократ утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку»⁶⁶. Стоя на позициях безусловного рационализма, Сократ связал добродетель с истинным знанием. Эта когнитивная по своему содержанию установка определила суть его просветительских взглядов и легла в основу наиболее влиятельной европейской педагогической традиции. Согласно этой установки посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым, добродетельным, добиться от него нравственного поведения. Эту линию развивал во второй половине XVII в. Д. Локк, а в начале XIX столетия блестяще обосновывал И. Герbart. Ее резко критиковал в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо. Противостояние парадигм когнитивной и личностной педагогик усилилось на рубеже XIX-XX вв. и продолжало нарастать на протяжении XX столетия. И хотя личностную модель разрабатывали и пропагандировали такие выдающиеся теоретики и практики образования, как Д. Дьюи, К. Н. Вентцель, М. Монтессори, А. Нил, К. Роджерс и другие, в массовой педагогической практике продолжают господствовать когнитивные подходы.

Следует отметить, что ни Ш.А. Амонашвили, ни Е.А. Ямбург не ставили перед собой задачу парадигмально осмыслить педагогическую реальность во всей ее полноте. Обосновывая предлагаемые типологии парадигмальных моделей образования, они прежде всего стремились концептуализировать современную педагогическую реальность, ее непосредственные истоки и обозримые перспективы, а отнюдь не проанализировать все ее бесконечное историческое многообразие, хотя и создавали для решения этой более широкой задачи важные теоретические предпосылки.

2.4. Парадигмы педагогики традиции, научно-технократической и гуманитарной педагогики (подход И.А. Колесниковой)

Решить указанную задачу попыталась И.А. Колесникова, предложившая свой вариант типологии педагогических парадигм⁶⁷. В ее классификации «педагогическая парадигма» характеризует типологические и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия.

По мнению И.А. Колесниковой, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются: во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы человека и закономерностей его раз-

вития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и критериев оценки и, наконец, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса. Историко-генетический анализ, отмечает И.А. Колесникова, позволил ей на протяжении развития всего мирового педагогического процесса обнаружить наличие трех возникших в разное время парадигмальных пространств. Этим «пространствам» соответствуют педагогические парадигмы традиции, научно-технократическая и гуманитарная парадигмы.

Генетически самой древней, по мнению И.А. Колесниковой, является педагогическая парадигма, которую она называет парадигмой традиции (а в более ранних работах - эзотерической парадигмой). Эта парадигма соответствует модели образования, органично вплетенной в традиционный уклад жизни людей, и базируется на образцах воспитания и обучения, которые сами являются составными элементами традиции как наиболее устойчивой, стабилизирующей составляющей механизма социального наследования. Традиция ориентирует людей на необходимость вписаться в окружающий их природный и социальный мир, на безусловное принятие опыта предшествующих поколений, созданных предками образцов и норм духовной и предметно-практической деятельности. Она давала людям необходимые для жизни средства, в том числе и собственно педагогические.

В пространстве традиции формировался эзотерический тип миропонимания, базирующийся на признании в той или иной конкретной форме существования вечной, абсолютной, неизменной Истины, перед которой все обретают равенство. Подлинное Учение оказывалось Путем, ведущим к Истине, которой нельзя научить, но к которой можно приобщиться посредством напряженной индивидуальной, внутренней работы с помощью мудрого Учителя. От ученика требовалось абсолютное беспрекословное подчинение Учителю, который руководил его физическим, психическим, нравственным развитием, готовил его к восприятию Истины Откровения, во многом интуитивному, к постижению вечного Абсолюта. Генетически более поздней, чем парадигма педагогики традиции, но более привычной и понятной для нас, является, по мнению И.А. Колесниковой, научно-технократическая парадигма образования. Она базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса, и чем дальше, тем быстрее оно устаревает. Научно-технократическая парадигма обращает педа-

гога к объективной реальности, заставляя именно из нее, а не из конкретного человека, черпать основные ценности и смыслы. Объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жесткой логике системы бинарных оппозиций - «знает-не знает», «умеет-не умеет», «воспитан-не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. Сам результат педагогической деятельности оказывается существующим лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.

И.А. Колесникова подчеркивает, что в рамках парадигмы научно-технократической педагогики взрослый всегда является носителем эталонного знания и поведения и поэтому взаимодействует с ребенком в режиме информационного сообщения, монолога. Его важнейшей задачей оказывается поиск алгоритмов, позволяющих «заводить» эталонное содержание образования в сознание и поведение ребенка и обеспечивающих их полное и точное воспроизведение. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую за него платит ученик. При этом не только ребенок становится средством достижения эталонного результата, но и учитель оказывается средством обучения и воспитания, трансляции информации и формирования должного поведения. В отличие от двух рассмотренных типов педагогических парадигм гуманитарная парадигма образования, связанная, по мнению И.И. Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, В.С. Библера, формировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Педагогический процесс гуманитарного типа диалогичен, богат импровизацией, свободен от однозначной нормативной истины. Результат информационного общения в его рамках оценивается в системе «дада» по принципу взаимообогащения за счет пересечения субъективных миров его участников. Для учителя оказывается значимым каждый ученик в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретное знание или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный путь. Ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка определя-

ет субъектно-субъектный характер складывающихся между ними взаимоотношений и предъявляет особые требования к их коммуникативной культуре. Одной из центральных проблем гуманитарной педагогики становится необходимость решения задачи, связанной с вовлечением ребенка в процесс самостоятельного поиска истины.

Таким образом, И.А. Колесникова, в отличие от Ш.А. Амонашвили и Е.А. Ямбурга, преодолевает бинарное противопоставление двух педагогических парадигм и выделяет три типологические модели. Вместе с тем в ее схеме, как и у Ш.А. Амонашвили, прослеживается стремление развести «хорошие» и «плохие» парадигмальные модели образования. Так, парадигма педагогики традиции представлена окрашенной в романтико-экзотические тона, парадигма научно-технократической педагогики - в негативные антиличностные, а гуманитарной - в подчеркнута позитивные гуманистические тона. Отстаивая идею межпарадигмального характера педагогической реальности в рамках предложенного ей варианта типологии педагогических парадигм, И. А. Колесникова крайне критически относится к другим подходам к типологии базовых моделей образования, имеющих в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и ограниченности»[Приводится с сокращениями по: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования.- М.- 2005]

Новиков А.М.

Постиндустриальное образование

«СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.

Сравнение основных компонентов парадигм образовательного процесса в индустриальном и постиндустриальном обществе в нашем понимании приведено в таблице. Как видим, весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях. Изменяются представления о целях, содержании образования, формах и методах обучения и т.д.»

Таблица
СМЕНА ПАРАДИГМ ОБРАЗОВАНИЯ

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	образование для общественного производства	образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры; – образование в интересах общества; – образование для производства
Мотивы	учение обучающихся как обязанность; деятельность педагога как исполнение профессионального долга	заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов - заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	ответственность за учение обучающихся несет педагог; - авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требую от обучающихся дисциплины и усердия	обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; - авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	направленность учения на приобретение научных знаний; учение в молодости как «запас на всю жизнь»	направленность учения на овладение основами человеческой культуры и, в т. ч. компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); - учение в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	педагог передает знания; - педагог над обучающимися	педагог создает условия для самостоятельного учения; - педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство

Формы и методы	иерархический и авторитарный методы; - стабильная структура учебных дисциплин; - стабильные формы организации учебного процесса; - акцент на аудитор-ные занятия под руко-водством педагога	демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; - динамичная структура учебных дисциплин; - динамичные формы организации учебного процесса; - акцент на самостоя-тельную работу обучаю-щихся
Средства	основным средством обучения является учебная книга	учебная книга допол-няется мощнейшими ресурсами информаци-он-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	контроль и оценка производятся преимущ-ественно педагогом	смещение акцента на самоконтроль и самооцен-ку обучающихся

[Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Изда-тельство «Эгвес», 2008. – 136 с. - С.42-43].

КЕЙС № 8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ. РАЗВИТИЕ В РОССИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ Д.ДИДРО О ВСЕОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Задание по работе с кейсом:

- **Дайте трактовку понятия «всеобщее образование»** Связана ли всеобщность образования с доступностью, массовостью, обязательностью образования
- **Как развивалась идея всеобщего образования в период с XVIII по XXвек** Каким образом реализуется идея всеобщности образования в современных условиях развития образования Обратите внимание на факторы, оказавшие влияние на развитие всеобщего образования в разные периоды развития государства
- **Каким образом, на ваш взгляд, может быть спрогнозировано развитие идеи всеобщности образования в России в ближайшей перспективе**
- **Подтвердите свое мнение аргументами, основываясь на документах, которыми вы «достроили» кейс**
- **Подготовьте устное выступление (до 7 минут), раскрывающее мнение вашей группы**
- **Подготовьте слайдовую презентацию в программе Power Point, дополняющую устное выступление вашей группы**

Вашему вниманию предлагается кейс ³⁸, посвященный развитию идеи всеобщего образования в период с начала XVIII до начала XXI века в практике отечественного образования

Познакомьтесь, пожалуйста, с предложенными информационными материалами кейса и дополните его необходимыми, с Вашей точки зрения, материалами, характеризующими перспективы развития отечественного образования в веке XXI Это могут быть результаты Форсайт-проекта «Детство - 2030», Дорожная карта развития образования в России, доклады Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации» или другие материалы

³⁸ Текст кейса приводится по: Учебный кейс «Развитие в России педагогической идеи Д.Дидро о всеобщем образовании»: Учебно-методическое пособие/Сост. Бочкарева И.А., Колчина А.А., Матросова Ю.С., Писарева С.А., Сеницына А.И., Федорова Н.М. – СПб.: «Свое изд-во», 2013. -53с. с

Педагогические идеи: философия смысла

«История идей - историческое исследование идеальных сил, оказывающих влияние на исторические события и обстоятельства, - сил, имеющих собственную историю».

(Краткая философская энциклопедия, 1994)

Рассматривая любое педагогическое явление, оставившее свой след в истории педагогики и образования, мы, вольно или не вольно, рассматриваем историческое его развитие - от идеи до воплощения. При этом сама идея не теряет своей актуальности от конкретного исторического контекста, в котором она нашла одно из своих воплощений.

В самом широком понимании смысла слово «идея» (от греч. idea – образ, представление) означает мысленный прообраз какого-либо предмета. Это философский термин, употребляющийся различными мыслителями в различных смыслах. Чаще всего идея - это представление или мысль о каком-либо предмете. В этом значении употребляют данный термин чаще всего и в разговорном языке. Специальное значение термин «идея» получил в некоторых философских системах, но рассмотрение этого вопроса в данном кейсе мы опустим.

Попробуем определить смысл понятия «педагогическая идея». Несмотря на большую частоту употребления, данный термин пока не имеет четкого определения. В словаре по образованию и педагогике В.М. Полонский пишет, что идея - это главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования³⁹. Хотя В.М. Полонский и не употребляет применительно к рассматриваемому термину характеристику «педагогическая», но, по сути, совершенно очевидно речь идет именно и педагогической идее.

В данном определении, на наш взгляд, важным для выполнения задания кейса является уточнение, что идея - это представление о педагогическом объекте, т.е. той части педагогической действительности, в отношении которой строится некое **представление, образ и предлагаются пути его достижения, преобразования.**

Страницы биографии Дени Дидро

В 2013 году исполняется **300 лет со дня рождения Дени Дидро** - философа, литератора и издателя всемирно известной «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел», одному из лидеров эпохи Просвещения. Идеи просвещения и демократии, передачи дела образования от церкви государству, всеобщего бессловесного образова-

39 Словарь по образованию и педагогике/В М Полонский -М Высш школа, 2004

ния, практической ориентированности содержания обучения в школе, высказанные Д. Дидро, получили широкое распространение в Европе.

Дени Дидро (1713 - 1784 гг.) - один из крупнейших французских писателей и философов 18 века. Родился в семье ремесленника - ножовщика в местечке Лангр в Шампани.

Его детство не предвещало будущей бурной и знаменитой не только во Франции жизни. Родители хотели, чтобы сын стал священником, поэтому в 10-летнем возрасте он поступил в иезуитский коллеж, где проучился 5 лет. Стал аббатом, отличался религиозностью, вел аскетический образ жизни. Для завершения обучения Дидро уехал в Париж и в 1728 году поступил или янсенистский коллеж д'Аркур, или иезуитский коллеж Людовика Великого (версии разнятся). Есть мнение, что он учился сразу в двух, и агрессивное противоборство двух течений привело к разочарованию в выбранном пути. От истово верующего человека он прошел путь до последователя идей деизма, а затем и материализма, высоко оценивая при этом человека в проявлении им гуманизма и доброты. В 1732 г. Дидро оканчивает факультет искусств Парижского университета, получает степень магистра, но, вместо того, чтобы идти работать в соответствии со специальностью, сделал выбор в пользу свободной жизни и свободных занятий. Литературные произведения Д. Дидро были адресованы будущему, он положил начал реалистической литературе с ее вниманием к простому человеку и обыденной жизни. В 18 веке он утверждал: «Образование, придает человеку достоинство, да и раб начинает сознавать, что он не рожден для рабства»⁴⁰.

Славу Дени Дидро снискал своей многолетней и упорной работой над «Энциклопедией, или Толковым словарем наук, искусств и ремесел» (1751- которая систематизировала научные постулаты того времени и стала мощным просветительским инструментом, своеобразным манифестом французского Просвещения.

Зрелым человеком Д. Дидро оказался в России, в Санкт-Петербурге, по приглашению императрицы Екатерины II с осени 1773 по весну 1774 года. Он был встречен с большими почестями, избран Почетным иностранным членом Петербургской академии наук (1773 г.).

Мысли Дидро о народном образовании изложены в работе «План университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном в 1775 по просьбе Екатерины II, и в ряде заметок, написанных им во время пребывания в Петербурге («О школе для молодых девиц», «Об особом воспитании», «О публичных школах» и др.).

Дидро рассматривал широкий круг педагогических проблем (система народного образования, методы обучения и др.). Он проектировал

государственную систему народного образования, отстаивал принципы всеобщего бесплатного начального обучения, бессловности образования. Стремясь обеспечить фактическую доступность школы, Дидро считал необходимым организовать материальную помощь государства детям бедняков (бесплатные учебники и питание в начальной школе, стипендии в средней и высшей школе).

Педагогические идеи Дени Дидро⁴¹

Д. Дидро является ярким представителем своей эпохи - эпохи Просвещения в Западной Европе и Северной Америке, которая пришлась в основном на последнюю треть XVII – конец XVIII в. *Представители Просвещения* критиковали сословное воспитание и образование, выдвигали идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать природу человека. Они перестали воспринимать обучение как священнодействие по извлечению знаний. Педагогическая мысль Просвещения приняла эстафету Возрождения и поднялась на новую ступень. Идеи Просвещения оказались ориентиром, который брался в расчет их сторонниками и противниками при реорганизации воспитания и образования в Новое время.

Какие же вопросы просвещения, образования, школы были для Дидро основными в XVIII веке, почему мы вспоминаем о нем в веке XXI?

Как уже отмечалось в биографической справке о Д. Дидро, славу ему принесла *«Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел»*⁴². Д. Дидро, был организатором, ответственным редактором, составителем проспекта и автором большинства статей

по точным наукам. Он сумел разработать жанр энциклопедии как систему научного знания той эпохи. К участию в издании были привлечены П. Гольбах, Вольтер, Ж. Ф. Мармонтель, Ж. Ж. Руссо, А. Тюрго, Ш. Л. Монтескье и др. Энциклопедисты верили в природные силы человека, стремились формировать его в полезном для общества направлении, развивать способности каждого. Общая идея энциклопедистов – заменить догматическое, оторванное от жизни образование воспитанием нового человека, учитывать природу человека, приблизить школу к изменяю-

41 При подготовке этого текста использован учебник для аспирантов и соискателей ученой степени по истории педагогики История педагогики/Под ред Акад НД Никандрова - М ' Гардарики, 2007.

42 «Encyclopedic, oil Dictionnaire raisonne des sciences., des arts et dcs> metiers” - французская энциклопедия, крупнейший памятник французской просветительской науки и культуры 18 в (т 1–35, 1751–80) Основное издание состоит ю 17 томов текста (60 тыс статей) и 11 томов «гравюр» (иллюстраций к тексту)

щимся социальным условиям. Сделав вывод о равенстве выходцев из всех слоев, они предлагали планы просвещения третьего сословия.

Педагогические взгляды Д. Дидро кратко можно представить в аспекте двух важнейших проблемных вопросов - о роли воспитания в становлении личности и о важности общественного образования.

Будучи сам сыном ремесленника, Дидро был убежден, что прекрасные задатки присущи представителям всех сословий общества: «гении и таланты скорее выйдут из хижин, чем из дворцов». Воспитание должно опираться на имеющиеся природные задатки человека, физические возможности, выявляя и развивая их. Размышляя о воспитании и образовании, Дидро рассматривал их как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным. Он придавал большое значение роли государства в просвещении народа: созданию системы образования, декларации и фактического обеспечения всеобщего бесплатного начального обучения, бессословности образования. Для этого государству требовалось обеспечить всех нуждающихся бесплатными учебниками и питанием в начальной школе, стипендиями в средней и высшей школе. Д. Дидро отстаивал принцип доступности образования. Он разработал подробный проект бесплатной, обязательной, открытой всем социальным слоям школы, понимая доступность как всеобщность, обязательность начального образования для детей всех сословий. Именно такое образование могло способствовать социальным преобразованиям в обществе.

Как видно даже из небольшого обзора педагогических идей Д. Дидро он был человеком будущего не только в литературе и философии. Все последующее развитие теории и практики образования в Европе и России подтверждало справедливость многих его педагогических прозрений, призывая государство и общество объединиться в решении вопросов просвещения народа и развития личности человека.

Педагогическая идея всеобщего образования

Специфика педагогических идей состоит в их гуманистической сущности и соразмерности представлений о свободе личности. На что имеет право человек в каждый исторический период, в определенном социальном и политическом контексте, где ставятся пределы развитию его личности? Ответ на этот вопрос и составляет основу универсальных педагогических идей, таких, например, как всеобщее образование. При этом «всеобщее» понимается как то, что не только в силу случайности, но и в силу необходимости или закономерности является для многих общим.⁴³

Идея всеобщего образования (обучения) - это один из самых ярких примеров, которые показывают возрастание роли образования в социальной жизни общества. Именно эта идея становилась одним из лозун-

43 Краткая философская энциклопедия -М Издательская группа «Прогресс»-«Энциклопедия», 1994

гов борьбы людей за свои политические и социальные права в разных странах. Сама идея была сформулирована как неотъемлемая часть свободного развития человека.

Идея всеобщего образования реализовывалась в реальной жизни в разных странах на протяжении нескольких веков, что было обусловлено постепенным развитием социальных функций школы. Так, в Пруссии указы о всеобщем начальном образовании были приняты в 1717 и 1763 годах, в Австрии в 1774, в Дании в 1814, в Швеции в 1842, а в Великобритании - в 1880 году.⁴⁴ В итоге этот процесс нашел свое отражение в создании национальных систем образования, которые определяли интерес общества и участие государства в образовании, учитывали культурные традиции стран. Три взаимосвязанные государственные сферы - законодательная, исполнительная и финансовая - определяли судьбу школьного образования, школьных реформ и в конечном итоге реализацию принципа доступности образования

Предлагаемый кейс посвящен реализации идеи всеобщего образования в России. Поэтому обратимся к страницам истории отечественного образования.

В России проблема всеобщего образования стала обсуждаться с XVIII века. Формирующаяся в первой четверти XVIII века российская государственность испытывала острую потребность в светской школе, однако общество не чувствовало особой нужды в образовании. Именно поэтому, как известно, Петр I ввел учебную повинность для выходцев из дворянства. Принудительность образования для отдельного сословия позже привела к развитию системы светского образования в России. Но эта система сформировалась лишь к концу XIX века, а в 1881 году на государственном уровне было признано, что введение всеобщего образования в России - это дело будущего. Даже в начале XX века всеобщее обучение было слишком обременительной и сложно решаемой задачей.

Каким был путь к обеспечению всеобщего и доступного образования в России? Предлагаем вам обратиться к материалам кейса для поиска обоснованного ответа на этот и другие вопросы задания кейса.

Образование в России: XVIII век XVIII век - век Просвещения⁴⁵

44 Российская педагогическая энциклопедия В2т -М Большая Российская энциклопедия, 1993 -608 с Т1 -С 175

45 При подготовке данного материала были использованы следующие источники:

Егоров С Вендровская Р , Никандров Н Образование в России веи истории, государственная педагогика XVII - середина XIX вв Педагогика народов мира История и современность (автор-составитель Салимова К И , Додде Н) - М «Педагогическое общество России». 2001

История образования в России Часть 2 Новая петагогика петровскою времени Учебное пособие / Под общ ред ТК Ахаян -Спб НИИХ СпбГУ 1999 - 156 с

История отечественного образования (Государственная политика в области образо-

195

Новый период в развитии русского просвещения резко отличается от предыдущего: он несравненно короче; несравненно богаче прогрессивными успехами образования и воспитания. В историю духовной культуры XVIII в. вошел как век Просвещения.

Петр I создавал в России ту рабочую, грамотную силу, с помощью которой прививались в России европейские понятия и учреждения, подготавливались средства для дальнейшего общественного развития.

К 18 веку Россия - многонациональное феодальное государство. В первой четверти 18 века происходит бурное развитие экономических сил России, возникают связи с Западом. Развиваются торговля, мореплавание, кораблестроение. Но Россия продолжает отставать от Запада. Назревает необходимость осуществить радикальные всесторонние реформы в области просвещения. Петр видел потребность в просвещении, но не в религиозном, а в светском, гражданском. В начале 18 века Петр вводит новую систему школ. Новые школы характеризуются следующими чертами:

1. они государственные, гражданские,
2. содержание образования в них реальное,
3. школы имели демократический характер (были запрещены только для крепостных крестьян).
4. петровские школы были принудительными (тех, кто не хотел учиться Петр заставлял плетями, угрозой разорения).

Самая большая группа - это специальные школы. Они выпускали землемеров, инженеров, специалистов по морскому делу и др. Цель создания этих школ состояла в том, чтобы приготовить людей дела, могущих быть полезными государству на любом поприще.

В 1701 году в Москве на Сухаревой башне открывается первая специальная школа - школа математических и навигацких наук - первое реальное училище в Европе.

В 1715 году высшие классы этой школы были переведены в Петербург, и на их основе создается первая в России Морская академия.

Среди других специальных школ были открыты инженерная школа, навигацкие в портовых городах, артиллерийская, на Урале - горнозаводская школа, в Москве в тайне от церковников открыли хирургическую школу, для укрепления связей с Западом организуется ино-

вания в России 10-18 века) /Сост Терентьева А В -СПб 1996 Латышина Д И История педагогики -М 1998

История педагогики Часть 2 С XVIII века до середины XX в Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред Академика РАО А И Пискунова - М ТЦ «Сфера», 1998 Полное собрание законов Российской империи с 1649 года СПб Т V -№2762

Чистяков С А История Петра Великого С-Петербург - Москва Режим доступа http://www.mirknmc.com/2007/08/22/chistiaikov_yogiia_peiid_\clikono_1901.html

язычная школа, где широко изучали иностранные языки и готовили послов.

Второй тип школ - общеобразовательные. Первыми общеобразовательными гражданскими школами стали цифирные, существовавшие в России в 1714–1744. По указу Петра I должны были открываться во всех губерниях и провинциях как школы обязательного обучения всех детей дворян и чиновников от 10 до 15 лет. Это требование позднее было распространено на детей духовенства и купечества. В Указе Петра значилось, что это школа для всех слоев населения, кроме крепостного крестьянства.

По Указу Петра была создана сеть новых духовных (епархиальных) школ. В 1721 году духовный регламент предписал архиереям открывать школы при архиерейских домах. Из них постепенно образуются духовные семинарии Петр задался целью подготовить нового священника, поэтому в содержание обучения входили не только диалектика, риторика, грамматика, церковное пение, но и география, математика.

К 1725 году было открыто до 46 епархиальных школ, так что в последние годы царствования Петра почти каждый город имел по две школы: светскую и духовную. Между ними началась борьба за учеников. Синод требовал, чтобы дети духовного сословия были возвращены в епархиальные школы, после чего в 14 цифирных школах совсем не осталось учеников и их пришлось закрыть. В уцелевших школах учились почти исключительно дети приказных.

Нужно было учреждение, которое концентрировало бы все школы. Петр разработал проект Академии наук, которая была открыта только после его смерти в 1725. Академия, вновь учреждаемая, должна была заключать в себе и средние учебные заведения. В ней преподавались гимназические предметы и высшие науки, так что это учрежденная академия заключала в себе зачатки трех различных заведений: гимназии, университета, академии.

Это было не только учебное, но научное учреждение. Науки в Академии были разделены на три класса: математические, физические, исторические.

После смерти Петра начинается эпоха дворцовых переворотов.

Вступление *Елизаветы Петровны* в 1741 году на престол оказало благотворное влияние на развитие народного образования и науки.

Эпоха Елизаветы составляет непосредственное продолжение эпохи Петра. При ней на всех поприщах деятельности первое место представлено достойным русским людям: Ломоносовым, Бестужевым - Рюминым, Воронцовым, Шуваловым, Разумовским и др.

Елизавета подымала национальный дух в России и определила начало самостоятельности отечественного просвещения.

Центром научной мысли становится Академия наук.

Целую эпоху в истории науки России составила активная и разносторонняя деятельность Ломоносова. Будучи первым русским профессором, членом Академии наук ученый проявил универсальность интересов в различных отраслях знаний, где достиг крупных успехов, иногда опережавших его век. По инициативе Ломоносова при поддержке графа Шувалова в 1755 году был основан Московский университет.

Система образования при Елизавете Петровне характеризовалось усилением дворянства. Часть учебных заведений, основанных при Петре I и рассчитанных на обучение детей не только дворян, но также посадских и разночинцев, постепенно превращались в школы закрытого типа. Так, Морская академия с 1752 г. превратилась в Морской шляхетский корпус для дворянских детей. Позже на базе Артиллерийской и Инженерной школ были организованы Артиллерийский и Инженерный корпуса. Кадетские корпуса находились под особым попечением правительства. Вместе с тем развивалась сеть духовных учебных заведений, тоже постепенно терявших сословный характер и приобретавших черты сословной замкнутости, например Славяно-греко-латинская академия. Так же как и при Петре, в елизаветинскую эпоху учителями в этих заведениях было много иностранцев.

Наиболее распространенным типом начальной школы были гарнизонные школы, в состав которых влились сохранившиеся от петровского времени цифирные школы. Здесь учились дети солдат и средних и низших слоев города и деревни, которые в отличие от дворянских детей не могли платить за начальное обучение. В этих школах учили подростков от 10 до 15 лет чтению, письму, арифметике и основам геометрии.

Екатерина II, вошедшая на престол в 1762 году в своих педагогических сочинениях, в законах и учреждениях проводила христианско-философские начала общественной жизни и выступала родоначальницей нового, гуманного воспитания русских людей вообще и женского воспитания по преимуществу.

Екатерина II, увлеченная педагогическими идеями простительной литературы, задалась широкой мыслью – в корне изменить само назначение общественной школы. Прежняя школа только учила, новая школы должна была воспитывать. Таким образом, впервые в России школа брала на себя задачи воспитания, принадлежавшие до тех пор исключительно семье.

Вслед за педагогами и философами Запада Екатерина мечтает пересоздать человечество посредством воспитания – создать «новую породу людей».

Осуществить этот грандиозный, генеральный план воспитания было поручено знаменитому сотруднику Екатерины, президенту академии художеств Ивану Ивановичу Бецкому.

Согласно плану Екатерины, воспитание должно вестись в закрытой школе – такого необходимого условия для создания новой породы людей. Дети должны быть изолированы от всех влияний окружающей жизни и всецело предоставлены в распоряжение педагога. Возраст принимаемых в закрытое заведение понижался до 4-5 лет, а связи с внешним миром, с семьей делались еще более затруднительными. Из школы вовсе не полагалось отпускать воспитанников домой, родственные свидания допускались при свидетелях.

Екатерина II устраивает в 1764 г. при Смольном монастыре в Петербурге женское закрытое учебное заведение - для 240 девиц, сначала для одних благородных, позже и для мещанок (Смольный институт благородных девиц).

Составляя учебный план женской школы, Екатерина и ее помощники исходили из мнения, что между мальчиками и девочками, по отношению к общему образованию, не нужно делать разницы. Впоследствии эта непривычная для тогдашнего общества мысль была оставлена: еще при самой Екатерине определено было правительственной комиссией, что «намерение и конец воспитания девиц состоит наипаче в том, чтобы сделать их добрыми хозяйками, верными супругами и попечительными матерями».

Кое-что было сделано и в сухопутном шляхетском корпусе, открытом в 1731 году, начальником которого явился Бецкой. Он мечтал воспитать новую породу мужчин-дворян. Будучи руководителем корпуса, Бецкой ввел преобразования: увеличил продолжительность обучения до 21 года (было до 15 лет), расширил круг общеобразовательных предметов до 56. Здесь изучали не только традиционные предметы, но и философию, политэкономия, искусство, фехтование, верховую езду (для внешнего лоска). Цель Бецкого - сделать из кадетов не «искусных офицеров», а «знатных граждан».

Однако военный стиль не очень чувствовался. И современники заметили, что со времен Бецкого из корпуса стали выходить не военные, а энциклопедически образованные люди.

Бецкой из бедной части решил воспитать третьего чина людей – ремесленников. На средства благотворителей Бецкой организует в Москве и Петербурге воспитательные дома в Москве и Петербурге. Туда отдавали с младенческого возраста тех, кого не могли воспитать дома. Бецкой старался сделать режим этого учреждения мягким, гуманным.

Но вот в России бурей прокатилась крестьянская война - восстание Пугачева. Поведение Екатерины II решительно изменилось. Начались репрессии. Увлеченная просветительскими теориями, полная энтузиазма Екатерина II 60-х годов могла мечтать о создании новой породы людей. Но охлажденная житейским опытом и разочарованная Екатерина

80-х должна была видеть, как недостаточными были для выполнения этого грандиозного замысла находившиеся в ее руках средства.

Естественно, Екатерина охладела мало-помалу к идее воспитания новой породы. Воспитательные цели с этих пор перестают быть задачей Екатерины II; вопросы обучения снова выступают для нее на первый план. Правительство должно было искать более безопасных и подходящих проектов дела народного образования, чем рекомендаций философов-просветителей. Приходилось думать о создании такой школьной системы, которая готовила бы людей, вполне соответствующих «российской монархии».

Такую школу Екатерина и стремится теперь создать и распространить на всю Россию. Для нового дела являются новые лица. Главным из них был Ф.И. Янкович де Мириево. Вызванный в Россию, Янкович стал истинным творцом первой русской общеобразовательной школы.

В 1786 году издается Устав о народных училищах.

В России должны быть открыты 2 типа учебных заведений для народа: главные (в губернских городах) и малые (в уездах) на родные училища.

Малые училища предназначались не для крепостного крестьянства, а для мещан, ремесленников и горожан, главные училища были предназначены для детей купечества.

На базе главного народного училища в Петербурге Янкович организует Первую учительскую семинарию. В этой семинарии Янкович создает мастерскую, где будущие учителя должны научиться сами готовить наглядные пособия. Он организует педагогическую практику в главных и малых училищах. Студент мог полностью заменить учителя.

Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества, 1764 (И.И. Бецкой)⁴⁶

С давнего уже времени имеет Россия Академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для обучения наукам и художествам; но мало, буде не совсем ничего, действительных от того плодов собрано.

Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском народе к наукам и художествам способность; но можно неоспоримо доказать, что к достижению того не прямые токмо пути избраны были, а чего совсем не доставало, о том совсем и помышляемо не было.

Из посланных еще при государе императоре Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но по возвращении, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они с том упражняться.

46 Материалы проекта «Екатерина II Великая История России екатерининской эпохи» - Режим доступа <http://w1.ekateiina2.com/doc/33.php>

Другие, из подлости к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных, но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились; от чего и людей такого состояния, которое в других местах третьим чином, или средним, называется, Россия до сего времени и произвести не могла.

Искусство доказало, что один только украшенной или просвещенной науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина; но по многих случаях паче во вред бывает, есть ли кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях, и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежением того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию. При таком недостатке смело утвердить можно, что прямого в науках и художествах успеха и третьего чина людей в государстве ожидать, всеу себя и ласкать.

По сему ясно, что корень всему злу и добру воспитание: достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не иначе можно, как избрать средства к тому прямые и основательные.

Держась сего неоспоримого правила, единое токмо средство остается, то есть: произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, кои бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить могли, какие получили они сами, и от них дети передали б паки своим детям; и так следуя из родов в роды в будущие веки.

Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старее, как по пятому и по шестому году. Излишне было бы доказывать, что в те самые годы начинает дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, яко бы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке худой нрав, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.

И так о воспитании юношества пеших должно неусыпными трудами, начиная, как выше показано, от пятого и шестого до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания. Во все же то время не иметь им ни малейшего с другими сообщения, так что и самые ближние сродники, хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не иначе, как в самом училище, и то в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбору обхождение вне и внутри онаго весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые ему примеры и образцы добродетелей.

При сих воспитательных учреждениях первое прилагать должно старание, чтоб

вселять в юношество страх божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам;

возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения;

научить пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких продерзостей;

обучать их домостроительству во всех одного подробностях, и сколько в оном есть полезного;

особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним, одним словом, ко всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением.

Такие и тому подобные правила когда посеются в сердцах воспитываемого юношества, надеяться можно, тем лучший плод произведут, что согласоваться будут с младостью и непорочностью их возраста. Просвещая притом их разум науками и художествами, по природе, полу и склонности каждого, обучаемы быть должны с примечанием таким, что прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, подлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому. Душевные его склонности всемерно должны служить в том над всеми прочими уважениями преимуществовать; ибо давно доказано, что не предуспеет он ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию.

Притом весьма еще важное примечание иметь должно в сих воспитательных училищах, то есть: дабы для юношества все то наблюдаемо было, что в жизни целости здоровья и крепости сложения их служит» может, как то — в построенных жилищах приводом чистого воздуха, неупотреблением всякого звания медной посуды; так же и всякими невинными забавами и играми оное юношество увеселять и через то мысли его приводить всегда в ободрение, а напротив того искоренять все то, что токмо скукою, задумчивостью и прискорбием назваться может; и сего правила из памяти не выпускать.

От сих первых учреждений зависит все воспитание, какое дано будет первому от оных новой породы происхождению. Почему собою понятно, какая потребно осторожность и благоразумие в выборе учителей и учительниц, а особенно главных над воспитательными училищами директоров и правителей. В последних сих вся важность и затруднение состоит: им надобно быть всем известной и доказанной честности и праводушия, а поведение их и нравы должны служить быть наперед ведо-

мы и непорочны; особенно же надлежит им быть терпеливым, рассматрительным, твердым и правосудным, и одним словом, таковым, чтоб воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем добрый от них пример получало. Сего ради остается в дополнении изъяснить, что все сие единственно зависит от особенного учреждения и даваемых наставлений, кои надлежит сочинить с великим размышлением и осторожностью, дабы все соображено было ясно, внятно и точно и чтоб ничего того пропущено не было, что надлежит до учителей, учеников, до поведения тех и других и до общего в сих училищах наблюдаемого порядка. Ибо, при начинании сего, надобно сперва за точное принять правило: или делать, и делать целое и совершенное, или так оставить и не начинать.

Указы Петра I об обучении и училищах⁴⁷

1. Об основании школы математических и навигацких наук (1701 г.)

Великий государь, царь и великий князь Петр Алексеевич, всея Великия и Малыя и белыя России самодержец... указал именным своим, великого государя, повелением... на славу всеславного имени всемудрейшего бога и своего богосодержимого храбропремудрейшего царствования, во избаву же л пользу православного христианства быть математических и навигацких, т.е. мореходных хитростных наук учению.

Во учителях же тех наук быть англинския земли урожденным: математической – Андрею Данилову сыну Фархварсону, навигацкой – Степану Гвыну, да рыцарю Грызу; и ведать те науки всяким в снабдении управлением во Оружейной палате боярину Федору Алексеевичу Головину с товарищи, и тех наук ко учению усмотря избрать добровольно хотящих, иных же паче и со принуждением; и учинить неимушим во прокормление поденный корм... ежели кто сыщется отчасти искусным, по пяти алтын в день, а иным же по гривне и меньше, рассмотрев коегождо искусства учения. А для тех наук определить двор в Кадашеве... и об очистке того двора послать в мастерскую палату постельничему Г.И.Головин}' свой, великого государя, указ; и взяв тот двор и усмотрев всякие нужные в нем потребы, строить из доходов от Оружейной палаты.

2. Сенату (1714г.)

...Послать во все губернии по несколько человек из школ математических, чтобы учить дворянских детей, кроме одноворцов, приказного чина цифири, геометрии и положить штраф такой, что неволью будет жениться, пока сего учится...

⁴⁷ Исторический очерк «Столетие военного министерства 1802-1902» 4 1 С по 1,1907 Режим доступа <http://nch.rusiatdelrulii.storvdoc> D 1 htm

3.

А сего января 18 числа великий государь указал, по имянному своему, великого государя, указу, в вышеписанных науках учить детей в губерниях дьячих и подьяческих и всякого чина людей... кроме дворянских детей, и для того учения взять по прежнему из школы таких, которые географию и геометрию выучили, и послать во всякую губернию по два человека, а в губерниях оным при той науке быть, как о том в прежнем его, великого государя, указе назначено, и оных учителей на Москве из адмиралтейской канцелярии отослать в канцелярию сенатского правления, а из сенатской канцелярии разослать их по губерниям. И тайному советнику, адмиралу, генералу и кавалеру и губернатору и президенту адмиралтейств графу Федору Матвеевичу Апраксину с товарищи учинить о том по сему его, великого государя, имянному указу.

Подлинный указ за приписанием руки сенатора графа Ивана Алексеевича Мусина-Пушкина.

4.

...Послать во все губернии из адмиралтейской канцелярии, взяв из школы математической учеников по два человека, которые окончили геометрию, не из знатных пород, и велеть им в тех губерниях обучать поповских и других церковного, також и купеческого чину и дворовых людей детей, кроме шляхетства, арифметике... и для того послать с ними к губернаторам свои, великого государя, грамоты, означа в оных, дабы они всякой в своей губернии объятии о том архиереям, чтоб они о том вышеозначенном ради всенародной пользы обучения были известны и тем вышеписанным, послойным с Москвы, в бытность их при учении велели давать кормовых денег по три алтына по две деньги человеку на день из их архиерейских доходов и приказали б, кому пристойно, над ними надзирать непрестанно, чтоб те посланные собранных детей обучали, а дети учились со всяким тщанием, безленно, и для того велели б во всех городах поповских, дьяконских и другого церковного чина не женатых всех переписать и к тому обучению во определенные места высылать немедленно, а протчих чинов детей, кроме шляхетства, призывать, чтоб они шли в то учение без всякого сумнительства и опасения, ибо то его величества соизволение не ради чего другого, но для народной пользы; и не обуча церковного чина детей женить и венечных памятей давать не велеть, и коликое число в которой губернии вышеозначенных детей и с каких чинов во учение в записке и кто из них из науки в науку превосходить будет и кто науку окончит, о том в адмиралтейскую канцелярию писать и присылать верные ведомости всегдно за руками посланных с Москвы учеников, а для той посылки избрать в Москве изо всех учеников добрых и постоянных людей и о том к учителям послать указ.

Сей великого государя указ приказал записать адмирал генерал кавалер, губернатор, тайный советник и президент адмиралтейств граф Федор Матвеевич Апраксин.

5. О Морской академии (1719г.)

В Академии учить наукам: арифметике, геометрии, навигации, артиллерии, фортификации, географии, рисовать и воинским обучением; мушкетами и на рапирах и некоторых астрономии. И для того учения учителей, которых наук ныне в Академии не обретається, прибрать способных, а для раздачи денежные казны комиссара, а для смотра над учителями и над школьниками товарища да для перевода книг, принадлежащих к наукам, переводчика.

Образование в России: XIX век Политическая ситуация в России XIX века⁴⁸

В первой четверти XIX века Россия находилась на перекрестке между самодержавно-крепостническим строем и поисками новых форм организации социально-экономической и политической жизни.

12 марта 1801 года на престол вступил Александр I. Наступил короткий период «просвещенного абсолютизма».

К началу XIX века административная система государства находилась в состоянии развала. В коллегиях царя круговая безответственность, прикрывавшая взяточничество и казнокрадство. На первых порах Александр I надеялся навести порядок и укрепить государство путем введения министерской системы центрального управления, основанной на принципе единоначалия. В 1802 году вместо прежних 12 коллегий было создано 8 министерств: военное, морское, иностранных дел, внутренних дел, коммерции, финансов, народного просвещения и юстиции. Эта мера укрепила центральное управление.

В это время были созданы условия для развития промышленности и сельского хозяйства. В 1801 году был принят указ, по которому купцам и государственным крестьянам дано право покупать землю. В 1803 году в соответствии с указом о вольных хлебопашцах дворяне по своему усмотрению могли отпускать крепостных крестьян за значительный выкуп на волю. К 1825 году более половины числа рабочих капиталистической промышленности были вольнонаемными.

⁴⁸ При подготовке данного материала были использованы следующие источники

Боханов АН. Горинов ММ История России с начала XVIII до конца XIX века, М АСТ, 2001 [Электронный ресурс] URL <http://www.xrcnode.ru/usbian-hbtorgv-~> (дата обращения 13.02.2013) Всемирная история [Электронный ресурс] URL <http://www.bibhotekar.ru/istonya/index.htm> (дата обращения 13.02.2013) Национальная историческая энциклопедия [Электронный ресурс] URL <http://miegwetem.ru> (дата обращения 13.02.2013)

В 1809 году по поручению Александра М.М. Сперанский составил проект коренных преобразований. Программа государственных реформ предусматривала создание в стране представительных органов, уравнивание всех сословий перед законом, утверждение принципа разделения властей на законодательную, исполнительную и судебную. В полном объеме программа Сперанского не была и не могла быть реализована.

Были проведены реформы в области образования. Было учреждено шесть учебных округов во главе с попечителем, образованы уездные училища, губернские гимназии и университеты - Дерптский, Харьковский, Казанский.

Отечественная война 1812 года прервала реформирование страны. Разорение, вызванное войной, стало одной из причин стихийных волнений крестьян и рабочих. В 1820 – 1821 годах произошли революции в Испании и Италии, началась война за независимость в Греции. Эти события изменили внутреннюю политику Александра, которая отмечалась усилением реакции, отказом от проведения либеральных реформ. Главным проводником этой политики стал председатель военного департамента Государственного совета А.А. Аракчеев (1769 - 1834 гг.). Была введена система военных поселений, которая просуществовала до 1857 года.

В 1816 году в Петербурге было создано тайное общество «Союз спасения». Через два года оно было реорганизовано в «Союз благоденствия». Члены общества считали необходимым социальное переустройство России, вплоть до установления в стране республики. В 1821 году на Украине возникло Южное общество, руководителем которого стал П.И. Пестель (1793 – 1826 гг.), а в 1822 году Пестель написал «Русскую правду» – программу революционных преобразований России. В Петербурге возникло Северное общество, наиболее влиятельным членом, которого был Н.М. Муравьев (1796 - 1843 гг.). Он составил проект конституции России, предусматривавший отмену крепостничества, уничтожение абсолютизма и ограничение власти царя конституцией и парламентом.

В последние годы правления Александра I усилился произвол полиции и чиновничества, свирепствовала цензура, были запрещены обсуждение политических вопросов и сообщения о судебных процессах в печати. Итогом проводимой реакционной политики явился раскол между народом и властью, частью дворянской интеллигенции и царизмом. Члены Северного и Южного общества готовили государственный переворот с участием гвардии и армии. На практике это проявилось в восстании декабристов 1825 года. Революционное выступление против самодержавия и крепостничества закончилось поражением декабристов. Это еще больше увеличило противоречие между властью и дворянской интеллигенцией.

Тридцатилетнее царствование Николая I (1796 - 1855гг.) было временем подавления свободомыслия, демократии и освободительного движения и страшного полицейского произвола.

Следствие по делу декабристов подвело Николая I к выводу о необходимости централизации деятельности политической полиции под своим личным контролем. Важнейший принцип царствования Николая I – ничего не вводить нового и только чинить и приводить в порядок старое. Для борьбы с «вольнодумством» в 1826 году было создано III отделение Собственной его императорского Величества канцелярии и корпус жандармов, во главе с генералом Бенкендорфом. В это время был утвержден новый цензурный устав, согласно которому запрещалось всякое издание, подрывающее почтение к правительству.

Несмотря на репрессии, в России развивалось общественное движение за освобождение народа от крепостничества. Среди дворянства возникло два течения: славянофильство и западничество. Славянофилы предлагали вернуться к патриархальным обычаям древней Руси. Западники придерживались капиталистического пути развития страны. И те и другие признавали необходимость отмены крепостного права, преобразования они думали осуществить путем реформ. Кроме этого в России развивалось революционно-демократическое движение, его приверженцы считали, что уничтожение крепостничества и самодержавия возможно революционным путем. В освободительное движение вступают представители разночинных слоев населения. Одним из первых революционеров-разночинцев был В.Г. Белинский (1811 – 1848 гг.) В 40-е годы возникло много революционных кружков.

Усиливается недовольство крестьянства, возникает необходимость решения крестьянского вопроса. Результатом деятельности комитетов было создание системы управления государственными крестьянами, подчиненной новому министерству государственных имуществ. Государственные крестьяне становятся юридически свободными земледельцами с общинным управлением.

К середине XIX века во внешней политике стран Европы важное значение приобретает восточный вопрос, что привело к Крымской войне (1853 - 1856 гг.). Поражение России показало ее отсталость от передовых стран Европы. Александр II (1818 – 1881гг.) заявил: «Лучше отменить крепостное право сверху, нежели дожидаться того времени, как оно само собой начнет отменяться снизу». Началась коренная перестройка общественной жизни, «эпоха великих реформ». 1861 году Манифестом Александра II было отменено крепостное право. Это способствовало развитию промышленности, торговли.

В третьей четверти XIX века были проведен ряд реформ. Земская реформа 1864 году вводила в центральных губерниях и уездах земства.

Их деятельность ограничивалась хозяйственными и просветительскими функциями. Членами земств в большинстве становились дворяне. Земства находились под контролем губернатора и полиции. Губернатор имел полномочия приостановить выполнение решений земств.

В 1864 году началась судебная реформа. Была провозглашена независимость суда от администрации: назначаемый правительством судья мог быть освобожден от должности только по постановлению суда. Вводилась равная ответственность всех сословий перед законом. Судебная реформа была наиболее последовательной, она способствовала формированию представлений о правах человека в обществе и правового государства.

В 1870 году было реорганизовано городское самоуправление. Реформа упразднила старую екатерининскую сословную городскую думу и вводила бессословную думу, избираемую на четыре года. Для управления городом городская дума избирала городскую управу (исполнительный орган) и городского голову. Городская дума не могла вмешиваться в государственные вопросы.

В 1862 - 1874 годах были проведены реформы в военной сфере. В стране вводилась всеобщая воинская повинность для лиц мужского пола, достигших 21 года, сокращались сроки службы для тех, кто имел образование.

В 70-е годы XIX века в России распространилось хождение в народ революционно настроенной интеллигенции. Образованные люди вели среди крестьян пропаганду идей социалистического преобразования России. В 1879 году сторонники террора создали организацию «Народная воля». В августе 1879 года Исполнительный комитет «Народной воли» вынес смертельный приговор Александру II.

С вступлением на престол Александра III (1845 - 1894 гг.) был положен конец либеральным преобразованиям. Суть политики выражалась в проведении контрреформ, продолжавшихся с 1881 года по 1892 год. 29 апреля 1881 года был принят Манифест «О незыблемости самодержавия», провозгласивший веру в «силу и истину самодержавной власти». В 1889 году учреждается должность земских начальников, контролировавших деятельность крестьянского общинного самоуправления. Был установлен контроль органов юстиции и внутренних дел за судопроизводством, гласность урезана. С 1881 года запрещены либеральные издания «Голос», «Отечественные записки», многие произведения русских и европейских писателей. В национальной политике государство проводило насильственную русификацию и религиозный гнет.

В 80-90-х годах завершился промышленный переворот. Вместе с тем жизненный уровень широких народных масс был низким. Было тяжелым положение рабочих, которые не могли мириться с таким положе-

нием и устраивали стачки. Наиболее значительная стачка произошла в 1885 году на хлопчатобумажной фабрике Тимофея Морозова. Своей организованностью стачка устроила заводчиков и правительство.

Противоречия между самодержавным строем и преобразующейся экономикой в России к концу XIX века крайне обострились.

Система образования в России в XIX веке⁴⁹

Сложившаяся к началу XIX века система образования не удовлетворяла российское общество. В России росла потребность в образованных людях. В первые годы царствования Александра I принимаются важнейшие документы по образованию, носящие ярко выраженный демократический характер.

В 1804 году был опубликован Устав учебных заведений, подведомственных университетам. Наиболее ярко в нем проявились две тенденции: положительное развитие системы образования, с точки зрения содержания и доступности и положительная роль государства в развитии образования.

Согласно Уставу 1804 года система образования в России строилась по четырём ступеням: первая - приходские школы, вторая – уездные училища, третья - гимназии, четвертая - университет. Между ступенями существовала преемственность. Школа являлась бессловной, в университет также сохранялся доступ всем. Содержание образования предполагалось широким, но оно не было согласовано по срокам обучения.

К первой половине века относятся попытки участия общественности в распространении образования. В 1819 году было создано Общество учреждения училищ по методу взаимного обучения, использовавшее ланкастерскую систему. Первоначально правительство поддерживало эту инициативу, но в последствии они эти училища были закрыты.

Важнейшей проблемой было отсутствие достаточного количества учителей для всех типов школ. Уставом 1804 года предусматривалась подготовка учителей приходских школ в особых классах уездных училищ, а преподавателей последних в гимназиях. Подготовка преподавателей осуществлялась в Учительской семинарии, основанной при Московском университете в 1779 году и в Главном народном училище, открытом в Петербурге в 1782 году. Кроме того в 1820 году при Петербургском университете был открыт учительский институт для подготовки учителей начальных школ. Во второй четверти XIX века система

49 При подготовке данного материала были использованы следующие источники: Радина К Д Лекции по истории педагогики и образования учебные материалы / сост Т Б Алексеева - СПб ООО «Книжный дом». 2011 - С 65-72

Калачн А В Особенности процесса лемокрагизации образования в России в первой половине XIX в //Сибирский педагогический журнал - 2007 -№ 8 - С 278 - 287

образования претерпевает резкие изменения. Она становится жестко сословной. Увеличивается срок обучения в приходских и уездных школах, преемственность между ними отменяется. Возникает новая линия образования: домашнее дворянское воспитание, с последующим обучением в гимназиях.

Срок обучения увеличивается до 7 лет. Усиливается надзор за учащимися и учителями, увеличивается роль религии. Особенно большим гонениям подвергаются университеты. Однако в этот период развивается наука.

В 1828 году опубликован «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов». При сохранении четырех уровней образования выдвигался принцип: «каждому сословию – свой уровень образования». Приходские училища - низшему, уездные - детям купцов и ремесленников, гимназии - для детей дворян и чиновников. После дискуссий принят компромиссный вариант, при котором «возбранилось чинить препятствия» тем, кто хочет повысить свой общественный статус.

Развитие образования в это время связано с деятельностью министра народного просвещения С.С. Уварова. В основу деятельности министерства закладывалась широкая программа, построенная на принципах приоритетного начала русской государственности и культуры. С.С. Уваров пытался последовательно реализовать принципы светскости, государственности, доступности образования. Фактически С.С. Уваров стал родоначальником профессионального педагогического образования в России как системы.

В третьей четверти XIX века развивается общественное педагогическое движение. Основная идея периода - дать России полноценное и начальное, и среднее образование. Главные общественно-педагогические проблемы состояли в следующем: какой должна была быть средняя школа; какие изменения необходимо внести в начальное образование (в чем ведомстве должна находиться начальная школа, основная идея - светский, а не религиозный характер начального образования); как следует изменить содержание образования, проблемы, связанные с преподаванием древних языков; каким образом сделать начальную и среднюю ступени образования более доступными.

В 1860 году издается «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения», устанавливающего два типа женских училищ (срок обучения шесть лет и три года). Женские училища были несословными учебными заведениями, дававшими среднее образование, но не ставившими задачу подготовки девушек к продолжению образования.

В 1864 году осуществляется реформа системы начального образования. Вышло «Положение о начальных народных училищах», цель кото-

рых усматривалась в утверждении в народе религиозных и нравственных понятий и распространении первоначальных полезных сведений. Срок обучения и возраст обучающихся не ограничен. Утвержден новый «Устав гимназий и прогимназий», различающий классические гимназии (40% времени уделялось изучению древних языков, готовили к поступлению в университет) и реальные гимназии (преобладали предметы естественного цикла; готовили к поступлению в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения). Благодаря новому университетскому уставу 1828 года университеты получили большую самостоятельность (выборы ректора, профессоров, деканов и др.).

В 60-х годах развернулась общественно-педагогическое движение, которое возглавил Н.И. Пирогов. Его главная педагогическая идея состояла в том, что школа должна готовить к жизни, давать духовное развитие, должна делать человека человеком. Важно, чтобы будущий человек понимал роль государства в развитии общества, был гражданином своей страны и понимал собственную роль в жизни государства.

В этот период в системе образования происходят преобразования. Серьезные изменения затронули среднюю ступень образования, гимназическое образование. В первую очередь вносятся коррективы в его

содержание: в классической гимназии, как и прежде большое значение уделяется изучению древних классических языков, но время на их изучение

сокращается; увеличивается до 8 лет срок обучения в гимназии; в гимназию могут поступать дети, обученные грамоте. В России открываются реальные гимназии, в которых изучается один древний язык, а освободившиеся временные резервы отводятся для изучения реальных предметов. Возникают реальные училища, в которых классические языки не изучаются вообще, но в центре внимания оказываются новые языки и реальные предметы.

В этот период отступило засилье древних языков, во многих уездных городах были открыты реальные училища.

Существенно, что большую роль в начальном образовании начинают играть земства, благодаря которым в начальном образовании прошли прогрессивные изменения. Земские школы стали основным типом учебных заведений в России. Срок обучения в них составлял 3 года. Они составили серьезную конкуренцию церковно-приходским школам с примитивным уровнем образования, засильем содержания религии с учителями-священниками.

Третья четверть XIX века характеризуется серьезным развитием педагогической науки. Этот процесс, прежде всего, связан с К.Д. Ушинским. Кратко охарактеризуем основные идеи. К.Д. Ушинский обосновал

необходимость подхода к воспитанию как к социальному и национальному явлению. Им была развита идея народности воспитания, так называемой необходимости построения воспитания на основе самобытных черт народа. Эта идея представлена в работах «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании». Современным является положение о том, что нельзя механически переносить систему образования одной страны в другую.

Значима идея, согласна которой, национальные особенности в полной мере выражаются в языке народа. Обучение должно вестись на родном языке, необходимо создать соответствующие учебники. Он создает учебные книги «Детскую литературу» и «Родное слово». Кроме того К.Д. Ушинский разрабатывает методику обучения на основе объясняющего чтения. Его букварь «Родное слово» предполагает буквослагательный метод обучения чтению.

К.Д. Ушинский разрабатывает многие положения педагогической науки на основе антропологического подхода, основывается на идее глубокого понимания детства, разностороннего развития ребенка. В труде «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинский предполагает раскрыть идею о том, что педагогическая наука должна быть основана на психологии, понимании проблемы развития человека.

Он утверждает, что педагогика - не только наука, но и искусство, поэтому она предполагает необходимость подхода к детству как к особому периоду в жизни человека. В педагогике важен учет человеческого фактора. Эти идеи изложены в статье «О пользе педагогической литературы».

К.Д. Ушинский разрабатывает многие проблемы дидактики и прежде всего проблему принципов дидактики, особенно наглядности. Также К.Д. Ушинский разрабатывал проблему педагогического образования. Он создал и воплотил в жизнь «Проект учительской семинарии». Проблемы нравственного воспитания ярко представлены в труде «Труд в его психическом и воспитательном значении».

К третьей четверти XIX века относится педагогическая деятельность Л.Н. Толстого. Главная идея его педагогического учения - свобода. Именно с позиции свободы он рассматривает ребенка. Также главное в его взглядах особое отношение к детству. Он создает и учебники для начальной школы.

Последняя четверть XIX века проходит под знаком контрреформ, внедрения всевозможных способов подавления личности. Меняется роль государства в образовании: государство всеми способами пытается подавить прогрессивные тенденции в образовании. Деятельность учебных заведений подлежит строгой регламентации на основе разнообразных циркуляров. Пересматривается учебный план гимназий. На

древние языки и математику в них отводится около 40% учебного времени. В качестве второстепенных предметов рассматриваются новые языки, география и др.

В 1871 году новый «Устав гимназий и прогимназий», реорганизует реальные гимназии в реальные училища, дающие возможность приступить к практической деятельности сразу после их окончания.

В 1875 году Министерством образования издается приказ о кухаркиных детях, по которому директора гимназий не имеют права принимать в гимназию соответствующие слои населения, которым не следует стремиться к образованию. Государство выполняет функцию надзорного органа, в школах и гимназиях вводится должность классного надзирателя.

Также этот период характеризуется усилением внимания к развитию педагогической науки. Разрабатываются яркие педагогические концепции, выходит большое количество педагогических публикаций. Для этого периода характерно противоречивое развитие педагогической практики и науки.

Университетские уставы XIX века⁵⁰

XIX век характеризуется веком значительного развития науки и созданием национальной государственной системы среднего и высшего образования [Е.В. Олесюк, Б.В. Першуткин, Ф.А. Петров, А.Н. Поздняков].

В качестве основных источников в рассмотрении вопроса развития российских университетов XIX века выступают университетские уставы, которые строго определяли организационное устройство и порядок в первых университетах России.

Мы хотели бы остановиться на анализе университетских уставов 1804, 1835, 1863 и 1884 годов, так как, по мнению ряда ученых (Ф.А. Петрова, Е.В. Олесюка, В.М.Борисова, В.А. Динеса и других), каждый из этих уставов являлся новым этапом развития российской высшей школы и дальнейшего становления системы университетского образования в России.

В университетских уставах подробнейшим образом описываются учебно-вспомогательные учреждения при университетах, которые сыграли большую роль не только для учебного процесса, но и для научных исследований. Согласно университетским уставам, уже с 1804 года при российских университетах должно было находиться большое ко-

⁵⁰ Данный текст подготовлен по результатам диссертационного исследования Яковлевой В.П. «Организационные условия обеспечения качества научно-исследовательской деятельности магистров», выполняемого на кафедре педагогики РГПУ им А.И. Герцена с 2010 года по настоящее время

личество вспомогательных учреждений. К ним относилась библиотека, анатомический театр, медицинские и хирургические клиники, «институт повивального искусства», химическая лаборатория, кабинеты физический, минералогический и натуральной истории, ботанический сад и обсерватория.

Количество таких обязательных учебных кабинетов увеличивалось с принятием каждого нового университетского устава. Так, согласно уставу 1884 года, к обязательным учебно-вспомогательным учреждениям, которые должны быть при каждом университете, были причислены: библиотека; астрономическая обсерватория; кабинет практической механики; физический кабинет и физическая лаборатория; химическая лаборатория; минералогический кабинет; геологический и палеонтологический кабинет; ботанический сад, музеи: физиологической и патологической анатомии; лаборатории медицинской химии; кабинет фармацевтический с лабораторией; фармакологический и судебно-медицинский кабинет; аптеки (в университетах, где есть медицинский факультет).

Первоначально (устав 1804 года) в университетах было открыто четыре отделения (факультета): нравственных и политических наук, словесных наук, физических и математических наук, врачебных и медицинских наук, на каждом из которых предусматривалось свой состав кафедр. С введением устава 1835 года число факультетов стало соответствовать трем: философский (разделявшийся на отделение историко-филологических наук и отделение наук физико-математических), юридический, медицинский. Но в последующих уставах 1863 и 1884 года их снова насчитывалось четыре: историко-философский, физико-математический, юридический и медицинский. В Санкт-Петербургском университете существовал особый факультет восточных языков. Стоит отметить, что растущие потребности общества, а также изменения в политической ситуации в стране приводили к тому, что с принятием каждого нового устава изменению подвергались факультетские структуры, происходило расширение объема преподаваемых в университете дисциплин, дифференциация научных знаний, увеличивалось число кафедр и их роль в жизни факультета, развивалась специализация.

Большое внимание в университетах уделялось преподавательскому составу. Количество профессорско-преподавательского состава с принятием каждого нового устава возрастало. Претерпевали изменения обязанности профессоров: если согласно уставу 1804 года профессора должны были нести административно - хозяйственные, судебные и инспекторские обязанности, то с принятием устава 1835 года эти обязанности сократились и ограничивались преподавательской и научной деятельностью, в том числе подготовкой новых научных кадров. Для ра-

боты в российских университетах, согласно уставу 1804 года, активно приглашались иностранные преподаватели. В последующем (начиная 1830 года) данная практика утратилась, это было связано с формированием во всех университетах поколения отечественных ученых.

Согласно уставу 1804 года, при Московском университете функционировал педагогический институт, который выполнял две функции: с одной стороны, готовил учителей для гимназий и училищ, с другой, готовил к научной карьере и был своеобразной аспирантурой.

Повышению научного уровня преподавания в университетах способствовал существовавший в университетах институт приват-доцентов, который в то время рассматривался в качестве питомника отечественной профессуры. Как отмечает Ф.А. Петров, считается, что институт приват-доцентов был впервые введен лишь уставом 1863 года и окончательно был упрочнен в 1884 году. Однако в конце 1830-х - начале 1840-х гг. в университетах появляются доценты, правда, как отмечает Ф. А.Петров, под другим названием - «сторонние преподаватели», а затем уже «доценты» .

Для развития научно-исследовательской и научно-популяризаторской деятельности уже с 1804 года университетам предоставлялось право создания *ученых обществ* «как упражняющих в словесности российской и древней, так и занимающихся распространением наук опытных и точных, основанных на достоверных началах». В таких обществах участвовали профессора и студенты университета, ученые Академии наук, деятели культуры, известные меценаты и любители древности, словесности и естественных наук. Обращение к дополнительной литературе позволяет узнать о деятельности некоторых ученых обществ. Так мы узнаем, что при Московском университете было создано общество истории и древностей российских, испытателей природы и соревнования врачебных и физических наук. В 1807 году в Казани было организовано литературное общество, преобразованное в 1814 году в Общество любителей отечественной словесности. В 1812 году в Харьковском университете было основано Общество наук, разделявшееся на два отделения: естественное (куда причислялись и медицинские науки) и словесное (где изучалась литература, эстетика, филология, археология, древняя и новая история, различные вспомогательные исторические дисциплины). В 1819 году к нему добавляется общество студентов -любителей отечественной истории словесности, оказавшее большое влияние на создание научных обществ в других городах Юга России.

Устав 1835 года фиксирует в российских университетах такие ученые общества как: Общество российских древностей, Минералогическое общество. Деятельность ученых обществ регламентировалась от-

дельным уставом, который не мог быть принят без утверждения Министра народного просвещения.

Анализ университетского устава 1863 года показывает, что информация, регламентирующая деятельность ученых обществ, стала прописываться в специальном разделе устава «О средствах для развития ученой деятельности в университете», это свидетельствует о возрастании роли ученых обществ в развитии науки. К задачам ученых обществ добавляются рассмотрения новых вопросов, относящихся к разным областям наук. За разрешения таких вопросов предусматривались премии. Порядок назначения вопросов и выдача премий за их решение, утверждал Министр народного просвещения.

Согласно уставам университет выделял ученым обществам средства на печать трудов и сочинений, что способствовало развитию науки.

Предусматривалась уставами и проведения практических и научно-практических занятий преподавателей со студентами. С принятием устава 1884 года роль таких занятий в подготовке студентов значительно возросла.

Уставами предусматривались *зарубежные стажировки* для талантливых выпускников и лиц, готовившихся к профессорскому званию. Так в уставе 1804 года в смету университетских расходов была введена специальная графа, согласно которой ежегодно выделялись 2000 рублей на командировки за границу сроком на два года. Правда, по мнению Ф.А.Петрова, эта практика не получила тогда распространения, и зачастую деньги на заграничные командировки расходовались на другие цели. Лишь с принятием нового устава 1835 года практика заграничных командировок превратилась в систему.

С целью мотивации студентов к занятию научной деятельностью уставами предусматривалось предоставление *стипендии и вознаграждения*. Так, например, в уставе 1835 года прописано, что для поощрения студентов каждым факультетом предлагается несколько задач, за решение которых студенты могли получить золотую или серебряную медаль. Решения задач, отмеченных наградами, согласно уставу печатались за счет средств университета. Помимо медалей за решение задач согласно уставу 1884 года студент мог получить почетный отзыв. Лучшие же студенты, окончившие полный университетский курс, могли по ходатайству собрания факультета быть представлены для «приготовления к ученой степени». Таким лицам назначалась стипендия на два года, которая впоследствии с одобрения совета факультета могла быть продлена ещё на год. Лица, готовившиеся к принятию ученой степени, могли быть назначены ассистентами к профессорам, лаборантами, помощниками проректора или хранителями кабинетов. За труды по званию ассистентов могли выдаваться особые вознаграждения.

Как уже выше было отмечено, в университетах предусматривалось создание библиотеки, которая, согласно уставу 1804 года, должна была обслуживать не только преподавателей и студентов, но и посторонних читателей. Также мы отмечали организацию научных обществ при университетах, в деятельность которых входило распространение наук посредством научных исследований и издания печатных трудов и ученых записок на русском и латинском языке. При университетах читались открытые лекции, было развито вольнослушание, когда занятия в университетах могли посещать незачисленные в университет лица. Согласно уставам, от преподавателей требовалось издание трудов, с этой целью в университетах существовали типографии. В университетах активно печатались книги, освещаемые науку.

Важным элементом работы российских университетов XIX века являлось наличие различного рода *испытаний* (вступительных, выпускных, испытаний на получение ученой степени), а также цензурный комитеты. Цензурный комитет был создан в целях контроля «за тезисами, рассуждениями и иными учебно-литературными сочинениями и сборниками, издаваемыми университетом».

Уставами предусматривались вступительные и выпускные испытания, а также испытания на ученую степень, форма и порядок которых претерпевали изменения с принятием каждого нового устава. Согласно уставу 1804 года, для получения степени кандидата было предусмотрено решение задачи письменно, а также ответ на два устных вопроса по жребию, после чего могли быть заданы ряд вопросов произвольного характера. Испытание осуществлялось под председательством декана факультета, которому принадлежал выпускник. Испытание на получение степени магистра и доктора осуществлялось в несколько этапов. Соискателям на степень магистра и доктора необходимо было сдать устные и письменные экзамены, прочесть публичную лекцию и представить диссертацию для публичной защиты на собрание того факультета, к которому по роду наук принадлежал соискатель.

Согласно уставу 1835 года по-прежнему сохранялись выпускные испытания и испытания на ученую степень. В уставе прописано, что всем студентам в течение полного курса наук и по окончании необходимо пройти испытания по правилам, какие изданы будут от министерства народного просвещения. Советам университетов предоставляется право возводить в ученые степени по факультетам. Подробные правила испытаний на ученые степени определялись особым положением.

Устав 1863 года отменил вступительные экзамены в университеты. В число студентов теперь принимались все имеющие аттестат об окончании полного гимназического курса; лица, получившее образование домашнее или в частных училищах, подвергались испытанию в гим-

назиях. Однако, для приобретения ученой степени в университетах по-прежнему существовали испытания. Согласно уставу 1863 года, каждому университету предоставлялась возможность устанавливать над занятиями студентов тот способ контроля, который «советом университета, с утверждения попечителя, по педагогическим соображениям и местным условиям признан будет наиболее удобным и действительным».

В соответствии с уставом 1884 года, подробные правила испытаний на ученые степени определялись особым положением, которое было утверждено министром народного просвещения. «От ищущего степени магистра или, по медицинскому факультету, - доктора, - требуется устное испытание в факультете и публичная защита одобренной факультетом диссертации. От ищущего степени доктора по другим факультетам требуется лишь публичная защита одобренной факультетом диссертации. Лица, приобретшие учеными трудами почетную известность, могут, с утверждения министра народного просвещения, быть возведены в степень доктора без испытания и представления диссертации, по ходатайству соответственного факультета».

Министерством народного просвещения были введены единые для всех университетов требования, которыми должен был овладеть студент за время своего обучения в университете на том или ином факультете. Научные знания и умения студентов проверялись на окончательных испытаниях университетскими комиссиями, которые каждый год назначались министром просвещения. Было установлено, что к итоговым испытаниям допускаются лишь те студенты, которым зачтено необходимое число полугодий и которые представили в комиссию выданное им выпускное свидетельство. При этом студенту зачитывались лишь те полугодия, в которых он выполнил все необходимые для этого правила, а именно: прослушал не менее необходимого числа лекций, установленных правилами; подвергся проверочным испытаниям; участвовал в практических занятиях и т. п. Таким образом, предполагалось, что студенты будут заниматься избранными ими науками у избранных ими же преподавателей под бдительным и непрерывным надзором и руководством последних, которое проявлялось в виде зачетов за каждое полугодие. Если студент не получил зачет по трем полугодиям подряд или по пяти полугодиям вообще, то он исключался из университета. Представим в виде таблицы приведённые размышления.

Изменения инфраструктуры научно-исследовательской деятельности в российских университетах XIX века

Таблица 1

Устав 1804	Устав 1835	Устав 1863	Устав 1884
Организация образовательной деятельности			
4 факультета Большое внимание уделялось профессорско-преподавательскому составу Практика иностранных преподавателей	3 факультета Изменения обязанностей профессорско-преподавательского состава Сохранения практики иностранных преподавателей Активное участие властей в формировании учебных планов и программ	4 факультета Рост профессорско-преподавательского состава Сохранения практики иностранных преподавателей Появилась возможность выписывать учебные пособия из-за границы	4 факультета Рост профессорско-преподавательского состава Сохранения практики иностранных преподавателей Введение новых научно более насыщенных учебных планов и программ Введения института приват-доцентов
Организация исследований			
Стажировки Научные общества Учебные кабинеты Стипендии и воина раждения	Развитие элементов инфраструктуры данного компонента	Развитие элементов инфраструктуры данного компонента	Развитие элементов данного компонента Введение новых научно насыщенных учебных планов и программ
Организация испытаний			
Цензурный комитет Экспертно-назначенный комитет Испытания по окончании курса и на ученую степень	Содержательное изменение элементов данного компонента Например, открываются астрономический, механический, химический кабинеты, педагогический и медицинский Институты	Содержательное изменение элементов данного компонента Например, отмена вступительных экзаменов в университетах	Содержательное изменение элементов данного компонента Например, введение единых для всех вузов экзаменационных требований
Организация взаимодействия студентов и преподавателей			
Библиотеки Работа типографии	Открытые лекции	Деятельность научных обществ	Издания трудов
Развитие институциональной структуры университетов			
Создание при университетах учебно-научных учреждений Например это астрономическая обсерватория, анатомический геогр. ботанический сад	Увеличение числа учебно-вспомогательных учреждений Например, открываются астрономический, механический, химический кабинеты, педагогический и медицинский Институты	Создание новых учебно-вспомогательных учреждений Например, открывается метеорологическая обсерватория	Создание новых учебно-вспомогательных учреждений

Образование в России: XX век Первая половина XX века: характеристика эпохи⁵¹

51 Джуринский А. Н. История педагогики Учеб. Пособие для студ. Педвузов - М Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999 - 432 с

На рубеже XIX-XX вв. вопрос о реформах школьного образования оказался в центре общественного внимания в России.

В качестве первого шага в реформировании школы политические партии и педагогические организации предлагали введение всеобщего начального обучения.

Экономический рост настоятельно требовал расширения масштабов грамотности населения. I Государственная дума приняла законопроект о введении в течение 10 лет всеобщего начального обучения (1906 г.). Проект не получил хода из-за отрицательной позиции, которую занял Государственный Совет. В 1907 г. II Государственная дума рассмотрела правительственный проект *и введении всеобщего начального обучения в Российской империи*, основные положения которого вошли в закон 1908 г. о дополнительных ассигнованиях на нужды начального народного образования. Согласно этому закону города и земства стали получать некоторые суммы под реализацию планов всеобщего обучения. Субсидии однако оказались недостаточными, чтобы осуществить эти планы. Вопрос о всеобщем обучении вновь обсуждался в III Государственной думе в 1909-1911 гг. (проекты Министерства народного просвещения, партии кадетов, В.К. фон Андреапа, Лиги народного образования). На основе указанных документов Дума приняла законопроект, который предоставлял городам и земствам право вводить обязательное обучение.

Законопроектом 1911 г. предусматривалось, что программы начальных школ должны учитывать этнические, бытовые, религиозные особенности местного населения и одновременно удовлетворять общегосударственные интересы. Расширялась программа начальных училищ (вводилось преподавание элементов геометрии с черчением, географии, отечественной истории, кратких сведений по природоведению и, по возможности, рисования и физических упражнений). Министерство должно было определять минимальные стандарты программ. Подробные программы предлагалось разрабатывать на уровне уездов.

На протяжении 1890-х гг. и до начала 1900-х гг. заметно расширилась *сеть начального образования*. Если в 1909 г. количество учеников и начальных училищ при Министерстве просвещения составляло 50 тыс. и 4 млн., то в 1913 г. эти показатели выросли до 63,4 тыс. и 5,2 млн., т. е. на 27 и 30 %. В 1911 г. общее число начальных школ и учеников таких заведений составило около 100 тыс. и 6 млн. В 1914 г. контингент учащихся начальных школ вырос до 7 млн.

Менялись приоритеты развития разных видов начальных школ. Рост числа земских и городских начальных школ превысил темпы роста числа церковно-приходских школ. В результате в 1906 г. насчитывалось до 48 тыс. земских и городских начальных школ и около 43 тыс. церковно-

приходских школ. Эта тенденция сохранилась и в дальнейшем. К 1911 г. число церковноприходских школ сократилось до 40 тыс. Сеть земских школ, наоборот, продолжала расти. В 1917 г. Временное правительство приняло постановление об окончательном упразднении церковно-приходских школ.

Увеличивается число начальных школ с более длительным сроком обучения по сравнению с 3-4-х годичными заведениями начального обучения. Растет число двухклассных начальных училищ с 5-6-летним курсом (впрочем, их было очень мало: в 1911 г. - лишь около 1,8 тыс.).

В 1912 г. появились *высшие начальные училища* с 4-го-дичным курсом обучения (после 3-4-летней элементарной школы). Прежние городские училища (созданы по положению 1872 г.) были преобразованы в высшие начальные училища. Их открывали не только в городах, но и в селах. Общее число высших начальных училищ достигло в 1915 г. 1,5 тыс. Подавляющее число начальных школ (около двух третей) однако были учебными заведениями с 3-летним курсом обучения.

Несмотря на положительные изменения в начальном образовании, значительная часть населения России на рубеже XIX-XX вв. оставалась неграмотной (27 %). По данным земской статистики на 1906 г., при сохранении темпов роста сети элементарных школ для достижения всеобщего начального обучения в центральной России потребовалось бы не менее 120 лет. Вскоре после октября 1917 г. началось разрушение существовавшей системы образования. В течение 1920-х гг. дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована. «Положением о единой трудовой школе» и «Декларацией о единой трудовой школе» (октябрь 1918 г.) вводилась единая система совместного и бесплатного общего образования с двумя ступенями: 1-я ступень - 5 лет обучения и 2-я ступень - 4 года обучения. Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщины и мужчины, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В первые годы после гражданской войны (1920-1925) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. В 1920 г. создается Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности во главе с Н.К. Крупской. Началось восстановление сети учебных заведений. Постепенно росло число средних школ в сельской местности (в 1920/21 учебном году их насчитывалось свыше 2 тыс.). Но особых успехов из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было. Дети и школа оказались жертвами разрухи и голода. Только в Поволжье в 1921 г. голодало около 3 млн. детей и подростков. Многие умирали. Доля про-

свещения в бюджете, доходившая в 1920 г. до 10 %, в 1922 г. упала до 2-3 %. На протяжении 1921-1925 гг. был снижен возраст учеников общеобразовательной школы с 17 до 15 лет, сократилась школьная сеть, многие учебные заведения лишились государственной поддержки и существовали за счет местного населения («договорные школы»), была введена плата за обучение в школах 1-й и 2-й ступеней.

Во второй половине 1920-х гг. школьное образование постепенно стало выходить из глубокого кризиса. В 1927/28 учебном году число учебных заведений по сравнению с 1913 г. выросло на 10 %, а количество учащихся - на 43 %. Если в 1922/23 учебном году на территории РСФСР насчитывалось около 61,6 тыс. школ, то в 1928/29 учебном году - их количество достигло 85,3 тыс. За тот же период количество 7-летних школ увеличилось в 5,3 раза, а учащихся в них - вдвое. Страна подошла к введению всеобщего начального обучения. В 1930 г. было введено как обязательное начальное (четырёхклассное обучение).

Крупные изменения в школьном образовании произошли в 1930-х гг. Руководство страны и ВКП (б) приняли постановление О начальной и средней школе (1931), где констатировалась слабая подготовка учащихся и намечался перевод школы на предметные программы.

Сильные стороны реформ 1930-х гг. – появление стройной структуры преемственных подсистем (от начальной до высшей), регулярное предметное обучение, единый режим занятий, введение стандартных программ и учебников.

Важным следствием курса на повышение образовательного уровня населения была организация к концу 1930-х гг. в городах всеобщего 7-летнего обучения. Вместе с тем неграмотность продолжала оставаться острой проблемой. Так, в 1939 г. каждый 5-й житель старше 10 лет не умел читать и писать.

В чрезвычайно сложном положении оказалась школа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945). Массы детей были лишены возможности учиться. В 1941/42 учебном году в РСФСР школу не посещали 25 % учащихся. В дальнейшем ситуация несколько улучшилась: в 1942/43 учебном году занятия не посещали 17 % детей начального школьного возраста, в 1943/44 учебном году - 15 %, 1944/45 учебном году - 10-12 %. В ходе войны только на территории РСФСР фашисты разрушили около 20 тыс. школьных зданий. Например, в Московской области к лету 1943 г. фактически было разрушено или полуразрушено 91,8 % школьных зданий, в Ленинградской области - 83,2 %. В районах боевых действий прекратили работу почти все школы. В первом военном 1941/42 учебном году на треть уменьшилось число учеников в четвертых классах. За время войны на треть сократилось количество средних школ. Многие школьные здания были заняты под казармы, го-

спитали, заводы (в РСФСР на ноябрь 1941 г. - до 3 тыс.). Обычными были занятия в 2-3 и в 4 смены.

В военные годы были приняты правительственные решения, касавшиеся школьного образования: об обучении детей с 7-летнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы (1944) и др.

Приоритетом школьной политики в 1945-1950 гг. стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. На протяжении 1945-1950 гг. количество учащихся 5-8-х классов в РСФСР выросло более чем в два раза и достигло 7,4 млн. Осуществление всеобщего начального и семилетнего обучения сопровождалось огромными трудностями. Не хватало школьных зданий, школьных письменных принадлежностей, учебников. Постепенно однако положение улучшалось. В целом к началу 1950-х гг. школа России перешла на всеобщее семилетнее обучение.

Следующим шагом в школьной политике был переход на всеобщее восьмилетнее обучение. Такую реформу предусматривал «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). Реформа происходила путем трансформации 7-летних школ в 8-летние. Переход на восьмилетний всеобщий потребовал рационализации школьной системы, в частности, создания в сельской местности школ-интернатов, подготовки дополнительных преподавательских кадров, преодоления второгодничества. К 1961/62 учебному году реорганизация 7-летних школ в 8-летние была закончена. К 1970 году в основном было завершено осуществление обязательного восьмилетнего обучения. Далее планировалось постепенно вводить всеобщее десятилетнее обучение. К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: 1) трехлетние общеобразовательные школы; 2) трехлетние вечерние школы; 3) техникумы и другие учебные заведения.

Система образования в СССР⁵²

Сразу после Октябрьской революции начинается осуществление грандиозной программы культурного и общеобразовательного развития народа, планомерная работа по созданию подлинно народной системы образования. Уже в ноябре 1917 года СНК создаёт «Государственную

52 Источник Вперед в прошлое сайт [Электронный ресурс] http://h11190.spb.ru/articles.php?article_id=205 (текст дан в сокращении)

комиссию по просвещению». Образование и воспитание передаётся в ведение Народного комиссариата по просвещению. Только за первый год Советской власти издаётся около 200 декретов и постановлений правительства по вопросам образования. В марте 1919 года VIII съезд РКП(б) принимает вторую программу партии в которой ставится задача «превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества».

Программа предусматривала: проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет; полное осуществление принципа единой трудовой школы, с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола; безусловно светской, проводящей тесную связь обучения с общественно-полезным трудом, подготовляющей все-сторонне развитых членов коммунистического общества.

Все имеющиеся культурные силы страны были брошены на борьбу с безграмотностью, доставшуюся нам от царизма. Народное просвещение становится «третьим фронтом» борьбы за социализм. 26 декабря 1919 года Совет Народных Комиссаров принимает декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». По этому декрету всё население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обязывалось обучаться грамоте на родном или русском языке, по желанию.

Обучающимся рабочий день сокращался на два часа, предоставлялись различные льготы. Лица, препятствующие неграмотным посещать школу, привлекались к уголовной ответственности. В стране создавалась широкая сеть школ и пунктов по ликвидации безграмотности. Для ликвидации неграмотности привлекаются не только учителя, но и все образованные граждане. Для координации совместной работы создаётся добровольное общество «Долой безграмотность» под руководством М.И. Калинина. Принимаемые меры тем не менее признаются недостаточными, и в июле 1920 года учреждается Всероссийская Чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности.

Вскоре прилагаемые усилия дали первые результаты. Уже в 1926 году 56% взрослого населения страны были грамотными. К концу 30-х годов неграмотность населения была в основном ликвидирована. С 1921 по 1940 г. в школах ликбеза и в школах для малограмотных было обучено около 60 млн. человек. Ликвидация неграмотности — это только первый, крайне необходимый, шаг в построении социалистического общества. Для построения социализма, для развития страны необходимо было значительное повышение общеобразовательного, профессиональ-

ного, технического и культурного уровня людей. Только на этой основе можно было преодолеть экономическое отставание от развитых капиталистических стран и надёжно защитить себя от внешних и внутренних угроз. При этом в образовании ставилась задача более высокая, чем в буржуазных странах, где оно ограничено только общеобразовательной и профессиональной подготовкой. Поэтому одновременно с ликвидацией неграмотности в тех тяжелейших для страны условиях шла упорная и трудная работа по созданию разветвлённой сети общеобразовательных школ, рабфаков, техникумов и ВУЗов. Только за первое десятилетие Советской власти было построено 7780 общеобразовательных школ более чем на миллион ученических мест.

Начавшиеся индустриализация и коллективизация требовали повышения уровня общеобразовательной и технической подготовки прежде всего молодёжи. 25 июля 1930 г. ЦК ВКП(б) принимает постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении», которое немедленно вводится с 1930/31 учебного года, а 14 августа 1930 г. его принимают ЦИК и СНК СССР. Благодаря этим решениям дополнительно сели за парты 10 млн. детей. В школы было направлено около 60 тыс. новых учителей. Изыскивались здания для школ, средства для ремонта, организовывались фонды для помощи учащимся, организовывалось горячее питание, подвоз детей, велась разъяснительная работа среди родителей.

В 1934 году начинается переход к всеобщему семилетнему образованию, при этом особое внимание уделяется селу, так как в городе к тому времени эта проблема была решена.

Опираясь на уже созданную базу социалистической экономики, Советское государство смогло с 1933 по 1937 г. в 3,5 раза увеличить расходы на школы. В этот период было построено 18 778 школ на 5,5 млн. ученических мест, в том числе 15 107 сельских школ на 3,4 млн. мест. Это позволило устранить отставание в охвате детей семилетним образованием в сельской местности. Одновременно большое внимание уделяется совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе. Принимаются постановления ЦК ВКП(б): 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе»; 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»; 13 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы» и др. Успехи в культурно-образовательном уровне населения закрепляются в Конституции СССР 1936 года как основа строительства социализма в стране, как важнейший фактор экономического роста и условие её безопасности и обороноспособности. Эти достижения особенно проявились в период Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления народного хозяйства.

К 1939 году 81% всех женщин в возрасте до 49 лет стали грамотными, что позволило им активно участвовать в общественно-политиче-

ской жизни страны. Грамотность населения в РСФСР составила 89,7%, на Украине – 88,2%, в Белоруссии – 80,8%, в Узбекистане – 78,7%, в Казахстане – 83,6%, в Киргизии – 79,8%, в Таджикистане – 82,8%, в Туркмении – 77,7%.

О небывалом стремлении советской молодёжи в то время к знаниям говорил известный популяризатор науки и педагог Я.И. Перельман следующее: «Не только среди учащихся, но ещё больше среди рабочей молодёжи идёт интенсивная самообразовательная работа, неизменно растущая и приносящая заметные плоды. В этом убеждают меня многочисленные письма читателей и в особенности – беседы с читательским активом ряда крупных заводов, ленинградских и московских. У нас охотно читаются такие книги, которые в глазах среднего зарубежного читателя являются слишком трудными».

На XVIII съезде партии в 1939 году была поставлена задача о переходе в третьей пятилетке ко всеобщему среднему образованию в городе и завершению к 1938-1942 гг. организации семилетнего образования в деревне. Эти меры позволили уже накануне войны в 1940/41 учебном году количество учащихся в VIII-X классах по сравнению с 1938 годом увеличить более чем в два раза, а на селе – в три раза. Народное хозяйство и армия получили возможность скорейшей подготовки высококвалифицированных специалистов, что в тот период было крайне важно. Накануне войны в Красной Армии даже командиры батальонов на 94% имели среднее или высшее образование. С конца 1939 года и до начала войны дополнительно открылось 77 военных училищ.

Огромный ущерб образованию нанесла война. Немецко-фашистские захватчики уничтожили 84 тыс. школ, техникумов и ВУЗов. Количество учащихся в средних классах сократилось в два раза, а в старших – в 2,5 раза. Несмотря на огромные трудности и лишения только за 1941-1945 гг. в стране было построено 687 школьных зданий, из них около половины на освобождённых территориях. Тогда же вводится повсеместное обязательное обучение детей с семилетнего возраста. 30 апреля 1944 г. в СССР было принято постановление о создании школ рабочей молодёжи.

После войны за 1946-1950 г. было построено 18,5 тыс. новых школ на 2,4 млн. ученических мест. К 1952 г. был завершён переход на обязательное семилетнее образование. 24 декабря 1958 г. принимается закон « Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Этот закон предусматривал переход к всеобщему обязательному восьмилетнему образованию.

В шестидесятых годах в Советском Союзе благодаря достигнутому высокому уровню образования людей происходят глубокие качественные изменения в технике и технологии общественного производства. Бурно развивается научно-техническая революция. Создаются ком-

плексно-механизированные и автоматизированные цеха и предприятия, оснащённые станками с ЧПУ и высокопроизводительным технологическим оборудованием. В 1971 г. действовало уже 5 тыс. таких предприятий и 18 тыс. цехов. Новое производство в свою очередь требует увеличения подготовки квалифицированных рабочих и специалистов со средне-специальным и высшим образованием. Появляются совершенно новые профессии, изменяется характер труда. Тогда в промышленности уже работало 700 тыс. специалистов с дипломом инженера и техника на рабочих местах. По прогнозам, их доля в ближайшие 15 лет должна была увеличиться до нескольких миллионов.

20 июня 1972 г. вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодёжи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы». 17 июля

1973 г. на шестой сессии Верховного Совета СССР были приняты «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании». Этот большой многоплановый документ закрепил основные принципы построения системы народного образования, кодифицировал важнейшие решения в области образования, отразил богатейший педагогический опыт в нашей стране, сформулировал задачи, стоящие перед народным образованием, создал прочную правовую базу для всех типов учебно-воспитательных учреждений в Советском Союзе.

В соответствии с Конституцией СССР советские граждане имеют право на образование. Это право обеспечивается обязательным восьмилетним образованием, осуществлением всеобщего среднего образования молодёжи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства, обучения в школах на родном языке, расширением сети дошкольных и внешкольных учреждений, бесплатностью всех видов образования, системой государственных стипендий и других видов материальной помощи учащимся и студентам, организацией различных форм производственного обучения и повышения квалификации трудящихся. Учащимся и студентам устанавливаются соответствующие льготы.

Через десять лет реформа образования 1984 года предусматривала следующее: осуществить реформу общеобразовательной и профессиональной школы – значит решить следующие основные задачи:

- повысить качество образования и воспитания;
- коренным образом улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе;
- усилить ответственность учащихся за качество учебы, соблюдение

учебной и трудовой дисциплины, повысить их общественную активность на основе развития самоуправления в ученических коллективах;

- поднять общественный престиж учителя и мастера производственного обучения, их теоретическую и практическую подготовку, полностью обеспечить потребности системы народного образования в педагогических кадрах; повысить заработную плату и улучшить материально-бытовые условия педагогических работников;
- укрепить материально-техническую базу учебных заведений, дошкольных и внешкольных учреждений;
- усовершенствовать структуру общеобразовательной и профессиональной школы и управление народным образованием.

Реформу называли Брежневско-Черненкоской. В практическом плане она предусматривала «вплотную подвести учащихся к выбору профессии». В школах разворачивается обучение по различным рабочим специальностям. Учащиеся знакомятся с производством непосредственно на предприятиях. Поступают станки, оборудование, автомобили, сельхозтехника. В школах под руководством опытных мастеров и шефов с предприятий создаются производственные бригады и механизаторские звенья. Выпускники вместе с аттестатом получают удостоверения по полученной специальности: токаря, электрика, шофера, тракториста-комбайнера, мастера машинного доения, швеи и т.д.

Однако «производственная» часть реформы с самого начала сталкивается с большими трудностями. Предприятия крайне неохотно идут на взаимодействие со школами и ПТУ. У них свои задачи и планы, которые нужно выполнять. Нет специальных кадров и средств для организации производственной практики учащихся. Острым становится вопрос охраны детского труда на предприятии. Опасаясь несчастных случаев, руководители предприятий вместо практики ограничиваются, в лучшем случае, экскурсиями. Не хватает производственных специалистов и в школах. Практику организуют и проводят учителя и классные руководители, и без того перегруженные учебно-воспитательной работой. Введение полного трудового дня нарушало нормальный ритм учебного процесса в школах, что приводило к снижению успеваемости.

В это же время вводится обучение с шестилетнего возраста, и в школах, и без того страдающих нехваткой учебных кабинетов, часть классных помещений изымается под классы и спальни для шестилеток. Школы переходят на двух-трёхсменную работу. Возложение на школу несвойственных ей функций – профессиональное обучение было ошибочным. Сама расплывчатость формулировки «вплотную подвести уча-

щихся к выбору профессии» давала широкий простор для её понимания и реализации.

Выход из создавшегося положения предложил министр по профтехобразованию А.П. Думачев. Он пытался расширить сеть ПТУ, оснастить их учебную базу новейшим современным производственным оборудованием, закрепить ПТУ за предприятиями, сделав их подразделениями заводов и фабрик. Однако, реформа не была осуществлена. Началась горбачёвская «перестройка».

Высшее образование в СССР⁵³

Становление советской высшей школы неразрывно связано с именем В. И. Ленина, её развитие в 20–40-е гг. – с именами А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, Г. М. Кржижановского, М. Н. Покровского, А. С. Бубнова, И. И. Межлаука, Ф. Н. Петрова и других видных государственных деятелей и деятелей народного образования и культуры.

В 1940/41 учебном году в вузах СССР обучалось 811,7 тыс. студентов, из них на дневных отделениях – 558,1 тыс., на вечерних – 26,9 тыс. и на заочных – 226,7 тыс. чел. Выпуск специалистов в 1940 составил 126,1 тыс. чел.

В годы Великой Отечественной войны 1941–45 значительный ущерб советской высшей школе нанесла немецко-фашистская оккупация. Многие вузы были разрушены, часть вузов перебазирована в восточные районы страны. Чтобы не допустить снижения подготовки специалистов с высшим образованием, уже в 1943/44 учебном году в восточных районах СССР открылось более 50 вузов.

В 50-е гг. в целях повышения качества подготовки специалистов некоторые институты, не располагавшие материально-технической и учебно-научной базой, соответствующей новому этапу развития советской высшей школы, были объединены с крупными вузами (например, некоторые юридические и педагогические институты – с университетами, учительские институты с педагогическими), в то же время были основаны новые университеты, политехнические и отраслевые институты. Научно-технический прогресс, автоматизация производства, бурное развитие промышленности и сельского хозяйства в 50–60-е гг. обусловили организацию вузов, факультетов, специальностей новых профилей – по радиоэлектронике и электронной технике, автоматике и вычислительной технике, биофизике, биохимии и др. В Москве, Томске, Харькове, Минске, Новосибирске, Таганроге и других городах открылись специализированные институты – радиотехнические, электротехнический, инженерно-физический, физико-технический, элект-

53 Высшие учебные заведения Яндекс-словари [«Электронный ресурс»] Доступ [http //slovari.yandex.ru](http://slovari.yandex.ru)

тронной техники; на базе крупных промышленных предприятий были организованы заводы-вузы. Расширилась подготовка кадров с высшим инженерно-строительным, экономическим, химико-технологическим образованием, специалистов для сферы обслуживания населения и др. Новые вузы соответствующего профиля, как правило, создаются в промышленно-экономических центрах страны.

В 1970 в СССР было 805 вузов (4580 тыс. студентов), в том числе в РСФСР—457(2671 тыс.), УССР—138 (806,6 тыс.), БССР—28 (140,1 тыс.), Узбекской ССР—38 (232,9 тыс.), Казахской ССР—44 (198,9 тыс.), Грузинской ССР—18 (89,3 тыс.). Азербайджанской ССР—13 (100,1 тыс.), Литовской ССР—12 (57,0 тыс.), Молдавской ССР—8 (44,8 тыс.), Латвийской ССР—10 (40,8 тыс.), Киргизской ССР—9 (48,4 тыс.), Таджикской ССР—7 (44,5 тыс.), Армянской ССР—12 (54,4 тыс.), Туркменской ССР—5 (29,1 тыс.). Эстонской ССР—6 (22,1 тыс.). Сеть вузов включала: 51 университет, 201 отраслевой вуз промышленности и строительства, 37—транспорта и связи, 98—сельского хозяйства, 50—экономики и права, 99—здравоохранения и физической культуры, 216—просвещения и культуры, 53—искусства и кинематографии.

В 1969/70 учебному году на дневных отделениях вузов обучалось 2139 тыс. студентов, на вечерних—668 тыс. и 1742 тыс.—заочно: по отраслевым группам вузов студенты распределялись следующим образом: в институтах промышленности и строительства—1805,4 тыс., транспорта, радиотехники и

связи—251,9 тыс., сельского хозяйства—432,6 тыс., экономики и права—334,2 тыс., здравоохранения и физической культуры—309,2 тыс., просвещения—1374,4 тыс. (в том числе в университетах—489,5 тыс.), искусства и кинематографии—41,8 тыс.

В 1970 вузы выпустили 630,6 тыс. специалистов и приняли 911,3 тыс. чел. (в том числе на дневные отделения—500,7 тыс. чел.); в аспирантуре вузов обучалось свыше 57 тыс. чел. (в том числе около 20,5 тыс. без отрыва от производства), в том же году аспирантуру окончило около 15,2 тыс. чел. За 1918—69 высшая школа подготовила 8,5 млн. специалистов.

На январь 1970 в народном хозяйстве работало св. 7,5 млн. чел. с высшим образованием. За успехи в подготовке специалистов и в развитии науки, техники, культуры 93 вуза награждены орденами СССР (1971).

Право на обучение в вузах гарантируется Конституцией СССР всем гражданам независимо от расы, национальности, пола, имущественного и социального положения и вероисповедания и обеспечивается широким развитием сети вузов, бесплатностью образования (включая все виды учебных занятий), системой государственных стипендий (их получает подавляющее большинство студентов—свыше 70%), назна-

чаемых за отличную и хорошую успеваемость. Иногородные студенты, как правило, обеспечиваются общежитием. В СССР действуют единые правила приёма. В вузы принимаются лица в возрасте до 35 лет (в вечерние и заочные вузы и факультеты – без ограничения возраста), имеющие законченное среднее образование. Все поступающие в вузы держат вступительные конкурсные экзамены по предметам, наиболее близким к избранной специальности, родному языку и литературе, а также одному из иностранных языков (при поступлении на филологические и некоторые другие гуманитарные специальности). В консерваториях, вузах искусств и физкультурных институтах, кроме того, сдаётся экзамен по специальности. В помощь поступающим в вузы ежегодно издаются массовым тиражом различного типа справочники и учебные пособия, организуются многочисленные подготовительные отделения и курсы при вузах, на предприятиях, стройках и т.п. Вступительные экзамены в вузы обычно проводятся в августе, а в заочные и вечерние вузы с сезонным характером работы – в разные сроки с октября по февраль. Некоторыми преимуществами при зачислении в вуз пользуются лица, имеющие стаж практической работы не менее 2 лет, демобилизованные из Советской Армии, направленные на дневное обучение предприятиями, организациями, колхозами, совхозами и др., а также окончившие среднюю школу с золотой медалью или средние специальные учебные заведения с отличием. Без вступительных экзаменов зачисляются лица, успешно выдержавшие выпускные экзамены на подготовительных отделениях, созданных при вузах (постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1969) для молодёжи из рабочих, колхозников и демобилизованных военнослужащих (к началу 1970/71 учебного года работало около 500 подготовительных отделений, на которые было принято свыше 60 тыс. чел.). Иностранные граждане, постоянно проживающие на территории СССР, поступают в вузы на общих основаниях. Приём иностранных граждан производится также и на основе соответствующих договоров и соглашений.

Декрет о единой трудовой школе (выдержки)

ВСЕРОССИЙСКИЙ ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ КОМИТЕТ
ДЕКРЕТ от 16 октября 1918 года
ОБ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ФЕДЕРАТИВНОЙ СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (ПОЛОЖЕНИЕ)

I. Общие положения об Единой Трудовой Школе

Статья 1-я. Всем школам Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, состоящим в ведении Народного Комиссариата Просвещения, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование: «Единая Трудовая Школа».

Статья 2-я. Единая Школа разделяется на 2 ступени: 1-я для детей от 8-ми до 13-ти лет (5-летний курс) и 2-я - от 13-ти до 17-ти лет (4-летний курс).

Статья 3-я. Обучение в школе 1 -й и 2-й ступеней бесплатное.

Статья 4-я. Посещение школы 1-й и 2-й ступеней обязательно для всех детей школьного возраста.

Примечание. Для практического проведения этой меры в жизнь Отделы Народного Образования должны немедленно приступить к разработке плана школьной сети, учету всех детей школьного возраста от 6-ти до 17-ти лет, а также к составлению смет на постройку и оборудование школ, содержание личного состава, смет и организации питания детей и снабжения их обувью, одеждой и учебными пособиями. Обязательное обучение вводится немедленно всюду, где количество школ достаточно для обслуживания всего детского населения и где условия общедоступности образования имеются налицо. Для детей неграмотных, но по своим годам не могущих быть принятыми в школы общего типа, должны быть организованы или особые занятия при Единой Школе, или особые внешкольные занятия.

Статья 5-я. В школе 1-й и 2-й ступеней вводится совместное обучение.

Статья 6-я. Преподавание в стенах школы какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа не допускается.

Статья 7-я. Разделение преподавателей на категории уничтожается. Все школьные работники (ст. 8-я) получают вознаграждение по ставкам 1-й категории декрета Совета Народных Комиссаров «О нормах оплаты учительского труда».

Статья 8-я. Все школьные работники, т.-е. преподаватели, школьные врачи и инструктора физического труда, избираются в соответствии с Постановлением о выборности всех педагогических и административно педагогических должностей от 27 февраля 1918 г. и инструкциями Народного Комиссариата Просвещения.

Статья 9-я. При Народном Комиссариате Просвещения и Отделах Народного Образования учреждаются должности инструкторов. На обязанности инструкторов лежит периодическое посещение школ для поддержания живой связи их с соответствующими Отделами Народного Образования и в целях оказания помощи преподавателям в их педагогической работе.

Статья 10-я. Число учащихся на одного школьного работника не должно превышать 25-ти; таким образом, общее количество школьных работников в каждом учебном заведении следует определять исходя из этой нормы.

111. Порядок и условия школьной работы

Статья 14-я. Школьные занятия в течение года распадаются на 3 категории: 1) обычные школьные занятия, примерно с 1-го сентября по 1-е июня; 2) школьные занятия под открытым небом, примерно с 1-го июня по 1-е июля: площадки, летние колонии, экскурсии для знакомства детей с природой и жизнью; 3) полные вакации, примерно с 1-го июля по 1-е сентября, с 23-го декабря по 7-е января и с 1-го по 14-е апреля. В школе празднуются установленные Рабоче-Крестьянским Правительством гражданские праздники.

Статья 15-я. Школы открыты для учащихся в течение 7-ми дней.

Примечание 1-е. Два дня в неделю, но не под ряд, выделяются из общего числа учебных дней, при этом один день является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть использован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурбочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний.

Примечание 2-е. Каждый школьный работник имеет один свободный день в неделю.

Статья 16-я. Какие бы то ни было программные учебные занятия для учащихся в школе 1-й ступени не должны превышать в первые три года 4-х часов и в остальные два года - 5-ти часов, а на 2-й ступени - 6-ти часов.

Статья 17-я. Задавание обязательных уроков и работ на дом не допускается.

Статья 18-я. Никакие наказания в школе не допускаются.

Статья 19-я. Все экзамены - вступительные, переходные и выпускные -отменяются.

Статья 20-я. Деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащихся к соответствующему роду занятий.

Статья 21-я. Во всех школах всех типов вводятся обязательные горячие завтраки бесплатно, согласно раскладкам гигиенических норм для детей соответствующего возраста.

Статья 22-я. Все школы, как 1-й, так и 2-й ступени, должны состоять под регулярным наблюдением врачей.

Статья 23-я. При поступлении ребенка в школу необходим тщательный медицинский осмотр для определения состояния его физического и психического здоровья.

Статья 24-я. При недостатке вакансий в Единой Школе порядок замещения свободных мест определяется соответственными Отделами Народного Образования.

Статья 25-я. Каждой школе должен быть отведен свободный от построек земельный участок, не менее одной десятины в сельских местностях, а в городах - по мере возможности, не менее 500 кв. саж.

... Этот план преобразования бывших начальных и средних учебных заведений является примерным и может быть видоизменяем соответственными Отделами Народного Образования.

Председатель Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета

Советов Я.СВЕРДЛОВ

Заместитель Народного Комиссара Просвещения

М.ПОКРОВСКИЙ

Секретарь Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов

В.АВАНЕСОВ

Кейс № 9.

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСПЕШНЫХ ПРАКТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ С МЕСТНЫМ СООБЩЕСТВОМ

Задание по работе с кейсом:

- на основе анализа предложенных материалов сформулируйте ваше понимание содержания, функций и перспектив развития «лучших практик» как форм инновационной деятельности вуза;
- дайте оценку, приведенным в кейсе практикам взаимодействия университетов с местным сообществом;
- выделите методологические основания (эталонные) проектирования практик взаимодействия университетов с местным сообществом;
- предложите свои варианты подобных практик или подберите тексты, представляющие другие варианты лучших практик в этой сфере.

Светенко Т.В.

Успешные практики взаимодействия университетов с местным сообществом

«Одним из важнейших звеньев реформирования образования является высшая школа. В первую очередь университет – это социальный институт, в котором предоставляются образовательные услуги, создаются общественные блага, которые определяют экономическое и социальное развитие региона, общества и страны в целом. Также университет является социальным институтом, поскольку его деятельность направлена на развитие человека, формирует социальные и этические нормы поведения будущих профессионалов и специалистов, согласованные с социально-экономической и ценностной структурой региона...

Направленность действий университета на практическое участие в жизни сообщества способствует более эффективному развитию региона и социальной стабильности, что, в частности, проявляется в снятии

социальной напряженности, создании позитивной атмосферы в обществе. Посредством социально-направленной деятельности университет улучшает собственный имидж и повышает уровень своей инвестиционной привлекательности, что опосредованно влияет на уровень материальной стабильности университета. При этом социально-направленная деятельность становится действительно перспективной тогда, когда является долгосрочной стратегией, или, иначе говоря, когда вуз на добровольных началах проявляет социальную ответственность по отношению к сообществу на всех уровнях своего функционирования. Общепринятая концепция социальной ответственности университета предполагает:

- подготовку социально ответственных специалистов;
- удовлетворение потребности в трудовых ресурсах региона (обеспечение рынка труда соответствующими кадрами);
- развитие социально-культурного потенциала региона и общества в целом.

В системе современного высшего образования социальную ответственность принято рассматривать как одну из функций университета. Здесь имеется в виду деятельность, которая способствует:

- ориентации учебного процесса, внеучебной и научной деятельности на потребности общества в целом и отдельных категорий и групп граждан, живущих на данной территории или объединяющихся в сообщества;
- содействию социально-экономического развития регионов (подготовка компетентных специалистов для различных отраслей народного хозяйства и использование потенциала вузовской науки для потребностей региона и страны в целом).

В практике российских и зарубежных вузов выделяются следующие формы социального участия вуза в деятельности местного сообщества:

- доступ к своим ресурсам (музеи, библиотеки, спортивные сооружения);
- организация социальных сервисных служб (предоставление социальных услуг);
- организация культурных мероприятий подразделениями университетов (выставки, социальные проекты);
- организация обучения для социально незащищенных категорий населения (на льготных условиях или на бесплатной основе);
- проекты экологического развития территории.

Таким образом, социальная ответственность – это признание университетом своей ответственности за уровень качества жизни в местном сообществе и реализация на практике соответствующих практических усилий».

«Понятие «лучшая практика» (best practice) употребляется для обозначения лучшего способа делать что-либо... Цель системы лучших практик – обеспечение возможности обнаружения и использования того, что уже существует, того, что является лучшим для вас. Решение использовать лучшие практики в любой области есть решение использовать чьи-либо знания, опыт, технологии, для того чтобы гарантированно обеспечить успех своему делу.

Успешность использования заимствованных практик в сфере социальной ответственности университета обеспечивается следующими принципами:

1. Лучшие практики вовлекают студентов в активное обучение, предполагающее, что оно строится на активном осмыслении жизненного опыта. Студенты активно выражают свои позиции и точку зрения, применяют полученные знания и опыт в собственной жизни. Опыт участия в разного рода экспериментальной социально-ориентированной внеучебной деятельности позволяет лучше понять себя, дает опыт творчества, опыт взаимодействия в команде и сотрудничества с представителями других поколений, иного социального статуса, иных воззрений.

2. Лучшие практики развивают гуманистические ценности и этические нормы. Эффективная социально-направленная деятельность студентов строится на таких ключевых ценностях, как справедливость, честность, равноправие, свобода, гражданственность, ответственность, достоинство.

3. Лучшие практики способствуют развитию воодушевления и энтузиазма. Достижения и успехи общего, социально ответственного дела соответствуют заявленным целям, миссии и философии вуза, целям проекта и ожидаемым результатам».

4. Лучшие практики нуждаются в постоянной оценке как со стороны студентов,

так и со стороны администрации вуза, преподавателей, со стороны представителей местного сообщества. Для этого необходимо развивать соответствующие умения и внедрять инструменты оценки в практику, причем не только на заключительном, но и на промежуточных этапах работы.

5. Для успешного внедрения лучших практик необходимы соответствующие человеческие и материальные ресурсы. Поэтому для успешного внедрения лучших практик следует привлекать специалистов и профессионалов самого высокого уровня, и не только в «предметной» сфере (то есть в области деятельности, в которой реализуется проект), но и в сфере общения; лидеров, обладающих даром убеждения, способных сплотить команду, людей, которые постоянно учатся, находятся в постоянном развитии.

6. Лучшие практики инициируют создание сообществ и партнерских сетей; подобные, в первую очередь неформальные, структуры поддерживают сотрудничество в процессе деятельности и способствуют устойчивости социальноориентированной деятельности вуза, создают сообщества, готовые к поддержке и включенности в социальные проекты и созидательную деятельность.

Эти принципы способствуют тому, что успешные практики становятся своеобразной моделью, которая может воодушевить других людей разрабатывать ана-

логичные проекты. Абсолютно очевидно, что копирование в этом случае невозможен

но: меняются время и место действия, проект выполняют другие люди, которые привносят в него свой уникальный жизненный и профессиональный опыт. Успешные практики могут явиться лишь стимулом, импульсом для самостоятельной социальной активности».

Далее приведены кейсы, в которых описаны успешные практики, представленные университетами в рамках проекта Фонда «Новая Евразия».

ФГАОУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б.Н.ЕЛЬЦИНА» УРАЛЬСКИЙ МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УРФУ ПО РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Общие сведения

Потребности общества, на которые ориентирована практика

С каждым годом в России наблюдается тенденция увеличения численности пожилых людей. На сегодняшний день общее количество людей старшего возраста составляет 21,6 % от общей структуры населения. Увеличение доли пожилых людей предполагает повышение их значимости в социальной, экономической, политической и других сферах жизни общества.

Современные пожилые люди – это люди, нацеленные на активную общественную жизнь. Вместе с тем увеличение мобильности пожилых людей, удовлетворение их социокультурных потребностей и запросов невозможно в полной мере без вхождения в информационное пространство и освоения компьютера. Реализуемая социальная практика позволяет удовлетворить информационные потребности сообщества пожилых людей, в том числе в создании, получении, хранении и обмене информацией.

Необходимо отметить, что возможности ознакомления пожилых людей с современными компьютерными технологиями достаточно огра-

ничены. Расширить возможности данного сообщества в овладении ПК позволяет волонтерская деятельность. Данная практика в том числе ориентирована на развитие общекультурных и профессиональных компетенций студентов УрФУ, обучающихся по направлению «Социальная работа».

Цель

Введение в информационное пространство лиц пожилого возраста, создание условий для развития компетенций, необходимых для работы на ПК.

Формирование у студентов УрФУ компетенций, востребованных в будущей профессиональной деятельности. Волонтерская деятельность во многом способствует развитию не только профессиональных, но и таких важных личностных качеств студентов, как толерантность, активная гражданская позиция, ответственность за будущее своей страны, за собственные действия, альтруизм и т.д.

Задачи

Формирование активной гражданской позиции у студентов. Расширение взаимодействия УрФУ и Комплексного центра социального обслуживания населения. Заключение договоров о сотрудничестве с другими центрами.

Освещение результатов деятельности в СМИ, в том числе университетских, с целью вовлечения в волонтерскую деятельность большего количества студентов. Привлечение спонсорской поддержки (для закупки ПК, поощрения лучших учеников школы пожилого человека и т.д.).

Формирование педагогических компетенций у студентов. Повышение уровня доступности данной услуги для пожилых людей. Организация межпоколенного взаимодействия.¹²² Успешные практики, собранные в процессе реализации проекта «Университет и сообщество»

Краткое описание

В рамках данной практики студенты привлекаются в качестве волонтеров для организации процесса обучения пожилых людей работе на ПК. В Свердловской области создана и реализуется на протяжении двух лет региональная комплексная программа «Старшее поколение» на 2011–2013 гг. В рамках программы действует школа пожилого человека, одним из направлений которой стал проект «Компьютерный ликбез».

Первоначально занятия проводились исключительно силами специалистов центра. Постепенно деятельность специалистов ограничилась выполнением информационной и организационной функций, поскольку студентами УрФУ были взяты на себя основные обязанности по осуществлению процесса обучения. Привлечение студентов позволило

значительно расширить масштабы образовательного процесса. Обучение компьютерной грамотности является услугой, доступной пока не для всех пожилых граждан. Предоставить ее всем желающим силами только самих центров не представляется возможным.

Организационная сторона

Последовательность действий организаторов

Заключение договора о сотрудничестве между УрФУ и КЦСОН.

Информирование студентов III–IV курсов о возможности участия в волонтерской деятельности, направленной на реализацию их педагогического потенциала.

Ознакомление студентов с программой обучения и ресурсами, которыми располагает центр.

Составление расписания занятий.

Осуществление обучения пожилых людей работе на ПК.

Анализ и коррекция деятельности студентов.

Разработка рекомендаций студентами по оптимизации процесса обучения пожилых людей.

Смета расходов

Организация волонтерской деятельности осуществляется в рамках различных видов практик, предусмотренных учебным планом, и не требует специальных затрат. Трансляция опыта волонтеров предусматривает выпуск специализированной литературы, проведение семинаров, как для специалистов, так и для самих волонтеров, что потребует определенных финансовых вложений.

Результаты и продукты

Результатом реализации практики является формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов УрФУ, обучающихся по направлению «Социальная работа», а также развитие информационных компетенций у пожилых людей.

Включенность университетского ресурса

Практика предполагает активное использование ресурсов университета, в частности студентов-добровольцев, а также преподавателей – организаторов волонтерской деятельности.¹²³

Действующие и потенциальные партнеры

Комплексный центр социального обслуживания населения Октябрьского района г. Екатеринбурга.

Вызовы, риски, условия дополнительной эффективности и возможности

Вызовом является создание эффективного образовательного продукта.

Основным риском является возможность студентов отказаться от участия в волонтерской деятельности. Это может быть обусловлено

разнообразными причинами. Сложность в установлении коммуникации с пожилыми людьми, несформированность у студентов компетенций, необходимых для педагогической деятельности, и другие причины могут стать угрозой для реализации данной практики.

Дополнительную эффективность реализации практики может придать активная поддержка студентов-волонтеров со стороны преподавательского состава УрФУ, а также администрации Комплексного центра.

Социальное влияние

Изменения в сообществе, происходящие под влиянием практики

В ходе реализации практики можно выделить две основные группы, потенциально подверженные изменениям: *пожилые люди и студенты-волонтеры*.

Люди старшего возраста имеют возможность не только обучиться работе на ПК. Освоение компьютера способно создавать условия для реализации как информационных, так и иных потребностей пожилых людей, в частности коммуникативных и рекреативных. Посредством социальных сетей они могут общаться со своими родственниками, знакомыми, друзьями, с которыми нет иной возможности встретиться. У них появляются иные интересы, они учатся устанавливать новые социально полезные связи.

Компьютер становится определенной формой релаксации, появляется возможность отдохнуть от забот повседневности. Компьютерная грамотность способствует повышению уровня информированности пожилых людей во многих вопросах. Так, например, они получают доступ к сайтам государственных структур, центров социального обслуживания населения, поликлиник и т.д. Во многом данная практика способствует изменению стереотипов в отношении старшего поколения, представлений о них как о больных, немощных, материально необеспеченных, недостаточно мобильных, консервативных, не способных к восприятию нового, а значит, к саморазвитию.

Изменения в университетской среде, происходящие под влиянием практики

Студенты получают возможность оценить значимость собственной деятельности, вложить свой вклад в развитие общества. Волонтерская деятельность позволяет привлечь внимание университетской среды к социально значимым проблемам общества. Данная практика способствует занятости студентов социально полезными видами деятельности, тем самым осуществляется профилактика возможных форм девиантного поведения в студенческой среде. Непосредственный практический опыт студентов может найти свое отражение в курсовых и дипломных работах. Повышается уважение к представителям старшего поколения, снижаются межпоколенные коммуникативные барьеры.

Литература

Региональная комплексная программа «Старшее поколение» на 2011–2013 гг. Утверждена постановлением правительства Свердловской области от 31.03.2011 г.

ФГАОУ ВПО «СЕВЕРНЫЙ (АРКТИЧЕСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В.ЛОМОНОСОВА» (САФУ)

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К СОЦИУМУ – «МИР ДЛЯ ТЕБЯ!»

*Творите, дарите улыбку и доброту, пусть одобрение людей
будет последствием твоего поступка, а не целью.*

Л. Н. Толстой

Трудно представить мир без детских улыбок, смеха, безграничной фантазии и творчества. Жизнь детей не возможна без чуткого руководства со стороны взрослых. Особо нуждаются в помощи и взрослой поддержке дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это дети, имеющие функциональные ограничения в результате заболеваний, отклонений или недостатков развития, которые, как и все дети, хотят играть, смеяться, учиться. Они готовы рассказать о том, как живут, показать свои таланты. Нужно только им в этом помочь.

С одной стороны, поддержку ребенок с ОВЗ получает в рамках коррекционно- педагогической помощи, оказываемой ему в стенах специального образовательного учреждения, там же он усваивает некоторые социальные отношения. Однако закрытость многих учреждений данного типа не позволяет их воспитанникам взаимодействовать с социумом в полной мере. В то же время само общество закрыто для таких детей в силу различных причин: личная неприязнь, а чаще социальная безграмотность населения становятся преградой для контакта.

Наша страна встала на путь интеграции детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников. Успешное взаимодействие детей с ограниченными возможностями с обществом может быть лишь при формировании позитивного отношения к этой категории детей. Необходимо ликвидировать социально-экономическое и нравственно-этическое притеснение человека с ограниченными возможностями со стороны здорового большинства общества, его социальных институтов, его общественного сознания. Организация радио- и телепередач, издание небольших информационных материалов могут быть подспорьем в работе с населением. А систематичность деятельности, проводимой в этом направлении, несомненно, даст положительные результаты.

Деятельность студенческого волонтерского отряда «Улыбка» направлена на то, чтобы эти два мира встретились друг с другом. Проведение отрядом просветительской работы с населением позволит ос-

ветить проблемы жизни детей с ОВЗ. Организация совместной творческой деятельности волонтеров и воспитанников специальных учреждений будет способствовать раскрытию талантов этих детей. И тогда на празднике-концерте «Мы сами!» юные артисты смогут донести свое творчество до аудитории, а зрители, пришедшие на концерт, будут подготовлены к его восприятию.

Цель

Создание условий для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к социуму.

Задачи

Организация просветительской деятельности с населением города по проблемам адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям жизни в обществе;

организация совместной досуговой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную творческую деятельность.

Целевые группы

1-я группа

Возраст: 5–16 лет.

Социальные характеристики: воспитанники специальных образовательных учреждений.

Количество: 30 человек.

Критерии отбора: дети с ОВЗ.

2-я группа

Возраст: старше 16 лет.

Социальные характеристики: население г. Северодвинска.

Система действий

1. Подготовительный этап: решение организационных вопросов, связанных с проведением досуговых мероприятий в специальных образовательных учреждениях г. Северодвинска (определение учреждений, обсуждение мероприятий, определение и уточнение целевой аудитории);
 - составление плана работы волонтерского отряда;
 - определение площадок для проведения акций;
 - подготовка материалов для проведения акций в городе, посвященных особым детям;
 - знакомство с детьми, организация прогулок, игр.
2. Основной этап: участие в проведении Дня осени в Северодвинском детском доме-интернате для детей с ОВЗ (СДДИ) и в Севе-

родвинском реабилитационном центре для несовершеннолетних «Солнышко» (отделение для детей-инвалидов);

- участие в акции «Неделя инвалидов»: раздача листовок, оформление стенда (совместно с Северодвинским реабилитационным центром для несовершеннолетних «Солнышко»);
 - организация и проведение зимнего утренника в СДДИ;
 - проведение акции «День рождения интерната» (СДДИ);
 - участие в акции «Весенняя неделя добра» (совместно с Молодежным советом, Северодвинским реабилитационным центром для несовершеннолетних «Солнышко»);
 - подготовка концерта «Мы сами!» (работа с дошкольными учреждениями, школами и специальными образовательными учреждениями, где воспитываются и учатся дети с ОВЗ; организация репетиций; привлечение студентов к подготовке номеров с детьми);
 - привлечение СМИ к освещению концерта и другой деятельности;
 - проведение концерта «Мы сами!».
3. Заключительный этап: публикация статьи в студенческой газете о проведенном концерте;
- подготовка информационного материала о проекте для городских изданий и оформления стенда в ЦУМе по итогам концерта;
 - организация и проведение спортивно-развлекательного мероприятия в СДДИ, посвященного Дню защиты детей;
 - анализ проделанной работы.

Партнеры для реализации практики

ЦУМ г. Северодвинска, студенческий совет института, Северодвинский реабилитационный центр для несовершеннолетних «Солнышко», СМИ г. Северодвинска (телевидение – молодежная программа «Выход»; газеты «Северный рабочий», «Вечерний Северодвинск»), Молодежный совет г. Северодвинска, молодежная студия «Контакт», спонсоры.

Затраты для реализации практики

Приобретение канцелярских принадлежностей, товаров, необходимых для работы с детьми (изготовление поделок, проведение игр, изготовление костюмов и реквизита для выступлений); печать фото и других материалов для оформления стенда в ЦУМе, подготовка материалов (буклетов, листовок) для проведения акций; оформление зала для концерта, подготовка сертификатов.

Материально-технические ресурсы имеют большое значение для организации мероприятий. От того, насколько подготовлены и приспособлены помещение (площадка), аппаратура, зависит качество мероприятия. А самый главный ресурс для реализации данной практики – человеческий. Это студенты, которые хотят заниматься и помогать социали-

зироваться детям с ОВЗ, студенты, имеющие достаточный опыт работы с детьми разного возраста и разными возможностями, студенты-волонтеры для организации акций и т.д.

На базе института проходит финальный концерт «Мы сами!». Место концерта – актовый зал, в котором есть вся необходимая техника и оборудование.

Результаты данной практики

- Повышение социальной культуры населения города;
- проявление интереса жителей города к проблеме адаптации детей с ОВЗ к условиям жизни в современном обществе;
- активное участие жителей в проводимых акциях;
- привлечение студенческой молодежи к проведению и участию в мероприятиях проекта;
- опыт организации досуговых мероприятий с детьми с ОВЗ;
- положительный опыт творческих выступлений детей с ОВЗ.

Количественные показатели

- Проведено более пяти досуговых мероприятий на базе специальных учреждений;
- студенты-волонтеры приняли участие в проведении трех акций, направленных на привлечение внимания городского населения к проблеме «Ребенок с ОВЗ в нашем обществе»;
- более 20 студентов расширили опыт работы с детьми с ОВЗ;
- более 70 детей и подростков с ОВЗ получили опыт взаимодействия с окружающим миром и реализовали свой творческий потенциал;
- самостоятельно подготовлено девять творческих номеров студентами Гуманитарного института филиала САФУ в г. Северодвинске;
- оформлено четыре информационных стенда, посвященных мероприятиям проекта.

Качественные показатели

- Положительный опыт практической деятельности и общения с детьми с ОВЗ;
- эмоциональная удовлетворенность участников проекта от совместно проделанной работы;
- частичная ликвидация социально-нравственной безграмотности населения.

Сопутствующие результаты

- Привлечение внимания СМИ и городской общественности к социальным проблемам детства;

- систематизация деятельности волонтерского отряда Гуманитарного института филиала САФУ в г. Северодвинске.

Социально-экономическая эффективность

- Частичная ликвидация социальной безграмотности населения;
- создание условий для профессионального становления студентов по специальности специальной дошкольной педагогики и психологии вне производственных практик;
- сформированы основы стратегии взаимодействия студентов волонтерского отряда с населением и специальными образовательными учреждениями города;
- дети получили дополнительные возможности выйти за стены своих учреждений, проявить свои творческие способности, получить эмоциональный стимул для дальнейшей творческой деятельности.

Вызовы, риски, условия дополнительной эффективности и возможности

Риски могут быть связаны с возможностями и активностью самих студентов (это может повлиять на количественный состав волонтерского отряда и качество его деятельности); социальной активностью населения; закрытостью самих учреждений, где воспитываются и учатся дети с ОВЗ.

Условия дополнительной эффективности в привлечении партнеров для организации мероприятий, направленных на укрепление физического здоровья детей с ОВЗ.

ПАРК СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА (ФГБОУ ВПО НИ ТГУ)

Парк социогуманитарных технологий является структурным подразделением Научного управления НИ ТГУ.

Старт

21 декабря 2010 г.

Документы, регламентирующие деятельность

Положение о Парке социогуманитарных технологий.

Штат

Директор – Сырямкина Екатерина Гавриловна, менеджер – Шумахер Мария Михайловна. Внештатные сотрудники (тьюторы-консультанты) – студенты III курса специальности «организация работы с молодежью» (ОРМ) М.Белюсова, А.Гилёв, Е.Ливенцова, Л.Соколенко, У.Суховерхова, К.Угольников. Стажеры – студенты ОРМ I и II курсов.

Количество студенческих проектных команд, пользующихся ус-

лугами парка

25.

Количество привлеченных внебюджетных средств (в 2012 г.)

195 тысяч рублей.

Контакты

Официальный сайт парка: <http://паркsgt.рф/>

Страница парка на официальном сайте ТГУ: [http://www.tsu.ru / content / science / sciactivity / park.php](http://www.tsu.ru/content/science/sciactivity/park.php).

Адрес: г. Томск, пр. Ленина, 34а.

Тел.: (83822) 529-155.

E-mail: park_tsu@mail.ru.

VK: [http://vk.com / park_sgt](http://vk.com/park_sgt).

Цели парка

Организация среды развития инновационной деятельности университетской молодежи, направленной на разработку и внедрение социальных и гуманитарных технологий, вовлечение молодежи в разработку и реализацию социогуманитарных инициатив и проектов.

Деятельность парка осуществляется в трех направлениях

«От идеи – к проекту». Создание банка студенческих идей и проектов; выращивание идей до проекта; информирование о конкурсах социальных проектов, консультирование (индивидуальное, групповое, он-лайн) по социальному проектированию. Результат – доведение идей до успешной реализации в социальном проекте.

«От проекта – к технологии». Проведение проектных семинаров и мастерских томскими предпринимателями и приглашенными специалистами по разработанной программе; информирование о конкурсах и программах социальных проектов; консультации по соответствующему оформлению проектной деятельности.

«От технологии – к социальному предпринимательству». Правовое сопровождение юридического лица (общественной организации, малого предприятия, индивидуального предпринимателя) «бизнес-ангелами»; содействие социальным предпринимателям.

Базовые технологии работы

Социальное тьюторство идей, проектов, технологий. Осуществляется как в общих для всех направлений формах (индивидуальное, групповое, онлайн-консультирование), так и в специфических для каждого направления.

Технология «ЗТ»: «Тандем»: выращивание идей до успешного социального проекта.

«Технология»: оформление проектной деятельности в технологию.

«Трансляция»: предъявление технологии местному профессиональному и бизнес-сообществу, выход в социальное предпринимательство.

Центральный проект парка, проект года, функционирующий в социальной сети «ВКонтакте» [http://vk.com / park_sgt](http://vk.com/park_sgt). Проект направлен на выявление креативных студенческих идей и выращивание их до проектной деятельности, экспертирование студенческих проектов и оформление их в социальные технологии, экспорт технологий на рынок местного сообщества, развитие социального предпринимательства. Парк получил грант департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области на реализацию проекта «Социальная студенческая лаборатория: от идеи к социальному предпринимательству».

В 2011–2012 гг. коллективом парка было сделано:

собрана и проанализирована информация о социально-гуманитарных молодежных проектах ТГУ (необходимый элемент всякой работы по формированию проектно-ориентированной среды университета);

при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) организована региональная (с международным участием) конференция «Социально-гуманитарные молодежные проекты Томского государственного университета – местному сообществу» (20 мая 2011 г.). Все 17 проектов ([http://molodoy.tomsk.ru / blogs / 0 / organizacija-raboty-s-molodezhyu-tomskii-gosudarstvennyi-universitet / park-sociogumanitarnyh-tehnologii-tgu.html](http://molodoy.tomsk.ru/blogs/0/organizacija-raboty-s-molodezhyu-tomskii-gosudarstvennyi-universitet/park-sociogumanitarnyh-tehnologii-tgu.html)), представленных на конференции студентами, получили высокую оценку экспертов (представителей органов власти, депутатов, специалистов муниципальных и государственных учреждений, сотрудников общественных объединений и представителей бизнеса) как востребованные местным сообществом, имеющие инновационный и технологический потенциал. Конференция освещалась в СМИ и получила широкий резонанс. Все команды представленных проектов получили благодарность ректора;

разработана образовательная программа для представителей студенческих инициативных групп и проектных команд, состоящая из двух модулей. Первый модуль представлен семинарами, направленными на преобразование идей в проектную деятельность и в социально-гуманитарные технологии. Второй модуль посвящен вопросам организационного развития студенческих объединений;

тьюторы-консультанты под руководством директора парка Е. Г. Сырямкиной стали соорганизаторами V Регионального бизнес-лагеря молодых предпринимателей Томской области. Работа команды отмечена благодарственным письмом департамента развития предпринимательства и реального сектора экономики администрации Томской области и премиями студентам; организована и проведена секция «Социогума-

нитарные технологии и практики» в рамках III Молодежного сибирского психологического форума «Инновационная активность молодежи: ценностные основания и проблемы актуализации потенциала достижений» 23–25 ноября 2011 г. Участники: резиденты парка, иногородние участники; проведен интернет-конкурс проектных идей «Томск студенческий» среди студенческих групп и объединений вузов и ссузов г. Томска. Направление конкурса: организация вузовского пространства (студенческие медиапроекты, социальное предпринимательство, организация студенческих переговорных площадок, креативных пространств) [Приводится с сокращениями по: Светенко Т.В. Успешные практики взаимодействия университетов с местным сообществом (пособие подготовлено в рамках проекта «Университет и сообщество») М.: Фонд «Новая Евразия», 2013. – 196 с.].

КЕЙС № 10.

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ВИДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Задание по работе с кейсом:

- прочитайте выдержки из работы Я.А.Коменского «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» и комментариев к ней;
- на основе анализа этих текстов выделите ключевые стратегические идеи Я.А.Коменского, которые созвучны современным международным стратегическим установкам развития образования (например, такие, как идея образования на протяжении всей жизни человека);
- изучите особенности образования на протяжении всей жизни человека, как оно характеризуется в Докладе Всемирного Банка «Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики»;
- приведите другие тексты современных международных документов, в которых провозглашаются стратегические направления развития образования, созвучные идеям Я.А.Коменского;
- выявите общее и различие в методологических установках, на которых основаны тексты Я.А. Коменского и современные международные стратегические документы.

О Коменском Я.А.

«Я.А.Коменский был не только великим дидактом и отцом современной педагогики, но и универсальным ученым и общественным деятелем своего времени, гуманистом, предвестником эры Просвещения. В его сочинениях - «Всеобщий совет по исправлению дел человеческих», «Посол мира», «Единственно необходимое» содержится грандиозный проект политического переустройства Европы, оцененный только в XX в., когда многие его идеи начали претворяться в жизнь.

По мысли Коменского, Европа должна стать союзом государств с едиными правовыми основаниями, единым языком, общей системой

образования и науки, надгосударственными институтами. Международное право должно быть построено на принципах мира и справедливости, равенства, свободы воли, веротерпимости, уважении прав человека. Война как средство разрешения конфликтов категорически исключается.

За соблюдением этих принципов должен следить специальный международный орган - совет, который решал бы все спорные проблемы мирным путем, посредством переговоров. Коменский по праву считается предтечей Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО».(<http://open-content.ru/biblioteka-kafedry/personalia/yan-amos-komenskij>)

Я.А.Коменский ВСЕОБЩИЙ СОВЕТ ОБ ИСПРАВЛЕНИИ ДЕЛ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ

Роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власть имущим Европы

«Сначала мы определяем, что надо понимать под человеческими делами: а именно обращение людей *с вещественным миром*, над которым полная власть, *с другими людьми*, с которыми разумное общение, и *с Богом*, под которым вечное послушание, исполнение его воли и приурочивание к вечному с ним соединению завещаны сотворенному по образу Творца человеку,— словом, *познание, государственное устройство и вера* «мы показываем, как на основе всего сказанного можно было бы уже исправлять состояние познаний, веры и общественного устройства, по воле божией вводя во вселенной век просвещения, веры и мира. Мы означиваем это именем *ПАНОРТ ОС ИИ*, то есть всеобщего преобразования Мы, европейцы, плывем как бы на одном корабле и видим азиатов, африканцев, американцев и других словно как бы на своих суденышках скитающимися по тому же самому океану мара и мирских бедствий — невежества, предрассудков, жалкого рабства. И вот, если наш Христос, плывущий с нами на нашем корабле, изобильно благословил нас, переполнив наш невод богатствами бездны своих таинств, то можно ли придумать что-то лучшее, чем знаками позвать наших плывущих на других кораблях товарищей, чтобы они приблизились и помогли нам? (...) (...) Желая умиротворения и гибели яростного Марса, опустошившего христианский мир, чего другого мы желаем, как не благозвучной кифары, которая склонила бы души всех людей от жестокости к кротости? Если же таковая найдена, как не выйти перед всеми и не тронуть ее гармоничные струны? Но благой Отец открыл нам эту готовую сладостно зазвучать по всему кругу земель кифару всеобщей гармонии. Если мы не пожелаем протянуть руку, взять кифару, тронуть

перстами струны и нежной мелодией умягчить уши и сердца буйных безумцев, то проявим неблагодарность и будем наказаны за пренебрежение к Богу и людям. Все вместе, о мудрые мужи, вы будете для меня великим Ареопагом, и даже более великим, чем древний афинский: там судьи собирались в определенном числе² в определенное время для Я. А. Коменский Всеобщий совет об исправлении дел человеческих разбора уголовных преступлений в храме бога войны, я же приглашаю вас в несчетном числе для суда не о чьей-то жизни, а о спасении всего мира, не к алтарю воображаемого божества, а перед лицом живого и истинного Бога Иисуса Христа, покровительствующего не войнам и разбою, а миру и жизни и велящего вам во всеоружии его даров главенствовать в качестве его заместителей над человеческими делами.

И еще: поскольку Совет наш ведется как бы со всеми народами земли – в конце нашего труда можно будет найти и план преподания его всем народам на их собственных языках, – а они расколоты и отчуждены друг от друга разнообразием мнений обо всем, особенно о Боге, то мы предполагаем продвигаться с осторожностью, никого не браня за пороки, никому не ставя в счет заблуждения, никого не порицая ни прямо, ни косвенно. Мы знаем, что никто не заблуждается по воле, – ибо ради какой цели он хотел бы заблуждаться? Знаем, что недуги легче изжить добрым порядком жизни, чем сильнодействующими средствами; знаем, что после внедрения света нет нужды особо бороться с тьмой: она скроется сама (. . .) Учить значит вести – от известного к неизвестному, – а водительство означает действие мягкое, ненасильственное, желанное, не ненавистное: желая вести, я не толкаю, не гоню, не сбиваю с ног, не тащу, а, взяв за руку, любезно сопровождаю или, идя вперед по ровному пути, приглашаю следовать за собой. Итак, для нас отныне ясно, что такое дела человеческие: это забота о разумном познании, сердечном благочестии и мирной жизни; это философия, религия и политика, служащие поискам, сохранению и распространению столь великих благ. Каковы обычные человеческие заботы, па которые мир тратит лучшие силы? Погоня за богатством, почестями и наслаждениями. Кому не ясно, что толпа здесь полагает основание своего счастья, что именно ради этого хлопочет весь мир? А ведь что это все такое? Богатства – неминуемые тревоги, почести – летучий дым, наслаждения – сладкий яд, приманка зла, коль скоро всего этого ищут так, как обычно ищет толпа, т. е. имея первой целью только это в отрыве от более высоких вещей. Если бы человек первым делом искал первые и истиннейшие блага – мудрость, благоразумие, благочестие, – он получил бы в придаток и почести, и богатство, и наслаждение с такой же обязательностью, с какой падает тень от стоящего на солнце тела, причем эти вторичные блага в сопровождении своего противоядия стали бы и безвредными, и

даже более приятными. Не понимая этого, люди ловят голые тени без вещей и, отдаваясь тщеславию, сами превращаются в тщету, уходя и от правильного применения вещей, и от источника вещей Бога, а в конце концов и от самих себя.

Рассмотрим состояние политики! Умение править человеком, правителем всего,— это искусство искусств, даже когда человек прилагает это искусство только к одному себе, не то что ко многим людям, сопричастным вместе с ним той же высокой свободе. Если бы мы соблюдали божественные правила этого искусства, изваянные в природных вещах, запечатленные в нашем сердце, постоянно звучащие в наших ушах, то всякое человеческое общество воссияло бы порядком, покоем и миром, потому что, полные любви к порядку, покою и миру, главенствующие свободно бы главенствовали, а подчиненные свободно подчинялись.

300. Но о том, как мы их соблюдаем, говорят распри, раздоры и войны в каждой семье, селении, городе, царстве, и здесь не надо других свидетелей, кроме наших же глаз и ушей, кроме отовсюду доносящихся жалоб и стонов.с.300

2. Громадным препятствием для великого замысла встают, во-первых, бесконечное множество и разнообразие вещей при такой тонкости и запутанности их повсеместного взаимопереплетения, что, кажется, ни один сотворенный ум не в силах все распутать; во-вторых, бесконечные занятия людей, особенно тех, кого или судьба обрекла от рождения на рабство, или бедность понудила искать кусок хлеба, так что они неспособны посвятить себя возвращению своего ума; в-третьих, бесконечное разнообразие и смешение языков, настолько лишающее нас разумного взаимобщения, что к большинству народов земли мы не умеем даже подступиться.

4. Попытаемся же во славу Отца светов под водительством уже обретенного нами света одолеть эти три помехи следующим образом. Прежде всего, мировую совокупность вещей надо привести к единому, неизменному, внутренне связному порядку, причем такому прозрачному, чтобы она предстала не безмерным хаосом, а как бы стройным войском¹³, где все располагается по своим легионам, центуриям, декуриям и связано внутри себя и между собой строгими законами. Мы назовем это Пансофией, всеобщей премудростью.

5. Потом мы попытаемся составить распорядок занятий человеческой жизни, показав, что каждый человек, едва вступая в мир, должен ради всеобщей пользы упражняться в этих занятиях, и как сделать, чтобы всякий и смог, и захотел, и сумел помимо надобностей телесной и земной жизни отдавать себя еще и тому, что служит душе и будущей жизни. Это мы назовем Пампедией, то есть всеобщим духовным воспитанием.

6. Далее мы будем искать способ, каким можно сделать более легким изучение языков, чтобы каждый человек мог быстро и без большого труда изучить любой язык или любое произведение, и каким образом какой-то один язык можно сделать общим для всего мира. Назовем это Панглоттией, всеобщей практикой языка.

7. Наконец, мы постараемся отыскать способ такого сочетания и такого применения всего этого, чтобы, если люди пожелают возблагодарить Бога и пойти просторными путями света, всем им стало лучше. Эту часть нашего Совета мы назовем Панортосией, то есть всеобщим исправлением человеческих дел, к которому мы и стремимся всеми нашими силами.

Я уже говорил о том, что началом воспитания человеческого рода должно быть облагораживание не только всех и во всем, но и всестороннее. Что такое это всестороннее облагораживание? Оно означает приобретение благородства не ради внешнего впечатления, но истинного, с весомой пользой для ЖИЗНИ настоящей и будущей: так, чтобы всякий, КТО воспитан в мудрости, красноречии, науках, гражданственности и благочестии, стал не полужнайкой, а знатоком; не балагуром, а красноречивым; не хвастливым начинателем дела, но способным его завершителем; не маской добродетели, но самой добродетелью; и наконец, не подражающим благочестию лицемером, но благочестивым и чистым почитателем Бога в духе и истине.

Желательно также, чтобы образование мягко и приятно вело человека к непринужденному изяществу и к упорству в добре, вплоть до надежных достижений.

Из предыдущих трех глав можно вывести три последующие. В самом деле, люди должны быть образованы: (I) *все* – и следовательно, понадобятся *мастерские культуры* (*officinis Culturae*), универсальные школы для воспитания всех; назовем это *ПАНСХОЛИЕЙ*; (II) *во всем* – и следовательно, будут нужны универсальные орудия воспитания, то есть книги, которые будут содержать всё; назовем это *ПАНБИБЛИЕЙ*; (III) *всесторонне* – и следовательно, потребуются универсальные учителя, которые сумели бы наставлять всех, всему и всесторонне; назовем это *ПАНДИДАСКАЛИЕЙ*.

20. До сих пор ни того, ни другого, ни третьего по-настоящему не было, и поэтому мир пресмыкался в убожестве.с.403 Итак, надо позаботиться, чтобы школы были созданы везде, для пользы всего человеческого рода, причем согласно замыслу божьему, для восстановления, а не просто залатывания образа божия в людях; они должны стать прекрасным садом, где всё служило бы приятной пользе.с.404 Великолепно было бы соблюсти и осуществить также, (I) чтобы каждый, кто родился человеком и научен пользоваться разумом, сам для себя стал

школой, книгой и учителем; (II) чтобы каждый в беседах с другими был школой, книгой и наставником также и для своего ближнего (III) и, наконец, чтобы нигде не было недостатка в народных школах (*collegiatae scholae*), общедоступных книгах (*publici libri*) и учителях.с.405 Как для всего рода человеческого весь мир — это школа, от начала и до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба; и мало сказать вместе с Сенекой: «Учиться ни в каком возрасте не поздно»⁴², но надо говорить: каждый возраст предназначен для учения, и одни и те же пределы отведены человеческой жизни и человеческой школе. Больше того, ни самой смертью, ни даже границами мира не кончается человеческая жизнь. Всякому родившемуся человеку предстоит за пределами всего этого идти в вечность, как бы в небесную академию.

Таким образом, всё предшествующее — это путь, подготовка, мастерская, начальная школа.

5. Очень легко достичь, чтобы всякая жизнь стала школой. Лишь бы дать каждому возрасту делать то, к чему он способен, и всю жизнь человек будет иметь, чему учиться^ что делать, в чем Я. А. Коменский Пампедня преуспевать и откуда собирать плоды жизни. Как каждая часть дня и года делится на малые части и соответствующие им работы, так и вся жизнь: младенчество и детство сравнимы с утром и весной, отрочество и молодость — с первой половиной дня и летом, зрелость — с полуднем и осенью, старость — с вечером и зимой.

И как природа весной, летом, осенью и зимой, всегда хлопотливо и никогда не празднствуя, занимается своими делами, так же точно и наша жизнь, будучи верно направленной, может, хочет и рада чем-то заниматься во всяком возрасте и на всякой ступени.

6. Весь срок человеческой жизни (данный ей для совершенствования тела, духа и души) делится на семь частей. Первая из них — зачатие и формирование в лоне матери; вторая — рождение и следующее за ним младенчество; третья — детство; четвертая — отрочество; пятая — молодость; шестая — зрелость; седьмая — старость, сменяющаяся смертью. Так что всего уместнее будет установить семь школ постепенного совершенствования человека. Это — школа (I) рождения, более всего схожая с началом года, месяцем январем; (II) младенчества, подобная февралю и марту, когда набухают почки; (III) детства, подобная апрелю, украшающему деревья цветением; (IV) отрочества, подобная маю, когда начинают образовываться плоды; (V) молодости, подобная июню, когда плоды зреют, а ранние поспевают; (VI) зрелости, носящая образ месяцев июля, августа, сентября, октября и ноября, когда собирают всевозможные плоды и готовятся к наступающей зиме; (VII) старости, подобная декабрю, который замыкает круговорот года и всё завершает.

7. Первая школа будет всюду, где родятся люди; вторая – в каждом доме; третья – в каждой деревне; четвертая – в каждом городе; пятая – в каждом государстве или провинции; шестая – во всем мире; седьмая – везде, где окажутся старые люди. Первые две могут называться частными школами, ибо забота о них падает лично на родителей; средние три могут называться общественными, поскольку они находятся под надзором церкви и властей; последние две школы – личные, ибо каждый повзрослел уже настолько, что может и должен стать сам мастером своей судьбы,

будучи предоставлен Богу и самому себе.

8. Об общественных школах надо сказать (здесь, в предварении) особо, (I) что они собой представляют и почему должны создаваться везде; (II) насколько их создание возможно, (III) причем с легкостью и приятностью, чтобы они были местом не тягостной зубрежки, а увлекательной игры ума.

9. Общественными школами я называю собрания, где молодежь всей деревни, города или всего края группами (*agminatim*) упражняется в науках и искусствах, в прекрасных нравах и в подлинном благочестии под руководством самых уважаемых мужей Я. А. Коменский (или почтенных женщин), плодом чего должно явиться повсеместное изобилие хорошо образованных людей. Для лучшего понимания объясню всё по частям.

10. Говоря: *молодежь всей деревни, города, края*, имею в виду, что везде, где живет какое-либо сообщество семей, должны быть устроены общие воспитательные учреждения этого рода. В пользу такого образа действий есть веские причины. Во-первых, родители не в состоянии заниматься правильно воспитанием своих детей; ведь многие из них этого не умеют, будучи сами необразованны, другие – а именно богатые и изнеженные люди – не хотят по испорченности своего чувства к детям, и, наконец, есть такие, кто не может воспитывать своих детей из-за дел и трудов; в таком случае, чтобы никто и никогда не был заброшен, надо всем сообща позаботиться об учреждении общественных школ, куда все имели бы право и возможность посылать своих детей, так чтобы все там были собраны. Во-вторых, совместные упражнения многих не только сокращают труд наставников, но и вселяют воодушевление в учащихся и учащихся, делая успехи более скорыми и прочными (благодаря постоянной наглядности примера и взаимному соревнованию) (...)

11. Говоря же, что дети должны быть доверены попечению *самых* уважаемых мужей и жен, хочу дать понять, что (I) такое важное дело можно доверить не всякому человеку из толпы, а только самым избранным, (II) причем не молодым, возможно, еще не умеющим владеть собой, а только лицам устоявшегося возраста и проверенной нравствен-

ности; (III) и каждый пол должен приличия ради обучаться отдельно. Но обучаться чему?

12. Во-первых – грамотности, ибо все вообще должны научиться читать и писать. Добавлю еще — искусствам жизни, потому что ни в коем случае нельзя допустить, чтобы молодежь в школах занималась делами, которые ей потом не нужны: она должна заниматься только такими, которые прямо введут ее в круг жизненных обязанностей. Принимаю прекрасный совет Цицерона о вступительных словах оратора («Об ораторе», кн. II): «Вступление не должно быть таким, как у гладиаторов-самнитов, которые своими копьями потрясают перед схваткой, а в самой схватке ими не пользуются; нет, те же самые вступительные мысли, какие играли во вступлении, должны участвовать в схватке»⁴³. Так и школьную молодежь надо приучить упражняться только в таких играх, которые перейдут в серьезное дело, когда она закончит школу.

13. В интересах общества надо настаивать, чтобы молодежь в общественных школах приучалась к добрым нравам. В самом деле, как легче всего нравы детей портятся толпой (в которой благодаря самому общению одни заражают других своей порочностью⁴⁴ врожЯ. А. Коменский Пампедня денной или приобретенной по вине дурного домашнего воспитания), так действенной всего для воспитания прекрасных нравов будет, если мы позаботимся, чтобы на виду у всего общества раздувались и возрастали скрытые огоньки нравственности благодаря постоянным примерам добродетели и взаимному соревнованию. Значит, прежде всего мы должны стремиться к тому, чтобы каждая общественная школа (*publica schola*)⁴⁴ стала общественной кузницей добродетели и молодежь не училась порокам по своей неопытности (ведь очень трудно от них избавиться, когда они укоренились), а лучше исподволь приобретала привычку к добродетели; тогда по окончании школы пороки будут ей противны – как пишут о мальчике, воспитаннике Платона, который, вернувшись домой, показал свое недовольство грубым хохотом отца, сказав, что у Платона он такого не видел⁴⁶. И если даже дома (в материнской школе) дети научились дурному (из-за неопытности или равнодушия родителей), здесь, в общественной школе, надо всеми силами постараться исправить их. В самом деле, к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)?

15. Об обучении же молодежи *группами* я говорю в двух смыслах: имею в виду и *группу молодежи*, где всех приводимых в школу любили и воспитывали бы с одинаковой заботой, и *группу наук*, в которых молодежь должна упражняться. Можно заронить в душу больше познаний, привить лучшие нравы, искоренить больше заблуждений (с течением времени) и, наконец, сэкономить больше труда и денег, если не для

каждого в отдельности, а для всех нанимать лучших учителей, которые внушали бы одновременно всем всё необходимое. Так мы достигнем того, что из каждой общественной школы получится общественная (I) *здравница*, где обучают жизни и сохранению здоровья; (II) *палестра*, где приучают к упражнениям в ловкости и силе, которые полезны всю жизнь; (III) *рассадница просвещения*, где все умы озаряются светом наук; (IV) *ораторская школа*, где всех наставляют в умелом владении языком и речью; (V) *мастерская*, где никому не позволят при учении (а потом и в жизни) убивать время наподобие празднюющих стрекоз в полях, а научат подражать всегда деятельным муравьям в муравейнике: (VI) *кузница добродетелей*, в которых совершенствуются все граждане; (VII) *колыбель гражданской жизни*, где все, учась попеременно подчинению и управлению (словно в маленьком государстве), сызмала привыкнут управлять вещами, самими собой и другими (если кому представится необходимость управлять другими)^{4в}; (VIII) *маленькая церковь*, где вместе с познанием Бога от приставленного к ним пастыря душ и хранителя совести все впитывали бы привычку к богопочитанию, не только по воскресеньям, но и каждодневно проходя катехизацию и слушая маленького А. Коменского 408 кие проповеди (приуроченные к детскому возрасту) с разнообразными поучениями, увещаниями и утешениями.

16. Упомяну, наконец, об *упражнениях*. В каждой общественной школе всё должно держаться на примерах и практике, этом кратком и действенном пути воспитания, а не на поучениях, пути долгим и трудным. Удивительные вещи пишет Гоорнбек со слов Кленарда о методе, каким магометане в своих школах обучают арабскому языку: у них принято сразу же с первых лет выучивать дословно и наизусть Коран, затверживая эту книгу в памяти без понимания. Нигде в школе этой книги никто не видит, только учитель по памяти назначает урок и пишет его на деревянной доске, а ученик запоминает; на другой день пишется следующий урок, пока в течение года или двух весь Коран не заучивается наизусть. И много больше людей, помнящих таким путем Коран, чем имеющих эту книгу в доме. Так благодаря упражнению они укладывают знания в душе, а не на бумаге.

17. В заключение коснусь цели своего совета везде основывать такие общественные школы,— а именно *их плодом должно быть повсеместно изобилие хорошо образованных людей*. Люди, остающиеся без образования, растут как дикие деревья, как терн, крапива и колючий кустарник; чтобы вырастить людей, нужен большой труд, как при выращивании плодовых деревьев труд посадки, орошения и прививки. Нечто пишет, что у народов, где науки и школы явление привычное, дети большему учатся, больше знают и понимают, чем у иных народов

старики; и если это правда, то надо, создав повсюду школы, сделать так, чтобы у всех народов появились люди учащиеся, знающие и понятливые,— и мы достигнем желанного.

18. И не к чему возражать: «У нас были общественные школы, но особых плодов мы от них не видели». Надо рассмотреть причины, почему так было до сих пор. Дело в том, что (1) школы, каковы они сейчас, принимают детей, испорченных предшествующим воспитанием; отучивание их от дурного и затем обучение хорошему — двойной труд (при том сложный, тягостный и в большинстве случаев бесполезный); (2) дети отданы школе не целиком, а только на определенные часы, откуда получается, что они ежедневно снова заражаются старыми привычками и чувствуют отвращение к лучшему, (3) тем более что до сих пор были почти неизвестны способы привлечения умов к добру, и большинство учителей, скорее, отталкивало всех от себя и от школ своей неприветливостью, пристрастием к порке или, во всяком случае, суровостью метода. Предлагаемое нами — совсем другого рода: (1) своевременное начало правильного воспитания должно предупредить искажение нравов и душ; (2) в постоянном общежитии благоразумных, честных и трудолюбивых людей должно быть позволено видеть, слышать и делать только благоразумные, прекрасные и благочестивые вещи, (3) причем без всяких тягот и принуждения, а в неизменно приятных увлекательных упражнениях, как будет ясно из следующих глав VII и VIII» [Приводится с сокращениями по : Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2.—М.: Педагогика, 1982.—576 с - С.405-409].

Комментарии

«Всеобщий совет» был начат не позднее 1645 г. (см. «Предвестник всеобщей мудрости», общее примеч.), «Пансофпя» и некоторые другие его части остались

незавершенными и не были напечатаны при жизни Коменского (см. комментарий к отдельным частям). Впервые полностью издан в 1966 г. в Праге (см. об этом издании ниже). Публикуемые в нашем (— В. Б.) переводе фрагменты «Всеобщего совета» составляют около 1/4 его объема.

Педагогика Яна Амоса Коменского неотделима от философии (см. об этом в кн.: *Джибладзе Г. Н. Философия Коменского.*— Тбилиси, 1973). Его философия такова, что центральное положение занимает в ней педагогика в широком смысле приведения человека к его ПОДЛИННОЙ сущности. Подобно Бэкону, Декарту, Спинозе, Коменский осмысливает и утверждает наступление Нового времени. Глобальная критика всей существующей системы знания и всего традиционного порядка вещей, расчистка позиции для нового человеческого субъекта

и всестороннее обеспечение этого субъекта всей полнотой божественного и человеческого знания с тем, чтобы он мог отныне непоколебимо и прочно удерживать за собой позицию держателя истины посреди сущего,— такие задачи ставила перед собой мысль эпохи. Те же цели были содержанием главной философской идеи Коменского, идеи всеобщности («кафоличности», catholicum). Первый из трех ее слитных моментов («всё») нацеливал на охват, учет, познание и применение всей полноты материальной и духовной действительности без исключения чего бы то ни было даже в возможности; второй момент («все») ориентировал на собирание всеобъемлющего человеческого субъекта, воплощающего в себе такую полноту человечности, при которой он мог бы уже не опасаться непредвиденных колебаний и изменений своего существа; третий момент («всячески») постулировал такую деятельную полноту интуиции, познаний и умений («искусств») совершенного субъекта перед лицом совокупности мира, когда субъект мог бы неостановимо восстанавливать себя в опоре на истину и в качестве ее носителя. Как во всей философии Нового времени, гарантом этого грандиозного проекта самоустроения человека в мире у Коменского выступала вера в доброго Творца и в достоверность уготованного человеку спасения. В педагогике Коменского решающей задачей было вырвать человека из ограниченного круга каждодневных восприятий, поставить его во всеоружии его сил и способностей перед совокупностью бытия, дать ему возможность во что бы то ни стало уловить цельный, безущербный образ мира. Характерно, что в середине 1640-х гг., в расцвете своей педагогической деятельности, когда его «Дверь вещей» переводилась и принималась в качестве учебника во многих странах и от него жадно ждали новых подобных работ, Коменский, рискуя не оправдать возложенных на него надежд, вынашивает замыслы, всеобъемлющий характер которых понастоящему виден только ему самому. 18/28 сентября 1644 г. Коменский пишет Г. Хоттону, присоединившему свой голос к требованиям новых учебников: «Мне очень хорошо известно, что моих сочинений нетерпеливо ждут, но кто больше стремится к их совершенству, чем я? На двух моих плечах лежит тяжелый груз. О, если бы только Богу заблагорассудилось те же мысли внушить кому-нибудь другому, те же намерения посеять в какой-либо другой душе! Если бы я больше мог или меньше хотел! А пока, чем дальше я продвигаюсь, тем дальше мне дано видеть, и я уже не могу не стремиться к этому более далекому, более совершенному, лучшему. Поэтому прежнее, менее совершенное, мне уже не нравится, и мне приходится тысячекратно улучшать и исправлять себя... Возможности действовать иначе я для себя не вижу. Что из всего этого получится? Бог знает. Я решился вступить на путь, который указывает мне все более яркое мерцание божественного света (. . .)

Ты, наверное, поймешь, что я задумываюсь о более круиных задачах, чем «Преддверья», «Введения», «Словари» и подобные инструменты для обучения детей... *Когда я стремлюсь осуществить что-то обособленное, я повсюду натываюсь на сомнения. Поэтому я лучше займусь всеобъемлющими задачами и позднее буду разрабатывать частности, по мере того как они дают о себе знать»* (курсив наш. – В. Б.). Между «частным» и «всем» для Коменского проходило не количественное, а философское различие: только обозрение «всего» впервые давало ясность понимания бытия и надежную точку опоры для воли и действия, тогда как всякое частное познание и усилие могло оказаться злом.

К началу 1645 г. новые замыслы Коменского оформились в план создания всеобъемлющего просветительского труда, обращенного ко всему человеческому роду. 8/18 апреля 1645 г. он пишет своему покровителю и меценату Людовику Де Гееру о новых рабочих планах: «Дела, если Богу будет угодно, воспоследуют, хотя и не так скоро, как хотелось бы людям, настаивающим на ускорении работы. Пока нет ни одной души, которая понимала бы, о каких задачах здесь идет речь. Я сам раньше тоже не понимал подлинного основания этого труда, воздвигаемого Богом. Но день ото дня мне удастся лучше рассмотреть его, и в конце концов я вижу то, что превосходит самые смелые надежды (. . .) Впрочем, я, как всегда, жалею о своей медлительности: если кому-то дано буквально выплевывать книгу за книгой, то не мне. Зато мне дано (. . .) желание писать произведения, которым суждена долгая жизнь (. . .) В мире совершаются дивные перемены, все готовится к новому рождению (. . .) Бог крушит у племен и народов все, что ему не угодно, чтобы уготовить путь к лучшему. Пусть крушит; не будем же выбрасывать имеющийся у нас строительный материал на груды развалин. Наступит время, когда после расчистки развалин обнаружится разровненная площадка для новостройки. Тогда подойдет наконец пора и нам выступить из нашего укрытия и вынести на свет то, что послужит всеобщей радости (. . .) Труд, над которым я работаю, несет название «Всеобщий совет об улучшении человеческих дел, обращенный к роду человеческому, прежде всего к ученым Европы». В этом труде «Пансофия» стала одной седьмой частью, равно как и «Пампедия», т. е. книга о всеобщем воспитании умов». За одиннадцатилетие, с 1645 по 1656 г., Коменскому, несмотря на огромную занятость, удалось в общих чертах завершить «Всеобщий совет». Он ждал прекращения войны в Германии и между Скандинавскими странами, чтобы с наступлением мира предложить наконец истомленной распрями и жаждущей покоя Европе свой проект. В 1656 г. Коменский предполагал выступить с идеями «Всеобщего совета» на всеевропейском соборе протестантских вероисповеданий, который предполагалось провести под эгидой Кромвеля; однако

собор не состоялся. Лишь на мирном конгрессе европейских стран в Бреде в 1667 г. он получил возможность, выступив перед собравшимися дипломатами, непосредственно изложить власть имущим Европы свои замыслы. Он пользовался к тому времени огромной известностью и был действительно услышан, однако больше в аспекте сделанных им чисто политических предостережений и предсказаний (турецкая опасность, перспектива новой большой войны, призыв к императору и папе осуществлять справедливость и не противиться реформе всей церкви).

В конечном итоге надежды на сильных мира сего обманули Коменского так же, как не осуществились его мечты о совместной работе лучших ученых вселенной над пансофией. Среди друзей и коллег «Всеобщий совет» встретил еще больше непонимания, чем в свое время «Предвестник всеобщей мудрости». Самуил Гартлиб упрекал Коменского в медлительности, в задержке работы над школьными учебниками и над «Пансофией» в ее первоначальном варианте.

Старый сотрудник Коменского в деле реформы школьного образования шотландский священник Джон Дьюри писал Де Гееру: «Коменский (. . .) никогда бы ничего не сделал, если бы ему предоставили выбирать предметы своих занятий по его собственному прихоти: его склонности влекут его к непрестанной смене занятий, без доведения чего бы то ни было до конца, а это – очень тяжкий род безумия» (*Goransson S. Comenius och Sverige 1642–1648.*— *Lychnos*, 1957–1958, Uppsala, 1958, с. 131). К концу жизни Коменский остался почти без научных помощников. Самый тяжелый удар по «Всеобщему совету» и перспективам его полного издания нанес еще один бывший друг Коменского гронингенский богослов Самуил Мареспй (1593–1673). Как упоминалось, уже к 1656 г. «Всеобщий совет» существовал в основном в том виде, который известен нам сейчас. Коменскому удалось спасти его почти от пожара в Лешно 1656 г. Начиная 1656 г. Коменский публиковал части «Всеобщего совета» («Панавгия», «Панегерсия» и др.) в Амстердаме. Незавершенной оставалась только его главная часть («Пансофия», или «Пантаксия»). В 1669 г. С. Мареспй, знакомый со всем сочинением в рукописи, публично выступил с жестокими нападка на «Всеобщий совет», обнаружив там, с одной стороны, хилиазм, т. е. учение о надвигающемся царстве Христовом на земле, а с другой стороны, «вредоносные политические тенденции», способствующие революции! Помимо этих пороков Мареспй находил во «Всеобщем совете» и некоторое сродство с Кампанеллой, а следовательно, близость к католикам, и «атеизм», выражающийся в сосуществовании христиан всех конфессий, и язычество (в приставке «Пан-егерсия», «Пан-авгия» ему послышалось имя языческого бога Пана), п фанатизм, и визионерство, и одержимость. Еще 14 января 1669 г. Коменский говорил в письме Мпкулашу

Драбику, что ему требуется несколько месяцев жизни, чтобы завершить «Пансофпю». Теперь вместо этого он вынужден был публично отвечать Мареспю на его обвинения («О рвении без знания и любви, братское увещание Я. А. Коменского к Самуилу Мареспю ради уменьшения ненависти

и увеличения благосклонности».— Амстердам, 1669; «Продолжение братского увещания о смирении рвения любовью... Я. А. Коменского к С. Мареспю».— Амстердам, 1670; § 39–128 этого сочинения представляют собой автобиографию Коменского). Из разъяснений Коменского, как и из содержания соответствующих глав «Всеобщего совета», ясно, что он не был хилиастом, т. е. фанатиком, поджидающим наступления царства божия к определенному историческому сроку. Его историософия определяется беспристрастными исследователями не как еретический хилиазм, а как библейский эсхатологизм, т. е. напряженное ожидание всегда близкого, однако не очерченного конкретными историческими сроками осуществления всего, что предопределено божественным участием в человеке и его истории; такой эсхатологизм свойствен многим великим мыслителям, в нем нет ничего еретического или сектантского.

Что касается «революционаризма» Коменского, то, конечно, предлагавшиеся им реформы шли несравненно дальше того, что было достигнуто революциями его эпохи (взять хотя бы его идею полной отмены социального разделения в школах или поголовного участия всех людей в управлении «человеческими делами»), однако Коменский предусматривал только духовный и мирный путь преобразований. Как бы ни был прав Коменский в своем споре с Мареспем, «обличения» последнего прозвучали в унисон с распространенными тогда в Голландии антихлпастическими настроениями, и, несмотря на усилия друзей Коменского и его сына Данпэля, полное издание «Всеобщего совета» оказалось невозможным. В 1680 г. в количестве 100 экземпляров вышли отрывки из «Пансофнии»; в 1702 г. в Галле в составе «История чешских братьев» вышло предисловие к «Всеобщему совету» и его первая часть, «Панегерсна». Посеянные Мареспем предубеждения против Коменского оказались настолько велики, что статья о последнем в «Историческом и критическом словаре» Пьера Бейля (Роттердам, 1697) состоит по большей части из самых грубых и несправедливых обвинений Коменскому в научной и нравственной недоброкачественности, смехотворной помпезности и шарлатанстве. В конце XVIII в. И. Г. Гердер («Письма для поощрения гуманизма». 5-е собрание,— Рига, 1795) называет Коменского «другом человечества» и пишет: «Почему именно самые миролюбивые, самые добрые души, Эразм, Гроций, Коменский, Лейбниц, испытали так много черной неблагодарности от своих современников?

Причину легко найти: они не имели партийных пристрастий, тогда как те (их ненавистники) представляли собой одержимые предрассудками борющиеся партии. Этим последним невежество, корысть, слепая привычка, уязвленная гордыня или десять других фурий вложили в руки оружие распри или кинжал клеветы; те мирно боролись со щитом ИСТИНЫ И добра. Золотой щит истины и добра не гибнет; борцы за них могут лично пасть, по их победа растет, и она бессмертна» (письмо 62, конец; ср. письмо 57). В XIX в. приходит полное признание Коменского как великого педагога (хотя, например, Песталоцци еще мог считать, что Коменский отправляется от механического принципа наглядности и попадает вместе со своими учениками в «рисованный мир»).

В берлинских чтениях по истории и системе педагогики (1884 и 1894) Вильгельм Дильтей назвал Коменского «возможно, величайшим педагогическим умом, какой производила Европа» (см.: *Dilthey W. Gesammelte Schriften. Bd. XL— Stuttgart – Gottingen, 1961, с 169; ср. Bd. IX, с. 160 след.*). К началу XX в. основные педагогические сочинения Коменского были переведены на многие языки мира, в том числе на русский; что касается «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», то, с легкой руки Пьера Бейля, это огромное сочинение считалось многими (такое мнение можно найти в некоторых старых энциклопедиях) существующим только в планах, фантазией Коменского.

Только в 1935–1940 гг. после упорных поисков Дмитрию Чижевскому удалось в библиотеке детского приюта города Халле обнаружить основной корпус «Всеобщего совета». Лишь недавно он был наконец полностью опубликован Чехословацкой академией наук (*Iohannis AmosComenii de rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Editio princeps. T. I, Panegersiam, Panaugiam, Pansophiam continens.— Pragaе, 1966.— 776 p.; т. II, Pampaediam, Panglottiam, Panorthosiam, Pannuthesiam n еси on Lexicon reale pansophicum continens.— Pragaе, 1966.— 719 p.*). Общий объем двухтомника – 175 авторских листов. Всесторонний историко-культурный и философский анализ этого огромного труда еще не осуществлен (см. о нем доклад: *Лордкипанидзе Д. О. Значение «Общего совета об исправлении дел человеческих» Я. А. Коменского для социалистической педагогики.— В кн.: Лордкипанидзе Д. О. Ян Амос Коменский. 1592–1670. М., 1970, с. 379–392*), однако исследователи подчеркивают, что «Всеобщий совет» – важнейшее, по личному признанию Коменского, произведение чешского мыслителя (см.: *Patocka J. Epilogus.— In: I. A. Comenii... consultatio ... , т. II, с. 685*) и что оно сыграло бы свою историческую роль, если бы было известно европейской общественности.

Отмечается, что в своем первоначальном труде Коменский среди прочего предвосхитил идеи таких международных организаций, как

ООН, ЮНЕСКО, Постоянный международный суд справедливости, Всемирный совет церквей, экуменическое движение и многие современные реформы во всех аспектах человеческого общежития (*Splnka M. Introduction, – In: Comenius J. A. The labyrinth of the world and the paradise of the heart. Ann Arbor, 1972, p. IX).*» с.508-511 [Приводится по : Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2.–М.: Педагогика, 1982.–576 с].

Доклад Всемирного Банка

ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ, 2006 (Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. The World Bank., 2003)

Традиционная модель обучения отличается от модели обучения на протяжении жизни по ряду важных параметров.

Таблица 1.

Параметры отличия традиционного обучения от обучения на протяжении всей жизни

Традиционное обучение

Учитель является источником знаний.

Учащиеся получают знания от учителя.

Учащиеся работают индивидуально.

Тесты проводятся с целью приостановить дальнейшее продвижение до тех пор, пока учащиеся не освоят определенные навыки, и для того, чтобы ограничить доступ к дальнейшему образованию.

Все учащиеся занимаются одним и тем же.

Учителя получают изначальную профподготовку, и их дальнейшее обучение происходит в рамках узкоспециализированного повышения квалификации.

Определяют «хороших» учащихся и им разрешают продолжить образование.

Обучение на протяжении жизни

Преподаватели направляют к источникам знаний.

Люди обучаются в реальном действии.

Люди учатся в группах и друг у друга.

Оценка используется для определения учебных стратегий и для выбора пути для дальнейшего обучения

Преподаватели разрабатывают индивидуальные учебные планы.

Преподаватели сами являются учащимися на протяжении всей жизни. Первоначальная профподготовка и профессиональное развитие связаны между собой.

У людей есть доступ к образованию на протяжении всей жизни.

[Приводится по: Доклад Всемирного Банка «ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ», 2006 (Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. The World Bank., 2003)].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РАБОТЫ С КЕЙСОМ

Оценка работы с кейсом складывается из оценки индивидуального вклада каждого магистранта и групповой работы.

Для оценки индивидуальной работы участников дискуссии обычно используются такие критерии, как обоснованность аргументации, убедительность выводов, грамотность в выборе подходов к анализу и др.

Оценивается содержательная активность в дискуссии или публичной презентации, которая включает в себя следующие составляющие:

- выступление, которое характеризует правильность предложений, подготовленность, аргументированность;
- владение теоретическими знаниями по обсуждаемому вопросу;
- умение логически мыслить;
- участие в анализе текстового материала кейса, многообразие использованных методов анализа.
- привлечение дополнительных текстовых источников для углубленного и многоаспектного анализа историческо-методологической проблемы;
- предложенные идеи для формирования инновационных программ и проектов;
- подведение итогов обсуждения.
- качество представления результатов анализа кейса (тексты - аналитические отчеты, презентации).

Дополнительные бонусы в оценке могут начисляться за показатели групповой активности:

- организованность и слаженность работы группы;
- максимальная вовлеченность каждого участника;
- яркость и убедительность представления результата.

Если анализ материалов проводился в непубличной форме (письменно, дистанционно), то он считается удовлетворительным при условии, что:

- было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющих в кейсе;

- использовалось максимально возможное количество материалов из пакета, прилагаемого к кейсу;
- были сделаны собственные выводы на основании информации о кейсе;
- были привлечены дополнительные текстовых источники для углубленного и многоаспектного анализа историческо-методологической проблемы (они даются в приложении к тексту-анализу ситуации);
- предложенные идеи для формирования инновационных программ и проектов;
- были использованы многообразные методы для обработки информации;
- составленные отчетные документы по смыслу и содержанию отвечают соответствующим требованиям;
- сделанные выводы аргументированы.

Методами анкетирования и тестирования выявляется также уровень овладения основными методологическими компетенциями.

Л.М.Андрюхина
СБОРНИК КЕЙСОВ
по дисциплине
«ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»
Учебное пособие

Отпечатано ООО «Раритет»

620078, г. Екатеринбург
ул. Чаадаева, 4 – 51
тел.: (343) 374-72-87
e-mail: raritetizdat@mail.ru