

**Министерство сельского хозяйства Российской Федерации**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего профессионального образования**  
**«Саратовский государственный аграрный университет**  
**имени Н.И. Вавилова»**

# **История и философия науки**

**краткий курс лекций**

**для аспирантов направления подготовки 44.06.01 Образование**

Саратов 2014

Рецензенты: доктор философских наук, проф. В. Н. Ярская;  
доктор философских наук, проф. С. И. Замогильный

### **Введение**

Краткий курс лекции подготовлен в соответствии с программой кандидатского экзамена «История и философия науки». Настоящий курс лекции сложился на основе чтения лекции по истории и философии науки для аспирантов различных направлений Саратовского государственного аграрного университета им.Н.И. Вавилова. В краткой и доступной форме изложены общие закономерности развития науки, актуальные проблемы философии науки, роль науки в жизни человека и общества. Особое внимание уделялось

перспективе развития науки. При составлении курса лекции авторы исходили из того, что

у аспирантов уже есть определенная философская эрудиция. С развитием глобального информационного общества, основанного на высоких технологиях, важно не только развитие науки и техники, но и философское осознание того, какое влияние они могут оказать в будущем на природу и общество.

Чтобы стать квалифицированным специалистом, владеющим современным уровнем научных знаний, умеющим внедрять передовые технологии и формы организации, необходима узкая специализация. При этом возникает опасность потери целостного видения и ориентировки в сложных и взаимосвязанных процессах, происходящих в природе и обществе. Освоение философских проблем и закономерностей дает возможность изучать различные взгляды на единство мира, природы и общества, на целостность общественных явлений, в том числе аграрного производства и изучающих его наук и, тем самым, предохранять от возможной «профессиональной ограниченности».

## **Лекция 1 (4 ч.) Предмет и основные концепции современной философии науки.**

1. Предмет философии науки.
2. Исторические этапы становления философии науки.
3. Наука и философия.
4. Основные концепции философии науки.

### ***1. Предмет философии науки***

Понятие «философия науки» является полисемантическим (то есть имеет множество определений). Традиционно предметом философии науки считаются общие закономерности и тенденции научного познания как особой деятельности по производству научных знаний, взятых в их историческом развитии и рассматриваемых в исторически изменяющемся социокультурном контексте (В.С. Степин). Философия науки является специфическим разделом философии. Она носит историчный характер. Историчность философии науки обуславливается тем обстоятельством, что рассматривает науку не в статике, а в процессе исторически противоречивого развития.

Часто философия науки определяется как философское осмысление закономерностей становления и развития научных знаний. Различные определения предмета философии не взаимоисключают одно другое, а дополняют друг друга, показывают сложный противоречивый характер объекта исследования – науки.

В недавнем прошлом философию науки часто отождествляли с аналитической философией. В узком смысле под аналитической философией подразумевается доминирующее направление в англо-американской философии 20 века. В более широком плане аналитическая философия – это определенный стиль философского мышления, подразумевающий строгость и точность используемой терминологии наряду с осторожным отношением к широким философским обобщениям и спекулятивным рассуждениям. Особое значение в аналитической философии приобретает строгость, респектабельность языка исследования. Большое внимание уделяется формальной логике. Не будет преувеличением утверждение, что в аналитической философии наука подменяется наукообразностью, форма превалирует над содержанием.

Не подвергая сомнению ряд достижений аналитической философии очевидно, что она не тождественна философии науки и не в состоянии подменить последнюю.

Узловой проблемой философии науки является проблема роста научного знания. Она отвечает также на следующие актуальные вопросы: что такое наука, чем отличается научное знание от вненаучных видов знания, какова ценность науки, какими методами пользуются ученые в своей познавательной деятельности, какова роль научной революции в развитии науки, имеются ли закономерности в развитии науки, какова структура научного знания и многое другое.

Наряду с перечисленными проблемами при философском анализе любой конкретной науки возникает ряд других проблем, однако перечисленные вопросы являются универсальными и связаны не с одной конкретной наукой, а с научным познанием в целом. Трудно, а по сути, невозможно, выстроить эти проблемы в иерархическом порядке, поскольку их актуальность носит динамический характер, постоянно меняется.

Стержневой проблемой философии науки в XX веке стало построение целостной научной картины мира.

### ***2. Исторические этапы становления философии науки.***

Философия науки формировалась одновременно с становлением и развитием науки, однако как самостоятельное направление в рамках философии сформировалась примерно во второй половине XIX века. Формирование философии науки обуславливалась исторической необходимостью осознания места науки в современной цивилизации. Уже в XIX веке наука перестает быть сферой деятельности одиночек и небольших научных объединений. Она становится сферой профессиональной деятельности огромного количества ученых-исследователей и больших научных учреждений.

Небывалое усложнение научного познания потребовало необходимость обоснования научного знания и анализа его методологии.

Философия науки как самостоятельная область познания впервые встречается в работах английского философа, историка науки Уильяма Уэвелла (1794-1886). Родоначальниками философии науки принято считать известных ученых XIX века О. Конта, А. Пуанкаре, Э. Маха и др. Конт был уверен, что методы наиболее развитой (в XIX в.) науки-физики необходимо сделать общенаучными. Так, при анализе общественных явлений он отказался от применения традиционных мировоззренческих, обобщенных методов и обратился к методам физики. Он считается основоположником социологии, которую именовал «социальной физикой».

Становление философии науки в XIX веке считается первым историческим этапом развития данной науки.

Вторым историческим этапом развития философии науки считается первая половина XX века. Важное значение в развитии философии науки в это время приобретает логический позитивизм (неопозитивизм). Огромное значение в развитии логического позитивизма имел венский кружок, куда входили известные физики-философы (Шлик М., Карнап Р., Нейрат О. и др.). Они считали, что существует единый научный метод и он универсален для всех наук. Такое утверждение логически утверждало существование единственно возможной науки.

Схематично развитие науки они представляли в форме (Факты→метод→теория). Представители Венского кружка считали, что правильный анализ фактов эксперимента и наблюдения дает абсолютную истину. Любое отклонение они считали результатом неточности, небрежности эксперимента. Представителей логического позитивизма постигло жесткое разочарование. Оказалось, что полное обоснование научной гипотезы является исключением, но не правилом. Построение логически безукоризненной теории оказалось недостижимой мечтой.

Третий этап развития философии науки начинается с середины XX века. Часто утверждается, что именно в это время философия науки становится самостоятельной научной дисциплиной. Радикально меняется представление о критериях научности. Эмпирический материал не бывает нейтральным и теория в значительной степени зависит от субъекта, его подхода к анализу эмпирических данных. Этот этап развития философии науки часто именуют постпозитивистским. Крупнейшими представителями постпозитивизма считаются К. Поппер, Т.Кун, П. Фейерабенд и др.

В 80-х годах XX века начинается современный этап развития философии науки. Начинается переход от критики неопозитивизма к анализу сложного образа науки. Анализируется противоречивый характер развития науки.

### ***3. Наука и философия.***

Изучение философии науки предполагает выявление диалектики философии и науки. Эта проблема стала особенно актуальной в свете распространения постмодернистских философских течений, отвергающих научный характер философии и сводящих ее к, так называемому, дискурсу. В отечественной философской литературе

точки зрения радикально разошлись. В 2003 году в Институте философии РАН состоялась конференция на тему «Философия и наука». Известный российский философ Никифоров А.Л. отметил, что философия не является наукой в силу ее плюралистичности и невозможности применения к ней истинной оценки. Она не является также научным знанием и представляет собой, прежде всего, мировоззрение, общую картину мира, изображенную человеком. Поэтому она всегда предполагает наличие субъективной оценки этого мира, что приводит к слиянию фактов и ценностей. Нет единой философии. Она распадается на конгломерат концепций и учений, ищущих ответ на три группы вопросов:

- 1) Что есть мир, что есть общество;
- 2) Как мир и общество познаются;
- 3) Что такое человек.

Такая позиция вызвала резкую критику главного редактора журнала «Философия и общество» Гобозова И.А.. Он утверждал, что есть разные философии, некоторые из них носят научный характер, а другие нет. В этой связи он выделил три вида философии:

1. Философия мирообъяснения;
2. Философия мироощущения;
3. Философия миропостижения.

Философия мирообъяснения обращается к науке и оперирует научными понятиями. Этот вид философии основан на принципе монизма, использует определенный философский язык, оперирует понятиями и категориями, разработанными классиками философии. Философия мироощущения предполагает описание философиями своих личных ощущений (философия жизни, экзистенциализм, персонализм). Эта философия не предполагает выработки единого философского языка и категории. К третьему виду философии относится религиозная философия, которая не предполагает никакого научного основания, и, конечно же, этот вид философии не совместим с наукой.

Таким образом, по мнению Гобозова И.А., есть научная философия и есть ненаучная философия.

Прошло более десяти лет, но дискуссия продолжается. Позиции не только не сближаются, но всё более расходятся. Вопрос остается открытым. Является ли философия наукой? Что объединяет науку и философию?

На вопрос «Что такое философия?» - невозможно ответить без обращения к историческим истокам философии. В Древней Греции философией именовалось теоретическое знание, которое содержало в себе все научное знание того времени. Философия была направлена на создание общего представления о мире и человеке и формировалась в виде различных философских систем, выполнявших, прежде всего, мировоззренческую функцию. Философия и наука были единым целым. Понятия философия и наука были тождественными. Философия была единой наукой, или наукой вообще. С углублением знаний от философии вначале обособляются науки о природе, а со временем и социогуманитарные дисциплины. Уже Аристотель в IV веке до н.э. выделяет первую философию (метафизику), изучающую наиболее общие, абстрактные свойства сущего, и вторую философию (физику), изучающую собственно окружающий мир в его процессах естественного движения и изменения. С развитием точного естествознания и формированием приоритетных наук (физика, химия, биология, астрономия) положение философии становится неопределенным. Полезность, необходимость традиционной философии часто подвергается сомнению. Достаточно вспомнить призыв И.Ньютона: «Физика, бойся метафизики!».

Подвергается сомнению не только полезность, востребованность философии – она рассматривается как тормоз научного процесса. Философию часто считают комплексом бесполезных и банальных рассуждений.

Совершенно очевидно, что философия не может быть наукой всех наук. Она не может вобрать в себя всю совокупность специально-научных знаний о мире в целом. Дискуссия о соотношении философии и науки породила множество точек зрения.

Наука направлена на выработку и систематизацию строго обоснованных знаний о действительности. Специальные науки изучают свой специфический срез действительности, конкретную сферу бытия. Они служат отдельным конкретным потребностям общества: экономике, технике, юриспруденции и т.д. Ученые формируют в теориях, законах и формулах свои выводы в результате изучения различных явлений. В процессе научного поиска исследователь должен отказаться от личностного, эмоционального, жизненных предпочтений. Любая наука стремится к объективности.

В отличие от науки, факты и частные законы сами по себе не являются предметом исследования философии. Однако она не является процессом произвольного и бездоказательного мудрствования. Философия апеллирует к рациональным основаниям, аргументировано обосновывает свои выводы. Предметом философии является отношение «человек-мир». Философия выражает определенное отношение человека к миру. Как и наука, философия имеет теоретическую форму и вместе с наукой, на основе обобщения конкретных научных знаний, строит универсальную теоретическую картину мира. В этом отношении философия представляет собой особый вид духовной деятельности. Не подменяя конкретные научные дисциплины, она немыслима без них. Однако и конкретные науки не могут быть продуктивными вне философского осмысления. Часто представляется, что конкретные науки прекрасно обходятся без философии, однако вся научная деятельность насыщена философскими принципами и предположениями. Анализ истории науки показывает, что развитие любой науки происходит в рамках фундаментальных принципов, принадлежащих философии. На определенном этапе развития науки те или иные философские идеи становятся востребованными, актуальными. Так, в наше время философия восполняет мировоззренческий дефицит, порожденный сциентизмом – верой в науку как в единственную спасительную силу. В формировании научной парадигмы, включающей в себя сложившиеся научные теории, правила, философии принадлежит определяющая роль. Наука и философия неотделимы друг от друга.

Философия устремлена к целостному постижению мира. Справедливо определение философии как науки «о первоначалах и первопричинах». Философия задумывается о всеохватывающем единстве всего сущего, ищет ответ на вопрос: «Что есть сущее, поскольку оно есть».

#### ***4. Основные концепции философии науки.***

Прошлом (20-е столетие) породило огромное множество концепций философии науки. Различные концепции часто не только не взаимодополняют одно другое, а взаимоисключают друг друга. Такое противоречие невозможно объяснить исключительно личностно-психологическими факторами исследователей. Оно детерминируется, прежде всего, противоречивым характером развития науки в 20-м веке.

Нерелятивистская макроскопическая наука уже в начале XX века переживает внутренние затруднения. Несокрушимая, казалось бы, классическая наука переживает кризис. Затруднения классической науки невозможно объяснить отдельными открытиями в науке, какими бы значительными они не представлялись. Проблема

заключается в том, что новые открытия в совокупности вели от классической науки к неоклассической. Релятивистская и квантовая теории вели к формированию принципиально новой мировоззренческой картине мира.

Философия выполняет функции интерпретативной матрицы по отношению к частным наукам и релятивистский характер неоклассической науки неизбежно порождает плюрализм философских интерпретаций науки. Плюрализм и обилие концепции философии науки в начале XXI века часто рассматривается как «смерть» традиционной философии науки. Часто утверждается, что философию науки в перспективе заменит когнитивная социология науки. Не подвергая сомнению возможности когнитивной социологии, необходимо помнить, что она может выполнять лишь конкретные задачи и заменить философию науки не в состоянии.

Всё многообразие концепции философии науки условно можно дифференцировать на три подхода: логико-эпистемологический, социологический и культурологический.

Три подхода в совокупности не создают единой, всеми приемлемой философии науки, но дают определенный выход из тупика огромного разнообразия концепции истории и философии науки. Такой подход не предполагает единомыслия, т.е. не означает отказ от плюрализма. Так, проблема интернализма и экстернализма в понимании механизмов научной деятельности вызвала оживленную дискуссию в середине XX века. Истоки этой дискуссии находим в работах многих мыслителей уже XVII столетия, но особенно оживленной становится в конце XX столетия.

Интерналисты главной движущей силой развития науки считают имманентно присущие ей внутренние цели, средства и закономерности. Наука рассматривается как саморазвивающаяся система, которая не зависит от социокультурных условий ее бытия, уровня развития социума в целом и отдельных его сфер. Автономность науки явно абсолютизируется. Крупнейшими представителями интернализма считаются И. Лакатос и К. Поппер.

Экстернализм определяющей детерминантой развития науки считает социальные потребности, материальный и духовный потенциал общества. Познавательный интерес не имеет самодовлеющего значения. Истоки экстернализма обнаруживаются в работах Ф. Бэкона. Марксизм в целом придерживается экстерналистской трактовки развития науки. В конце XX века идеи экстернализма разрабатывают Т. Кун, М. Малкей, П. Фейерабенд.

Интернализм и экстернализм альтернативные, взаимоисключающие друг друга видения закономерностей развития науки, и возможность формирования общей позиции представляется маловероятной.

В целом, большинство основных концепций философии науки носит дискуссионный характер и в этом нам предстоит убедиться в последующем.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Основные функции философии в научном познании.
2. Наука как объект полидисциплинарного изучения.
3. Научная деятельность и её структура.
4. Наука как система знания.
5. Методы философского анализа науки.
6. Основные этапы становления и развития философии науки.

### **Список литературы** *Основная литература*

1. **Басовский Л.Е.** История и философия экономической науки [Текст]: учебное пособие для студ. вузов по напр. 080100 «Экономика» (магистратура) и эконом. спец.; рек. УМО /Л.Е. Басовский. – М.: Инфра-М, 2013. – 231 с. – ISBN 978-5-16-004243-5
2. **Вечканов В.Э.** История и философия науки [Текст]: учебное пособие /В.Э. Вечканов. – М.: Риор; М.: Инфра-М, 2012. – 256 с. – ISBN 978-5-369-01114-0. – ISBN 978-5-16-006258-7
3. **История и философия науки** [Текст]: учебно-метод. пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех спец. / СГАУ. – Саратов: ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2012. – 56 с.
4. **Кузьменко Г.Н., Отюцкий Г.П.** Философия и методология науки [Текст]: учебник для магистратуры /Г.Н. Кузьменко, Г.П. Отюцкий. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 450 с. – ISBN 978-5-9916-3604-9
5. **Рузавин Г.И.** Методология научного познания [Текст]: учебное пособие /Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с. ISBN 978-5-238-00920-9

*Дополнительная литература*

1. **Бучило Н.Ф., Исаев И.А.** История и философия науки [Текст] /Н.Ф. Бучило, И.А. Исаев. – М.: Проспект. 2010. – 432 с. – ISBN 978-5-392-01570-2
2. **Зеленов Л.А., Владимиров А.А., Щуров В.А.** История и философия науки [Текст]: учебное пособие / Л.А. Зеленов, А.А. Владимиров, В.А. Щуров. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 472 с. – ISBN 978-5-9765-0257-4, 978-5-02-034746-5
3. **Философия науки** [Текст]: учебное пособие /В.К. Батулин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 303 с. – ISBN: 978-5-238-02215-4
4. **Философия науки** [Текст] /Безвесельная З.В., Козьмин В.С., Самсин А.И., Юриспруденция, 2012. – 212 с. – ISBN: 978-5-9516-0435-4

*Электронные ресурсы*

1. **Безвесельная З.В.** Философия науки [Электронный ресурс]: учебное пособие/ [З.В. Безвесельная, В.С. Козьмин, А.И. Самсин – Электрон. текстовые данные. – М.: Юриспруденция, 2012. – 212 с. – ISBN: 978-5-9516-0435-4 – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8058.html>](http://www.iprbookshop.ru/8058.html)– ЭБС «IPRbooks», по паролю
2. **Рузавин Г.И.** Методология научного познания [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Г.И. Рузавин. – Электрон. текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с. – ISBN: 978-5-238-00920-9 – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15399.html>– ЭБС «IPRbooks», по паролю

## Тема 2 (4 ч). СТРУКТУРА НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

1. Многообразие типов научного знания.
2. Эмпирическое знание, его структура и особенности. Структура и специфические особенности теоретического знания.
3. Основания науки.

В каждой отрасли науки – физике, биологии, химии и др. существует многообразие типов или форм научного знания – эмпирические факты, гипотезы, модели, законы, теории и др. Все они отличаются друг от друга по степени обобщенности, к примеру, эмпирические факты представляют собой некую эмпирическую реальность, представленную различными информационными средствами – текстами, формулами, фотографиями, видеопленками, да и просто наблюдаемыми в повседневной жизни явлениями, в то время как закон есть формулировка всеобщих утверждений о свойствах и отношениях исследуемой предметной области (на основе фактов). Рассмотрим подробнее каждый из них.

Важнейшая задача научного исследования – найти, выявить законы определенной, предметной деятельности, выразить их в соответствующих понятиях, теориях, идеях, принципах. В самом общем виде закон можно определить как связь между явлениями, процессами, которую отличают объективность, конкретность, всеобщность, необходимость, повторяемость и устойчивость. Устойчивость, инвариантность законов, однако, всегда соотносима с конкретными условиями, в случае изменения которых данная инвариантность устраняется и порождается новая, что приводит к изменению закона, его углублению, расширению либо сужению сферы действия.

Законы открываются первоначально в форме предположений, гипотез. Гипотеза представляет такую форму знания, в которой содержится предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которых неопределенно и нуждается в доказательстве. В современной методологии науки понятие «гипотеза» используется в двух значениях.

1. как проблематичная и не обладающая достоверностью форма знания;
2. как метод научного познания.

Структура научного познания может быть представлена и как единство двух его основных уровней – эмпирического и теоретического. В нашей лекции, как это следует из обозначенных пунктов плана, мы намерены рассмотреть почти все критерии, по которым структурировалось научное познание. Начнем с последнего, то есть с соотношения эмпирического и теоретического уровней познания. Структура научного познания может различаться с точки зрения взаимодействия объекта и субъекта научного познания по такому критерию, как предмет и методы познания, что позволяет выделить науки о природе (естествознание), об обществе (социальные, гуманитарные науки) и о самом познании (логика, гносеология, эпистемология, когнитология и др.), по критерию «основания науки», где вычленяются три элемента: а) идеалы и нормы; б) философские основания; в) научная картина мира.

Теория обладает сложной структурой, в которой выделяют следующие компоненты: понятия, уравнения, аксиомы, законы; идеализированные объекты – абстрактные модели; совокупность приемов, способов, правил, доказательств, нацеленных на прояснение знания; философские обобщения и обоснования. Ядром теории является абстрактный, идеализированный объект, без которого невозможно построение теории, поскольку он содержит в себе реальную программу исследования. Существуют разнообразные типы теорий: математические, характеризующиеся высокой степенью абстрактности с опорой на дедукцию. Доминирующим моментом математической

теории является применение аксиоматического, гипотетико-дедуктивного метода и метода формализации.

Экспериментальный метод имеет широкое применение в научном познании, он берет свое начало с первых экспериментов Г.Галилея. Дополняя простое наблюдение активным воздействием на изучаемый процесс, эксперимент позволяет выявить более достоверные факты, эмпирические зависимости между явлениями и предполагает взаимодействие между теоретическими понятиями и наблюдениями. В настоящее время экспериментальный метод используется не только в опытных науках (физика, механика, химия), но и в науках, изучающих живую природу, в тех, где применяются физические и химические методы (генетика, молекулярная биология, физиология и др.).

Сбор фактов осуществляется с помощью такого приема эмпирического познания, как наблюдение. Ученый не просто фиксирует встречающиеся ему факты, он руководствуется определенной целью, гипотезой, а потому наблюдение имеет систематизированный, упорядоченный и целенаправленный характер. Ученый не просто регистрирует любые факты, а осуществляет их отбор, селекцию, оставляя те из них, которые имеют отношение к поставленной им цели Эмпирическое (опытное) знание и познание представляет собой деятельность, в основе которой преобладает живое, непосредственное созерцание объекта. Его характерными чертами являются сбор фактов, их первичное обобщение, описание наблюдений и экспериментов, их систематизация и классификация.

Философские основания науки – система философских идей и принципов, посредством которых обосновываются представления научной картины мира, идеалы и нормы науки и которые служат одним из условий включения научных знаний в культуру соответствующей исторической эпохи.

В фундаментальных областях исследования развитая наука, как правило, имеет дело с объектами, еще не освоенными ни в производстве, ни в обыденном опыте (иногда практическое освоение таких объектов осуществляется не тогда, когда они были открыты, а в более позднюю историческую эпоху). Для обыденного здравого смысла эти объекты могут быть непривычными и непонятными. Знания о них и методы получения таких знаний могут существенно не совпадать с нормативами и представлениями о мире обыденного познания соответствующей исторической эпохи. Поэтому научные картины мира (схема объекта), а также идеалы и нормативные структуры науки (схема метода) не только в период их формирования, но и в последующие периоды перестройки нуждаются в своеобразном согласовании с господствующим мировоззрением той или иной исторической эпохи, с доминирующими смыслами универсалий культуры. Такое согласование обеспечивают философские основания науки. В их состав входят наряду с обосновывающими постулатами также идеи и принципы, которые определяют эвристику поиска. Эти принципы обычно целенаправляют перестройку научной картины мира и нормативных структур науки, а затем применяются для обоснования полученных результатов – новых онтологий и новых представлений о методе. Но совпадение философской эвристики и философского обоснования не является обязательным. Может случиться, что в процессе формирования новых представлений исследователь использует одни философские идеи и принципы, а затем развитые им представления получают другую философскую интерпретацию, благодаря которой они обретают признание и включаются в культуру. Философские основания гетерогенны: они допускают вариации философских идей и категориальных смыслов, применяемых в исследовательской деятельности. Философские основания науки не тождественны общему массиву философского знания. Из большого поля философской проблематики

и вариантов ее решений, возникающих в культуре каждой исторической эпохи, наука использует в качестве обосновывающих структур лишь некоторые идеи и принципы.

Формирование философских оснований науки и их изменение требуют не только философской, но и специальной научной эрудиции исследователя (понимания им особенностей предмета соответствующей науки, ее традиций, ее образцов деятельности и т.п.). Они осуществляются путем выборки и последующей адаптации идей, выработанных в философском анализе, к потребностям определенной области научного познания, конкретизации исходных философских идей, их уточнения, формирования новых категориальных смыслов, которые после вторичной рефлексии эксплицируются как новое содержание философских категорий. Весь этот комплекс исследований на стыке между философией и конкретными науками осуществляется совместно философами и учеными-специалистами. В настоящее время этот особый слой исследовательской деятельности является важнейшим аспектом философии и методологии науки. В историческом развитии науки особую роль в разработке проблематики, связанной с формированием и развитием философских оснований, сыграли выдающиеся ученые, соединявшие в своей деятельности конкретно-научные и философские исследования (Декарт, Ньютон, Лейбниц, Эйнштейн, Бор, Вернадский и др.).

Гетерогенность философских оснований не исключает их системной организации. В них можно выделить по меньшей мере две взаимосвязанные подсистемы: во-первых, онтологическую, представленную сеткой категорий, которые служат матрицей понимания и познания исследуемых объектов (категории «вещь», «свойство», «отношение», «процесс», «состояние», «причинность», «необходимость», «случайность», «пространство», «время» и т.п.); во-вторых, эпистемологическую, выраженную категориальными схемами, которую характеризуют познавательные процедуры и их результат (понимание истины, метода, знания, объяснения, доказательства, теории, факта и т.п.).

Обе подсистемы исторически развиваются в зависимости от типов объектов, которые осваивает наука, и от эволюции нормативных структур, обеспечивающих освоение таких объектов.

Философские основания классической науки акцентировали онтологическую проблематику, а эпистемологические категории развивали с позиций идеала истины как точной картины «объекта самого по себе», исключающей ссылки на субъект и операции его деятельности. Эти характеристики философских оснований были общими как для науки 17–18 вв., когда в ней доминировали установки философии механицизма, так и для классической науки 19 в., когда сформировалась дисциплинарная структура науки и философские основания стали гетерогенными (в физике и технических науках этой эпохи философия механицизма еще сохраняла свои позиции, в биологии и социальных науках она была вытеснена эволюционной парадигмой).

В неклассической науке кон. 19 – 1-й пол. 20 в. акцент был перенесен на гносеологическую проблематику, а новые смыслы онтологических категорий вводились с учетом трактовки познания как деятельности субъекта, от характера средств и операций которой зависят получаемые знания об объекте. В современной постнеклассической науке ее философские основания центрируют внимание на проблематике социокультурной обусловленности познания, анализе его мировоззренческих предпосылок и его социально-этических регулятивов. Под этим углом зрения разрабатываются смыслы онтологических и эпистемологических категорий. Такая разработка определена доминирующими типами объектов исследования, которыми становятся сложные, исторически развивающиеся системы. В их познании важную роль начинают играть способы коммуникации познающего

субъекта, включенность операций деятельности в развитие изучаемых систем, этические регулятивы, определяющие выбор возможных стратегий изменения системы. Развитие философских оснований выступает необходимой предпосылкой освоения наукой принципиально новых типов объектов и процессов.

**Вопросы для самопроверки:**

1. Какова структура научного познания?
2. В чём заключаются особенности философского учения о познании в отличие от специального научного?
3. Назовите методы эмпирического уровня научного познания?
4. Каковы особенности повседневного знания?

**Рекомендуемая литература:**

1. Введение в философию: Учебное пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И.Т. и др. – М., 2004.
2. Кохановский В.П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов. – Ротов н/Д., 2005.
3. Микешина Л.А. Философия науки. – М., 2005.
4. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. – М., 2005

**Тема 3 (4ч.) ДИНАМИКА НАУКИ КАК ПРОЦЕСС ПОРОЖДЕНИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ**

1. Проблема факторов развития науки.
2. Проблема истины в философии и науке.
3. Научное творчество.

Основная форма человеческого познания – наука – в наши дни оказывает все более значимое и существенное влияние на реальные условия нашей жизни, в которой нам так или иначе надлежит ориентироваться и действовать. Философское видение мира предполагает достаточно определенные представления о том, что такое наука, как она устроена и как развивается, что она может и на что позволяет надеяться, а что ей недоступно. Мир науки возник около двух с половиной тысячелетий назад и для этого понадобилось достаточно много разнообразных условий - экономических, политических, социальных, духовных. Среди них есть прогрессирующее разделение труда, процесс классовобразования, высокий уровень абстрактности мышления, появление письменности, счета, накопление опытных знаний о природе и пр.

Важнейшей характеристикой знания является его динамика, т.е. рост, изменение, развитие и т.п. Эта идея, не такая уж новая, была высказана уже в античной философии, а Гегель сформулировал ее в положении о том, что «истина есть процесс», а не «готовый результат» Социальные функции науки не есть нечто раз и навсегда заданное. Напротив, они исторические изменяются и развиваются, представляя собой важную сторону развития самой науки. Современная наука во многих отношениях существенно, кардинально отличается от той науки, которая существовала столетие или даже полстолетия назад. Изменился весь её облик и характер ее взаимосвязей с обществом. «Начиная со времен Бэкона и Декарта в философии и естествознании бытовало представление о возможности найти строгий, единственно истинный путь

познания, который бы в любых ситуациях и по отношению к любым объектам гарантировал формирование истинных теорий» . Вскоре выяснилось, что под единственно истинным путем познания ученые понимают разное. Однако большинство исследователей этой проблемы сходятся во мнении, что научно-познавательная, творческая деятельность - это развертывающийся во времени процесс, которому присуща этапность, стадийность. С точки зрения опыта и методов решения мыслительных задач, процедур добывания предварительной информации также существуют множество вариантов моделирования исследовательского процесса нового знания.

Истина — это цель, к которой направлено познания. На протяжении всего развития философии предлагается целый ряд вариантов ответа на этот важнейший вопрос теории познания. Еще Аристотель предложил его определения, в основе которого лежит принцип корреспонденции: истина — это соответствие знания объекту, действительности.

Р. Декарт предложил свое определение: важнейший признак истинного знания — ясность. Для Платона и Гегеля истина выступает как согласие разума с самим собой, поскольку познание является с их точки зрения раскрытием духовной, разумной первоосновы мира.

Д.Беркли, а позже Мах и Авенариус рассматривали истину как результат совпадения восприятий большинства. Наконец, позиция прагматизма сводится к тому, что истина состоит в полезности знания, его эффективности. Разнообразие мнений достаточно велико, однако наибольшим авторитетом и самым широким распространением пользовалась и пользуется классическая концепция истины, берущая свое начало от Аристотеля и сводится к корреспонденции, соответствия знания объекта. Четыре аспекта истины: объективность, абсолютность, относительность, конкретность.

Объективность исторических .: с т классической концепции истины не существует субъективных истин, истина -всегда объективная; с т гносеологического анализа истины субъективных истин не существует, поскольку понятие субъективности противоречит определению понятия истины. Источником информации, которую мы определяем истиной, является сам объект. Истина — информ. об объекте, поэтому она всегда объективна. Абсолютность и относительность истины. Любая истина как знание является только относительной. Не существует абсолютной истины, то есть истина меняется. Понимание Гегеля абсолют, истины: знания обо всем, что было, есть и будет; абсолютное знание обо всем. Существуют вечные истины — истины которые являются конечными с какого вопроса, но они являются банальными, не являются интереса для науки; выступают как элементы абсолютно достоверного знания в знании относительном. Любое относительное знание содержит такое знание, которое уже не будет пересматриваться в процессе дальнейшего развития науки. Объем такого знания в относительном знании постоянно растет, но никогда не вытеснит относительного. Абсолютная истина — идея, идеал науки. Конкретность истины — зависимость истины от условий времени и места. Любая истор. эпоха накладывает определенные границы на наши знания. Мы не в состоянии перейти в другую эпоху знания. Любое знание исторически ограничено; направлено на объект (то есть знание — знание о некий объект, поэтому, если мы отрываем знания от объекта, ситуации, в которой оно создавалось, перенесем это знание на др. объект, то оно может стать ошибкой. Итак, истина одна — она объективна, поскольку содержит знание, не зависит ни от человека, ни от человечества, но она в то же время и относительна, так как не дает исчерпывающего знания об объекте. Более того, будучи истиной объективной, она содержит в себе и частицы, зерна истины абсолютного. И в то же время истина

конкретна, поскольку сохраняет свое значение лишь для определенных конкретных условий времени и места, а с их изменением может превратиться в свою противоположность. Путь к истине лежит через крайности и заблуждения. Заблуждение — это такое содержание сознания, не соответствует реальности, но принимается за истинное. Ложь — намеренное искажение действительного положения дел с целью обмануть кого-нибудь. Вместе с тем сам факт возможности для познания впасть в заблуждение в процессе поиска истины требует определения, что является критерием истины.

Научное творчество — это, прежде всего, создание новых глобальных идей, ведущих к научным революциям и формированию новых парадигм: вообще создание нового научного знания, а, значит, и развитие науки в целом невозможно вне творческой деятельности. При этом под новым научным знанием понимается научное знание, ранее не входящее в общепринятый научный контекст и не получившее признания научного сообщества. Главной движущей силой развития науки выступает мышление гениальных учёных, авторов эпохальных открытий, изменивших мировоззрение и культурный облик цивилизации. Творческий поиск, в финале которого просматривается возможность совершения научного открытия — это основа стратегии любого научного исследования. Элементы творчества необходимы уже при решении любых нестандартных задач, то есть таких задач, алгоритм (последовательность шагов) для которых неизвестен либо вообще, либо неизвестен данному конкретному субъекту познания. Творческий процесс динамичен, включает эмоции, переживания, фантазию.

Как известно, движущей силой любого творчества, в том числе и научного, является интуиция — особая способность мышления к «озарению», инсайту, когда учёному, исследователю совершенно неожиданно, в отсутствие достаточных осознаваемых оснований-предпосылок, приходит в голову догадка, становящаяся впоследствии основой решения нестандартной задачи или глобальной научной идеи. При этом существенная роль принадлежит бессознательным и подсознательным мыслительным процессам, без которых, как сегодня считает когнитивная наука, творческое мышление невозможно. Творческий процесс в науке включает в себя следующие этапы: во-первых, этап подготовки, когда происходит изучение солидных массивов литературы, имеющей то или иное отношение к поставленной задаче или исследуемой проблеме. Во-вторых, это этап инкубации, когда подсознание активно работает над накопленным на этапе подготовки материалом. Далее следует непосредственно само озарение как центральный этап творческого процесса. В результате озарения происходит самое главное — исследователь получает некий первичный результат-эстафету, который как бы передаётся из области интуитивного мышления для дальнейшей работы над этими результатами в целях их окончательного завершения, что и происходит обычно на последнем этапе эвристического процесса — этапе проверки результат эксплицируется и обосновывается.

Большое значение в научном исследовании имеют так называемые эвристические методы, которые, в отличие от алгоритмов, применяются к нестандартным ситуациям и задачам. Они не имеют «жесткой» схемы и включают в себя «точки ветвления», в которых субъект может выбрать тот или иной приём или метод для дальнейшего продолжения научного поиска. В целом в научном поиске возможно применение различных эвристических стратегий — общих схем всего исследования. Поисковая эвристика как бы «подводит» субъекта научного исследования к верному методу решения. Иногда, в нестандартных ситуациях, необходимо создавать принципиально новые алгоритмы решения научных задач, поскольку уже известные приёмы и методы не дают желаемого результата. Такие методы изначально создаются как эвристические,

а затем эксплицируются, обосновываются, и в результате становятся полноправными научными методами. Особенно это характерно для математической науки, в которой значение эвристики очень велико. Вообще чем более опытным является исследователь, тем эффективнее работает его интуиция, тем более продуктивным является его мышление и тем разнообразнее и плодотворнее генерируемая этим исследователем эвристика.

Дело здесь в том, что интуицию можно развить, то есть как бы «натаскать» на решение проблем в определённых рамках – то есть приучить работать в условиях конкретной научной дисциплины, например, математики. Понятно, что эффективность «обученной» интуиции на порядок выше. Категории интуиции в науке и философии традиционно противостоит категория логики, а интуитивному суждению – алгоритм, понятие которого имеет огромное значение в математике. Концептуально алгоритм можно рассматривать как аналог некоторого процесса человеческой деятельности. Алгоритм в математике определяется как чёткая последовательность действий, как однозначно жёсткое предписание, когда при заданных начальных условиях в результате выполнения этих действий мы гарантированно получаем решение некоторой математической задачи. При этом случаи, когда решения не существует, оговорены особо. Например, при построении графика некоторой функции, заданной конкретной формулой, мы всегда вначале ищем область определения этой функции. Класс задач, для решения которых в математике применяются конкретные алгоритмы, на современном этапе развития математики очень широк. Однако и в математике, и в других науках, опирающихся на математический аппарат, всегда найдётся достаточное количество важнейших задач, решение которых не может быть найдено с помощью уже известных алгоритмов. Вследствие этого в математике всегда будут иметь большое значение особые методы, которые в отличие от алгоритмических не гарантируют получение решения в результате выполнения определенной последовательности действий, но, вместе с тем, позволяют приблизиться к решению сложнейших задач. Эти методы называются эвристическими. «Эвристический» в данном контексте означает «необратимый», содержащий элемент догадки, и вследствие этого полностью неалгоритмизируемый, то есть пошагово неповторяемый в целом (из-за элементов необратимости). К таким методам мышления математика обращается как бы спонтанно: эвристические методы, как говорят, осеняют математика, «приходят в голову» во время напряжённых размышлений над поставленной задачей, а ранее математик о них практически даже не подозревает. Иначе говоря, «Эвристические методы не существуют (в отличие от алгоритмов – прим. автора), а вырабатываются по ходу решения». Даже применяя уже, казалось бы, широко известные эвристические методы – а в настоящее время многие распространённые эвристические методы описаны в методологической литературе – мы понимаем, что в них, всё-таки, наличествуют элементы необратимости, как раз и позволяющие применять эти методы к решению конкретных задач. Ценность подобных методов прежде всего в их гибкости, позволяющей получать решение нестандартных задач в отсутствие для них алгоритмического решения. Традиционно под математической эвристикой понимают совокупность эвристических средств математики, то есть приемов, методов и процедур, применяющихся в математике при доказательстве теорем и решении сложных нестандартных задач, для которых не существует стандартных отработанных алгоритмов. Ни в коем случае нельзя воспринимать математическую эвристику только как некоторый свод правил, которых следует придерживаться при решении задач, чтобы получить результат за более короткий промежуток времени тем же алгоритмическим способом, без какого-либо качественного изменения привычного подхода. Такое представление о методах

математического познания ложно. Эвристика действительно бывает различной в зависимости от степени сложности решаемой математической задачи – её может быть «больше» или «меньше», но без возникновения догадки, а, значит, и без участия интуиции эвристический процесс невозможен в принципе, даже в самом примитивном варианте. Можно констатировать, что решение практически ни одной серьезной математической задачи или доказательство теоремы, даже на современном уровне развития математической науки, уровень формализации которой очень высок, не обходится без применения эвристических методов и приемов. Это обуславливает немалый интерес к изучению математической эвристики .

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Диалектико-материалистическая концепция соотношения сознательного и бессознательного в творческом процессе?
2. Научная истина и её критерии?
3. В чём сущность понятия «истина»?
4. Что понимается в философии под объективностью истины?

### **Рекомендуемая литература:**

1. Философия и методология познания: Учебник для магистров и аспирантов — Санкт-Петербургский университет МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; СПбГУ; СПбГАУ; ИпиП (СПб.) / Под общ. и науч. ред. В.Л. Обухова, Ю.Н. Солонина, В.П. Сальникова и В.В. Васильковой. - СПб.: Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет», 2003. — 560 с.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. Учебник.- М., 2010.
3. Стёпин В.С., Горохов В.Г., Рогов М.А. Философия науки и техники. М., 2001.
4. История и философия науки: Уч. пос. для аспирантов. СПб., 2008.
5. Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. – М., 2002

### **Тема 4 (4 ч.) Научные традиции и научные революции. Типы научной рациональности.**

1. Традиции и новации в развитии науки.
2. Научные революции как смена оснований науки.
3. Научные революции как смена типов научной рациональности.

Обозначенная проблема (традиции и новации) поставила перед философами науки задачу – выяснить механизмы соотношения традиций и новаций в науке. В результате осмысления этой проблемы возникли две важные идеи: многообразия научных традиций и структуры новаций, их взаимодействия на основе преемственности. Большая заслуга в этом вопросе принадлежит отечественным философам науки. Так, в работах В.С. Степина и М.А. Розова говорится о многообразии традиций и их взаимодействии. Традиции различаются, прежде всего, по способу их существования – они либо выражены в текстах, монографиях, учебниках, либо не имеют четко выраженного вербальными средствами (средствами языка) существования. Эту идею высказал в одной из своих наиболее известных работ «Неявное знание» Майкл Полани. Отталкиваясь от этих идей М.Полани и развивая концепцию научных революций Т.Куна, М.А. Розов выдвигает концепцию социальных эстафет, где под эстафетой

понимается передача какой-либо деятельности или формы поведения от человека к человеку, от поколения к поколению путем воспроизводства определенных образцов. Применительно к философии науки эта концепция выступает как множество взаимодействующих друг с другом «программ», частично вербализованных, но в основном заданных на уровне образцов, передающихся от одного поколения ученых к другому. Он выделяет два типа таких образцов: а) образцы-действия и б) образцы-продукты. Образцы действия позволяют продемонстрировать как совершаются те или иные научные операции. А вот как они замысливаются, как появляются аксиомы, догадки, «красивые» эксперименты – т.е. все то, что составляет момент творчества, передать невозможно. Таким образом, получается, что парадигма, или научная традиция, не является жесткой системой, она открыта, включает в себя как явное, так и неявное знание, которое ученый черпает не только из науки, но и из других сфер жизнедеятельности, его личных интересов, пристрастий, обусловленных влиянием той культуры, в которой он живет и творит. Таким образом, можно говорить о многообразии традиций – научных вообще, традиций, принятых в конкретной науке, и традиций, обусловленных культурой, и все они взаимодействуют, т.е. испытывают на себе их влияние.

Как же возникают новации? Обратимся к концепции М.А. Розова, который, прежде всего, уточняет, что такое «новация». Новация как новое знание по своей структуре включает в себя незнание и неведение. «Незнание» - это такой момент в процессе познания, когда ученый знает, чего он не знает, и продумывает ряд целенаправленных действий, используя уже имеющиеся знания о тех или иных процессах или явлениях. Полученное новое в данном случае выступает как расширение знания о чем-то уже известном. Глобальные научные революции приводят к формированию совершенно нового видения мира и влекут за собой новые способы и методы познания. Глобальная научная революция может первоначально происходить в одной из фундаментальных наук (или даже формировать эту науку), превращая ее в лидера науки. Кроме того, следует учитывать и тот факт, что научные революции – событие не кратковременное, поскольку коренные изменения требуют определенного времени.

**Первая научная революция** произошла в эпоху, которую можно назвать переломной – XV-XVI вв. – время перехода от Средневековья к Новому времени, которое впоследствии получило название эпохи Возрождения. Этот период ознаменован появлением гелиоцентрического учения польского астронома Николая Коперника (1473-1543). **Вторая научная революция**, начавшаяся в XVII веке, растянулась почти на два столетия. Она была подготовлена идеями первой научной революции – в частности, поставленная проблема движения становится ведущей для ученых этого периода. Галилео Галилей (1564-1642) разрушил общепризнанный в науке того времени принцип, согласно которому **тело движется только при наличии и воздействии на него внешнего воздействия**, а если оно прекращается, то тело останавливается (принцип Аристотеля, вполне согласующийся с нашим повседневным опытом). Галилей сформулировал совершенно иной принцип: тело либо находится в состоянии покоя, либо движется, не изменяя направления и скорости движения, если на него не производится какого-либо внешнего воздействия (принцип инерции). И опять мы видим, как происходит изменение к самому принципу исследовательской деятельности – не доверять показаниям непосредственных наблюдений. Идея развития знаменует **третью научную революцию** в естествознании (XIX-XX вв.). Эта идея начала пробивать себе дорогу сначала в геологии, затем – в биологии и завершилась она эволюционизмом. Затем учеными был провозглашен принцип всеобщей связи процессов и явлений, наличествующих в природе.

**Четвертая научная революция** началась с целого каскада научных открытий (о них говорилось в лекции № 3) конца XIX-XX вв. Ее результатом являются разрушение классической науки, ее оснований, идеалов и принципов и установление неклассического этапа, характеризующегося квантово-релятивистскими представлениями о физической реальности. Таким образом, первая научная революция сопровождалась изменениями картины мира; вторая, хотя и сопровождалась окончательным становлением классического естествознания, способствовала пересмотру идеалов и норм научного познания; третья и четвертая привели к пересмотру всех указанных компонентов основания классической науки.

Глобальные революции сопровождаются также и сменой типов рациональности. Рациональность не следует отождествлять только с наукой – в широком смысле слова можно говорить о рациональности всей европейской культуры – своего рода принципе жизнедеятельности человека, его способности самостоятельно мыслить и принимать решения. «Имей мужество пользоваться собственным умом ... без руководства со стороны кого-то другого», - так понимал И.Кант рациональность эпохи Просвещения.

Начиная с XVII века, рациональность отождествляется с наукой, научной рациональностью. Однако с середины 60-х годов XX века философами науки все чаще рациональность науки ставится под сомнение, критически осмысливается. Можно выделить 2 сформировавшиеся в их среде позиции: 1) наука не является прототипом рациональности; 2) претензии науки на рациональность есть **«рациофашизм» (П.Фейерабенд)**. Объективность, т.е. независимость от субъекта, безразличное к ценностям Принцип историзма, ставший ключевым в анализе науки (Т.Кун, И.Лакатос и др.), позволил говорить и об историчности рационализма, привне Исторически первой формой рациональности является не наука, а философия (в частности, античная). Парменид, древнегреческий философ, провозгласил принцип тождества мышления и бытия. Бытие в его понимании это то, о чем можно лишь мыслить, поскольку оно не сводится к вещам чувственного мира, это своего рода мышление о мышлении, об идеальных объектах, моделях, не совпадающих с объектами повседневной жизни. Платон развил дальше эту идею, создав учение о бытии как мире бестелесных сущностей, который можно «узреть» только внетелесным путем – взлетом мысли. Таким образом, в Античности был провозглашен принцип рациональности, согласно которому истину можно узреть лишь умом, не прибегая к чувственным показаниям. **л к выводам о том, что научная рациональность, как и наука, исторически меняется.**

#### **Вопросы для самопроверки:**

1. Понятие научной парадигмы?
2. Классический, неклассический и постнеклассический тип рациональности?

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум. – М., 2003.
2. Кохановский В.П. Философия науки для аспирантов. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации. – М., 2001.
4. Моисеев Н.Н. Современный рационализм. – М., 1955.
5. Рузавин Г.И. Философия науки. – М., 2005.

#### **Тема 5 (4 ч.) Особенности современного этапа развития науки. Перспективы научно-технического прогресса.**

1. Основные характеристики современной постнеклассической науки
2. Проблемы биосферы и экологии в современной науке:
3. Наука и паранаука.

С точки зрения организации и формы в современной науке происходят процессы дифференциации и интеграции. Дифференциация научного знания связана с возникновением науки в XVII-XVIII вв., появлением новых научных дисциплин со своим предметом и специфическими средствами познания (как известно, в античной философии не сложилось разграничения между отдельными областями исследования, не существовало отдельных научных дисциплин, за исключением математики и астрономии).

Первыми, оформившимися в научные дисциплины, были небесная и земная механика, наряду с математикой и астрономией. В дальнейшем процесс дифференциации научного знания углублялся и расширялся с появлением новых научных дисциплин, таких как химия, геология, биология и др. Сформировались образ науки как дисциплинарно организованного знания и дисциплинарный подход, ориентированный на изучение специфических, частных закономерностей и явлений. Дифференциация наук в огромной степени способствовала (и способствует) возрастанию глубины, точности и гибкости научного знания, однако уже к концу XIX – началу XX вв. в связи с новыми открытиями в области физики, астрономии, химии, биологии, медицины становится очевидным факт, согласно которому дисциплинарный подход носит ограниченный характер и не способен объяснить наиболее общие закономерности, управляющие явлениями, не способен открыть фундаментальные законы, раскрывающие взаимосвязи между разными группами и классами явлений или целых областей природы. Кроме того, процесс дифференциации все в большей степени «загонял» ученых в узкие рамки отдельных областей явлений и процессов, ослабляя взаимопонимание и сотрудничество между ними, без чего невозможна наука. В связи с обозначенными моментами назрела другая, противоположная дифференциации, тенденция – интеграция, позволяющая изучать сразу многие процессы и явления с единой, общей точки зрения. Кроме того, в процессе интеграции становится возможным использование методов одной науки в другой, в результате чего возникли такие междисциплинарные науки, как астрофизика, биофизика, биохимия, геохимия и т.д. В настоящее время процесс интеграции в науке усиливается, появляются все новые синтетические науки, позволяющие рассматривать объекты и явления в их глубинных взаимосвязях и, одновременно, с точки зрения общих закономерностей и тенденций. Процесс дифференциации и интеграции в современной науке дополняется системным подходом, при котором предметы и явления окружающего нас мира рассматриваются как части и элементы единого целого, взаимодействующие друг с другом и приводящие к появлению новых свойств системы, отсутствующих у отдельных ее элементов. Системный подход, возникший сравнительно недавно (50-е гг. XX в.), распространился не только на естественные, но и на социально-гуманитарные науки. Главное достоинство системного принципа заключается в том, что мир в нем предстает как многообразие систем разнообразного конкретного содержания, объединенных в рамки единого целого – Вселенной. Таким образом, современная наука опирается на такие подходы и методы исследовательской деятельности, как интегративный, междисциплинарный, комплексный, системный способы. К их числу относится и эволюционный подход, который в современной науке приобрел статус глобального эволюционизма. О содержательном аспекте этих методов речь пойдет дальше.

Возрастающее воздействие человека на природу в современном мире приобрело угрожающие масштабы. Загрязнение атмосферы, рек и озер, кислотные дожди,

увеличивающиеся отходы производства, использование радиоактивных веществ заставили человечество задуматься о своем будущем. Соответственно, эта проблема встала во весь рост перед ученым сообществом. Так возникла новая научная дисциплина – экология, предметом которой являются процессы взаимодействия биосферы и общества, взаимосвязи живых организмов с окружающей их средой. Сформировавшись как биологическая дисциплина, сегодня экология представляет междисциплинарные направления исследования процессов взаимодействия природы и общества. Ученым сообществом предпринимаются меры по разрешению экологического кризиса. Сегодня можно говорить о сформировавшихся концепциях экологии, среди которых представляет интерес концепция коэволюции. В философской литературе этот термин используется в двух смыслах, один из которых относится к теме нашего разговора. Его суть сводится к следующим положениям: чтобы обеспечить себе будущее, человечество должно воздействовать и изменять не только биосферу, но и измениться само, приспособившись к объективным требованиям природы. Коэволюционный переход системы «человек - биосфера» к состоянию динамически устойчивой целостности, симбиоза и будет означать превращение биосферы в ноосферу. Для того чтобы это могло свершиться, человечество должно следовать двум важным требованиям – экологическому и нравственному императиву. Первый означает необходимость запрета на те виды человеческой деятельности (в частности, производственной), которые представляют угрозу существованию человечества, или установления жесткого контроля над ними. Второе требование означает изменение мировоззрения людей, воспитание в них чувства уважения, благоговения перед жизнью – любой, будь то растения, живые организмы или сами люди, умение ставить выше не частные, а общие интересы, изживание потребительских идеалов. К сожалению, это требование, как показывает действительность, сложнее всего реализовать. Экологические проблемы сегодняшнего дня не оставляют равнодушными всю мировую общественность. Свидетельством тому является международное движение «Римский клуб», объединяющее в своих рядах предпринимателей, политических деятелей, ученых, экспертов, деятелей культуры. Возникнув в 1968 году как организация, целью которой было систематическое исследование перспектив энергетической и сырьевой проблем, с которыми связаны возможности расширения рынков сбыта автомобилей фирм «Фиат» и «Фольксвагенверк» (которые его и финансировали), в дальнейшем этот клуб превратился в широкое объединение кибернетиков, экономистов, социологов, изучающих широкий круг вопросов, связанных с глобальными проблемами, в том числе экономическими. Деятели Римского клуба, возглавляет который Аурелио Печчеи, сегодня решают следующие задачи: 1) вооружить общество методикой, с помощью которой можно было бы научно анализировать затруднения человечества, связанные с ограниченностью ресурсов Земли и бурным ростом производства и потребления; 2) донести до человечества тревогу относительно критической ситуации, сложившейся в мире в связи с экологическим кризисом; 3) указать обществу, какие необходимо принять меры, чтобы достичь «глобального равновесия». Усилиями членов Римского клуба были разработаны модели мира («Мир1», «Мир2», «Мир3»), которые опубликовали в сборнике «Пределы роста». Главная идея этой работы сводится к следующему положению: если рост потребления ресурсов и промышленности вместе с увеличением населения не остановить, то наступит «предел роста», за которым последует катастрофа. В другом докладе «Человечество на перепутье» авторы наметили перспективы развития не столько мирового сообщества (как это было в «Пределах роста»), сколько отдельных регионов мира, что дает возможность более эффективно решать экологические, энергетические, сырьевые, демографические и другие проблемы. Постоянно обсуждая поставленные в указанных документах

проблемы, участники Римского клуба дополняют их новыми идеями и концепциями. Представляет интерес концепция «Нового гуманизма», в которой высказывается идея о первостепенном значении человеческих качеств, которые обеспечат «революцию сознания», «человеческую революцию», «революцию мировой солидарности». Были сформулированы цели такой революции: 1) прекращение гонки вооружений, исключение войн и конфликтов, отказ от насилия; 2) решение продовольственной программы в мировом масштабе, ликвидация голода, создание мировой системы, позволяющей удовлетворять потребности в продовольствии всех людей планеты Земля; 3) глобальный контроль за использованием энергетических и сырьевых ресурсов, разработка и использование экологически безопасных энергосистем и т.д.; 4) повышение качества жизни, социальная справедливость в распределении материальных и духовных благ. Несмотря на то, что прогнозы деятелей Римского клуба имеют весьма приблизительный характер, можно говорить об их пользе с точки зрения выработки реальной стратегии и перспектив дальнейшего развития мира.

Таким образом, современная постнеклассическая наука отличается целым рядом особенностей, о которых шла речь выше. Она находится в состоянии поиска новых мировоззренческих ориентиров, направленных на целостное обобщение имеющихся многообразных областей знания, что должно способствовать созданию единой общенаучной картины мира. Эта новая картина мира должна включать в себя разные объяснения многообразных явлений, как различные виды экстрасенсорики: телепатию, психо- и телекинез, восприятие экранизированных или удаленных в пространстве и во времени предметов или событий, способность воздействовать на весомые тела, находящиеся вне сферы нашей моторной деятельности при помощи мыслей, психики. Сюда же относятся явления мира, в том числе и паранаучные. Приставка «пара» означает отклонение от смысла и значения того слова, к которому она присоединяется. К примеру, существует наука физика, занимающаяся различными явлениями и процессами, происходящими в природе, и парафизика как представление о скрытых силах в природе, которые считается возможным использовать в практических целях. Если физика занимается выявлением закономерных связей, процессов и явлений, существующих в природе, используя приборы и другие формы и методы исследования, то в парафизике скрытые силы вызываются специфическими методами: заклинаниями, магическими ритуалами, воздействием сознания человека на природный объект. К паранаучным феноменам относят алхимию, астрологию, уфологию, парапсихологию или психофизику и др. В сфере психофизики сегодня работает много ученых различных специальностей. К данной сфере исследований относят ряд таких паранормальных левитация (нейтрализация поля тяготения), полтергейст (в переводе с нем. «возня духов»).

### **Вопросы для самопроверки:**

1. В чём заключается учение Вернадского о биосфере Земли?
2. Что представляют собой процесс дифференциации и интеграции в современной науке?
3. Причины возникновения научной дисциплины – экологии?
4. Особенности современной постнеклассической науки?
5. Что такое паранаука?

### **Рекомендуемая литература:**

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М., 1989.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. - СПб., 2002.
3. Лесков Л.В. Наука как самоорганизующаяся система // Общественные науки и современность. - 2003. - № 4. - С. 148.
4. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Пути разума. – М., 2000.
5. Рузавин Г.И. Философия науки. – М., 2005.
6. Степин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000.
7. Чудеса паранормального мира. – М., 2001.

#### **Тема 6 (4 ч.) Наука как социальный институт.**

1. Понятие науки как социального института.
2. Эволюция способов трансляции научных знаний.
3. Проблема государственного регулирования науки.

Наука — это не только форма общественного сознания, направленная на объективное отражение мира и снабжающая человечество пониманием закономерностей, но и социальный институт. В Западной Европе наука как социальный институт возникла в XVII века в связи с необходимостью обслуживать нарождающееся капиталистическое производство и стала претендовать на определенную автономию. В системе общественного разделения труда наука в качестве социального института закрепила за собой специфические функции: нести ответственность за производство, экспертизу и внедрение научно-теоретического знания. Как социальный институт наука включала в себя не только систему знаний и научную деятельность, но и систему отношений в науке, научные учреждения и организации. Институт предполагает действующий и вплетенный в функционирование общества комплекс норм, принципов, правил, моделей поведения, регулирующих деятельность человека; это явление на индивидуальном уровне, его нормы и ценности довлеют над действующими в его рамках индивидами. Само же понятие «социальный институт» стало входить в обиход благодаря исследованиям западных социологов. Родоначальником институционального подхода в науке считается Р. Мертон. В отечественной философии науки институциональный подход долгое время не разрабатывался. Институциональность предполагает формализацию всех типов отношений, переход от неорганизованной деятельности и неформальных отношений по типу соглашений и переговоров к созданию организованных структур, предполагающих иерархию, властное регулирование и регламент. Понятие «социальный институт» отражает степень закреплённости того или иного вида человеческой деятельности — существуют политические, социальные, религиозные институты, а также институты семьи, школы, брака и проч. Процесс институционализации науки свидетельствует о ее самостоятельности, об официальном признании роли науки в системе общественного разделения труда, о претензии науки на участие в распределении материальных и человеческих ресурсов. Наука как социальный институт имеет собственную разветвленную структуру и использует как когнитивные, так и организационные и моральные ресурсы. Развитие институциональных форм научной деятельности предполагало выяснение предпосылок процесса институционализации, раскрытие его содержания, анализ результатов институционализации. Как социальный институт наука включает в себя следующие компоненты:

- совокупность знаний и их носите

- наличие специфических познавательных целей и за
- выполнение определенных функции
- наличие специфических средств познания и учреждений;
- выработка форм контроля, экспертизы и оценки научных достижений;
- существование определенных санкций.

Человеческое общество на протяжении своего развития нуждалось в способах передачи опыта и знания от поколения к поколению. Синхронный способ (коммуникация) указывает на оперативное адресное общение, возможность согласования деятельности индивидов в процессе их совместного существования и взаимодействия. Диахронный способ (трансляция) – на растянутую во времени передачу наличной информации, «суммы знаний и обстоятельств» от поколения к поколению. Различие между коммуникацией и трансляцией весьма существенно: основной режим коммуникации – отрицательная обратная связь, т.е. коррекция программ, известных двум сторонам общения; основной режим трансляции – положительная обратная связь, т.е. передача программ, известных одной стороне общения и неизвестных другой. Знание в традиционном смысле связано с трансляцией. Оба типа общения используют язык как основную, всегда сопутствующую социальности, знаковую реальность. Язык как знаковая реальность или система знаков служит специфическим средством хранения, передачи информации, а также средством управления человеческим поведением. Понять знаковую природу языка можно из факта недостаточности биологического кодирования. Социальность, проявляющаяся как отношение людей по поводу вещей и отношение людей по поводу людей, не ассимилируется генами. Люди вынуждены использовать внебиологические средства воспроизведения своей общественной природы в смене поколений. Знак и есть своеобразная «наследственная сущность» внебиологического социального кодирования, обеспечивающая трансляцию всего того, что необходимо обществу, но не может быть передано по биокоду. Язык выступает в роли «социального» гена «Языковая картина» есть отражение мира естественного и мира искусственного. Это понятно, когда тот или иной язык в силу определенных исторических причин получает распространение в иных районах земного шара и обогащается новыми понятиями и терминами.

В условиях современной науки первостепенное значение приобретают проблемы организации и управления развитием науки. Концентрация и централизация науки вызвала к жизни появление общенациональных и международных научных организаций и центров, систематическую реализацию крупных международных проектов. В системе государственного управления сформировались специальные органы руководства науки. На их базе складывается механизм научной политики, активно и целенаправленно воздействующий на развитие науки. В современных условиях рыночной экономики роль государства как регулятора социально-экономических процессов достаточно велика. Не нарушая действия рыночных механизмов, государство выступает в качестве направляющей силы, реализуя через проводимую политику свои интересы. Актуальным сегодня в том числе является и вопрос государственного участия в процессах развития науки и инноваций. Особую значимость ему придает тот факт, что инновации являются одним из основных источников экономического роста. Действительно, при стремительном усилении конкуренции, все более ограниченном доступе к финансовым, материальным, природным, трудовым и прочим ресурсам знания и их применение становятся главным преимуществом как отдельно взятых организаций, так и целых стран в мировом экономическом пространстве. Государственное регулирование рассматривается нами как совокупность различных методов воздействия на объект регулирования. Объектом

регулирования в нашем исследовании выступает инновационная сфера экономики, представленная с свою очередь хозяйствующими субъектами - действительными или потенциальными участниками инновационной деятельности. Традиционно выделяют две основных группы методов государственного регулирования: прямой и косвенный. Прямое регулирование заключается в непосредственном участии регулирующих органов в рассматриваемом процессе. Косвенное регулирование предполагает создание условий, способствующих достижению желаемого результата. Прямые методы стимулирования инновационной активности включают: бюджетное финансирование, кредитование и субсидирование кредитных ставок, создание государственных фондов поддержки науки и инноваций, участие государства в качестве единственного или долевого учредителя научных и инновационных организаций, проведение конкурсов на исполнение государственных контрактов. Группа косвенных методов в сфере инновационного регулирования состоит из таких методов, как: разработка нормативно-правовой базы в сфере научной и инновационной деятельности, развитие инновационной инфраструктуры, разработка программ поддержки и развития научной и инновационной деятельности, налоговое стимулирование, предоставление льгот.

#### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что такое социальный институт?
2. Когда и почему наука стала социальным институтом?
3. Какова роль научных организаций и учреждений?
4. Способы трансляции научных знаний?

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Кохановский В.П. Философия науки в вопросах и ответах. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 352с.
2. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. — М.: Логос, 2000. — 320с.
3. Философия и методология науки: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Под редакцией В.И.Купцова. — М.: Аспект-Пресс, 1996. — 554с.
4. Лешкевич Т.Г. Философия науки: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 2006. — 272 с.
5. Поликарпов В.С. История науки и техники (учебное пособие). — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 352с.

### **Лекция 7 (4 ч.). Специфика диалектики субъекта и объекта социально-гуманитарного познания**

Любая деятельность как специфически человеческая форма активного отношения человека к миру представляет собой взаимодействие субъекта и объекта. Субъект – это носитель материальной и духовной деятельности, источник активности, направленной на объект. Объект – то, что противостоит субъекту, на что направлена его деятельность. В отличие от объективной реальности объектом является лишь та ее часть, которая включена в деятельность субъекта.

В процессе развития общественных отношений познавательная деятельность выделяется из материальной, практической деятельности, приобретает относительную самостоятельность; отношение «субъект – объект» выступает как отношение субъекта и объекта познания.

Субъект познания – носитель познавательной деятельности, источник активности, направленной на объект. Объект познания – то, на что направлена познавательная деятельность субъекта познания. Например, планета Нептун, существующая как объективная реальность со времени возникновения Солнечной системы, становится объектом познания лишь после ее открытия (1846): были установлены ее расстояние от Солнца, период обращения, экваториальный диаметр, масса, удаленность от Земли и другие характеристики.

В разных философских учениях субъект и объект познания трактуются по-разному. В материализме XVII-XVIII вв. объект рассматривался как нечто, существующее независимо от субъекта, а субъект – как индивид, пассивно воспринимающий объект. Такая позиция характеризуется созерцательностью. В идеалистических системах субъект выступал как активное, творческое начало, под субъектом понималось или индивидуальное сознание, творящее объект в виде комбинаций (комплексов) ощущений (учения Беркли, Юма, эмпириокритицизма), или внечеловеческий субъект – Бог, мировой разум, творящий и познающий действительность. В системе Гегеля, например, исходным положением которой является тождество мышления и бытия, абсолютная идея (объективное мышление) оказывается и субъектом, и объектом познания.

Существует теория бессубъектного познания, выдвинутая К. Поппером. Эта теория основана на его учении о третьем мире: первым миром является физический мир – мир физических состояний, вторым – психический мир, мир состояний сознания, третьим миром – мир научного знания, «мир объективного содержания мышления». Содержанием третьего мира, считает Поппер, являются теоретические системы, проблемы, аргументы, знания, содержащиеся в книгах, журналах и т.д. Третий мир возникает в результате взаимодействия физического и психического миров, его предпосылкой является язык, который превращает «мир объективного содержания мышления» в «субъективный дух», существующий независимо от первого и второго мира.

Так как третий мир существует самостоятельно, а содержащиеся в нем знания объективны, не зависят от субъекта, субъект из познавательной деятельности исключается. Познание оказывается бессубъектным.

В теории Поппера поставлена важная проблема: если знание зависит от субъекта, оно не может быть объективным, а если оно объективно, тогда нужно отказаться от субъекта. Эта проблема может рассматриваться как проблема взаимодействия индивидуального и общественного субъекта. Идеи и теории приобретают самостоятельное существование в том смысле, что они перестают принадлежать выдвинувшим их людям. Они становятся достоянием общества (теории Дарвина, Эйнштейна и т.п.). Но дает ли это основание исключать субъект из познания?

Знание не является результатом деятельности индивидуального субъекта, изолированного от общества, оно невозможно без знаний, ставших общественным достоянием. Но с другой стороны, познание невозможно без субъекта, и этим субъектом является прежде всего человек, индивид, обладающий способностью познавать, наделенный сознанием и волей, вооруженный навыками и знаниями, выраженными в понятиях, категориях, теориях, зафиксированными в языке и передающимися из поколения в поколение («третий мир» Поппера). Гносеологический субъект имеет социальную природу, это общественный человек, усвоивший достижения материальной и духовной культуры, и в этом более широком – смысле субъект познания может рассматриваться как коллектив, социальная группа, общество в целом. Как универсальный гносеологический субъект общество объединяет субъекты

всех уровней, всех поколений. Но оно осуществляет познание не иначе, как через познавательную деятельность индивидуальных субъектов.

Познание – это взаимодействие субъекта и объекта. Именно поэтому и познавательная деятельность, и ее результат содержат в себе и субъективное – то, что зависит от субъекта, и объективное, что определяется самим объектом и от субъекта не зависит. Субъективная сторона познания обусловлена тем, что познающий субъект – это не абстрактный человек (коллектив или общество), а конкретный субъект, деятельность которого связана с определенными социальными отношениями, уровнем культуры.

Мировоззренческие и методологические установки, нравственные нормы и критерии оценки оказывают существенное влияние на познавательный процесс.

Знания, навыки, установки – все то, чем «нагружен» субъект, составляют предпосылочное знание; оно предшествует познанию, является его условием. Предпосылочное знание может быть явным, когда оно логически оформлено и зафиксировано в языке (вербализовано), и неявным – неосознанным и невербализованным. Такое знание выражается в эмоциональных оценках, интуитивно-художественных образах и т.п. Английский философ и ученый М. Полани выдвинул концепцию личностного знания. Это знания индивидуального субъекта, содержащие явные и неявные компоненты, приобретенные путем непосредственных личных контактов (например, в научном сообществе), практических действиях, в совместной работе. В научной деятельности неявное личностное знание включено в теоретическую Деятельность ученого и проявляется в его навыках, искусстве экспериментирования и т.п.

Включение в познавательный процесс предпосылочного знания преодолевает понимание субъекта как гносеологическую абстракцию, не зависящую от конкретных социокультурных условий, достигнутых знаний и других обстоятельств. Однако не следует и преувеличивать роль этого знания, что характерно для представителей некоторых течений философии.

Как универсальный субъект общество осуществляет все виды деятельности, одним из видов которой является познание. Познание включено в материальную, практическую деятельность, формируется на ее основе. Вместе с тем единство различных видов деятельности не исключает существенного различия между ними. Практическая деятельность – это материально-преобразующая деятельность с реальными объектами, познание – духовная деятельность с идеальными образами. Познавательные отношения выступают, таким образом, относительно самостоятельным видом духовной деятельности, приобретают внутреннюю логику развития.

Социально-гуманитарное познание – это всегда ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия. Категории «смысл» и «ценности» являются ключевыми для понимания специфики социального познания. Человеческая жизнь – это всегда осмысленное бытие. «Смысл предстает как духовная направленность бытия человека, как его самодостаточное основание, реализация высших культурно-исторических ценностей, как истина, добро и красота». Гуманитарное познание призвано выявить и обосновать смысл существующего. А смысловые глубины мира культуры, также бездонны, как и глубины материи.

Поскольку познание является разновидностью и особой формой деятельности, оно сохраняет и общую структуру деятельности, включающую в себя следующие основные элементы: субъект, который ее осуществляет; объект, на который она направлена; цели (результаты), которые предполагается получить при осуществлении самой деятельности, а также методы, с помощью которых деятельность осуществляется.

В самом широком смысле предмет социального познания – сфера человеческой деятельности в многообразных ее формах. Еще Гегель справедливо отмечал, что есть две основных формы объективного процесса: природа и целесообразная деятельность людей. Эта сфера есть единство объективного (социальные законы) и субъективного (индивидуальные интересы, цели, намерения и т. п.). Иначе говоря, это «мир человека» как созидателя культуры, вторая форма объективного процесса (целесообразная деятельность людей) в отличие от первой – природы как предмета естествознания. Тем самым, гуманитарное знание – это знание о чисто экзистенциальных ценностях, это – целостный континуум субъективной реальности, составляющий достояние и внутреннее богатство индивида, который творит, сохраняет и распространяет культурные ценности.

В предмет социального познания постоянно включен субъект, человек. Поэтому это не только субъект-объектные, но и субъект-субъектные отношения (общение, коммуникации и т. п.). Тут люди и авторы и исполнители своей собственной драмы, которую они же и познают. От присутствия субъекта в предмете социального познания «отделаться» и даже отвлечься нельзя. Поэтому главная задача этой формы познания – понять чужое «Я» не в качестве некоего объекта, а как другого субъекта, как субъективно-деятельное начало.

Предмет социального познания – культурно значимая индивидуальная действительность – это наука о действительности. Она стремится понять ее своеобразие – взаимосвязь и культурную значимость ее явлений генетически, конкретно-исторически: не только в их «нынешнем облике», но и причины того, что они исторически сложились именно так, а не иначе. И в науках о культуре решающим признаком в конечном итоге является «то, что содержит в себе законы», т. е. выражает закономерную повторяемость причинных связей.

Предмет науки – это ограниченный исследовательскими целями и способами концептуализации фрагмент объективной или мысленной реальности. Социально-гуманитарные науки исследуют закономерности социальной жизни, ценностные состояния и мотивы действующих субъектов. Предмет социально-гуманитарного познания – это социальная реальность, которая (в отличие от реальности природной) не существует вне человеческой деятельности: она производится и воспроизводится последней.

Одним из первых мыслителей, определивших человеческую деятельность в качестве предмета науки, т.е. поставивших задачу обнаружения законов человеческой деятельности, был итальянский мыслитель Джамбаттиста Вико (1668-1744), выдвинувший основания «новой науки» о мире, который был создан людьми: «В этой густой ночной тьме, покрывающей первую, наиболее удаленную от нас Древность, появляется вечный, незаходящий свет, свет той Истины, которую нельзя подвергнуть какому бы то ни было сомнению, а именно, что первый Мир Гражданственности был, несомненно, сделан людьми. Поэтому соответствующие основания могут быть найдены (так как они должны быть найдены) в модификациях нашего собственного человеческого ума. Всякого, кто об этом подумает, должно удивить, как все Философы совершенно серьезно пытались изучать Науку о Мире Природы, который был сделан Богом и который поэтому он один может познать, и пренебрегали размышлением о Мире Наций, т.е. о Мире Гражданственности, который был сделан людьми, и Наука о котором поэтому может быть доступна людям». Одну из наиболее отчетливых формулировок специфики объекта социально-гуманитарного познания (в форме противопоставления предмета «наук о природе» и «наук о культуре») можно найти в трудах представителя баденской школы неокантианства Г. Риккерта (1863-1936): «Природа есть совокупность всего того, что возникло само собой, само родилось и

предоставлено собственному росту. Противоположностью природе в этом смысле является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности». В связи с этим определением можно отметить, что естествознание, как и всякая наука вообще, относится она к объектам природы или к так называемым культурным феноменам, представляя собой деятельность сотрудничающих ученых, действующих сообразно поставленным ими целям, подлежит возможному прояснению в качестве предмета «наук о культуре».

Необходимо подчеркнуть, что в определении человеческой деятельности в качестве предмета социально-гуманитарного познания существенны оба понятия.

Во-первых, недопустимо абстрагироваться от того, что человек есть сознательное существо и, соответственно, не учитывать, что его деятельность является целесообразной и ориентированной на ценности. Если, например, конкретным объектом внимания ученого выступает общество, то оно, по словам немецкого философа и социолога Г. Зиммеля (1858-1918), рассматривается как «единство, которое реализуется только своими собственными элементами, ибо они сознательны». Соответственно, задача исследователя состоит в том, чтобы определить, «какие предпосылки должны действовать для того, чтобы отдельные конкретные процессы в индивидуальном сознании были реальными процессами социализации; какие из содержащихся в них элементов делают возможным в качестве результата, абстрактно выражаясь, производство из индивидов общественного сознания».

Во-вторых, что не менее существенно и, без сомнения, связано с первым элементом определения, недопустимо рассматривать формы и результаты человеческой деятельности в их самостоятельном существовании, в отрыве от самой этой деятельности, т.е. натуралистически, а не конкретно исторически. Пример такого искаженного понимания предмета исследования приводит современный философ М. К. Мамардашвили (1930-1990) в статье «Превращенные формы»: «Такова, например, капитализированная стоимость в системе буржуазной экономики, обнаруживающая «способность» к самовозрастанию. Это – типичный случай иррациональной превращенной формы, когда вещь наделяется свойствами общественных отношений и эти свойства выступают вне связи с человеческой деятельностью, то есть вполне натуралистически».

Задача гуманитарных наук при этом как раз и может состоять в том, чтобы восстановить и проследить как действительность этих отношений, так и закономерность появления превращенных продуктов этих отношений.

Анализируя специфику социально-гуманитарного знания, Риккерт указал следующие его основные особенности:

- его предмет – культура, а не природа, – совокупность фактически общепризнанных ценностей в их содержании и систематической связи;
- непосредственные объекты его исследования – индивидуализированные явления культуры с их отнесением к ценностям;
- его конечный результат – не открытие законов, а описание индивидуального события на основе письменных источников, текстов, материальных остатков прошлого;
- сложный очень опосредованный способ взаимодействия с объектом знания через указанные источники;
- для наук о культуре характерен идеографический метод, сущность которого состоит в описании особенностей существующих исторических фактов, а не их генерализация (построение общих понятий), что характерно для естествознания – номотетический метод – это главное различие двух типов знания);

– объекты социального знания неповторимы, не поддаются воспроизведению, нередко уникальны; социально-гуманитарное знание целиком зависит от ценностей, наукой о которых и является философия;

– абстракции и общие понятия в гуманитарном познании не отвергаются, но они здесь – вспомогательные средства при описании индивидуальных явлений, а не самоцель, как в естествознании;

– в социальном познании должен быть постоянный учет всех субъективных моментов; если в естественных науках их единство обусловлено классической механикой, то в гуманитарном знании – понятием «культура».

Определенный смысл и ценность в этом познании представляет реальный опыт жизнедеятельности социальных общностей разного уровня, в котором отбираются и типизируются не только черты поведения и общения, но и оценки, коллективные представления о реальности, различного рода социальные и культурные нормы. Анализ опыта таких субъектов – важная сторона социального и гуманитарного познания.

Кроме того, специфика объекта социально-гуманитарного познания заключается в том, что он не может быть понят безотносительно к субъекту познания. Этой характеристике можно дать несколько пояснений. Во-первых, можно сказать, что и в качестве субъекта, и в качестве объекта выступает человеческая деятельность (только в разных смыслах); во-вторых, можно привести в пример невозможность «чистого» эксперимента и необходимость «включенного наблюдения» в социально-гуманитарных науках, подтверждая в первом случае зависимость объекта от средств и условий наблюдения, а во втором – необходимость преодоления различия дистанций для достижения знания об объекте. Можно, правда, отметить, что и современное естествознание допускает возможность подобного понимания объекта исследования, констатируя определенную зависимость эффектов наблюдения от его средств и возможностей. Для социально-гуманитарного знания нужно понять именно необходимость (а не только лишь допустимость) такого отношения к объекту, причем именно эта необходимость и должна обеспечить определенность этого вида познания. Вот что пишет об этом познавательном взаимодействии известный современный философ М. М. Бахтин (1895-1975): «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласая вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласым, следовательно, познание его может быть только диалогическим».

Итак, недостаточно понимать эту «относительность» как зависимость объекта от субъекта (от его положения, средств и условий познания) или как некоторое «удвоение» субъекта (субъект познающий и субъект, действующий как часть объекта познания). Во-первых, эта зависимость должна быть понята как взаимная и необходимая.

Во-вторых, если нечто (человек действующий) противостоит как объект, то оно уже не есть субъект; в социально-гуманитарном познании ставится задача преодоления самой объективации (отстранения, противопоставления, потери).

Субъектами социального и гуманитарного познания могут быть как индивиды (отдельные исследователи, ориентированные на актуальные проблемы социума и культуры), так и исследовательские коллективы. При этом, если конкретная школа начинает складываться, то ее представляют индивиды – «зачинатели» (Бахтин, выявивший сущностные характеристики диалоговой культуры в литературе); Лотман – структуралистический подход в отечественной теории культуры и т.д.).

Коллективный субъект социально-гуманитарного познания отличается от подобного субъекта естественнонаучного познания рядом особенностей:

– развитым «эмоционально-смысловым» климатом, позволяющим достигать не только рационального, но и интуитивно-смыслового взаимопонимания сотрудников коллектива;

– общее мировосприятие, взаимоприемлемые культурно-художественные вкусы; развитая гуманитарная и художественная культура сотрудников, ориентация на целостность идеально-духовной сферы конкретного исторического периода и конкретного общества.

Смысл и ценность этого познания складывается из реального опыта жизнедеятельности социальных общностей разного уровня.

Анализ опыта таких субъектов раскрывает субъективные закономерности общества и культуры: интересы, цели, ценностные ориентации и т.д., но прежде всего – позицию самого субъекта познания, его мировоззрение, ценностные ориентации и установки, выбор аспектов рассмотрения объектов, смысловые стороны и отношения.

*Контрольные вопросы:*

1. Что такое диалектика?
2. В чем заключается субъектно-объектный подход в философии?
3. В чем специфика социально-гуманитарного познания?
4. Кто является субъектом социально-гуманитарного познания?
5. В чем смысл теории бессубъектного познания Поппера?

*Список литературы:*

1. Бессонов Б.Н. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / Б.Н. Бессонов. – М.: Юрайт, 2010. – 395 с.
2. Вечканов В.Э. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / В.Э. Вечканов. – М.: Риор; М.: Инфра-М, 2012. – 256 с.
3. Дильтей В. Введение в науки о духе: опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000. В 6-ти т. – Т. 1.
4. Дильтей В. Собр. соч.: В 6-ти т. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000.
5. Ильин В.В. О специфике гуманитарного знания // Вопросы философии. – 1985. – №7.
6. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. – М., 1994.
7. История и методология науки [Текст]: учебно-метод. пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех спец. / СГАУ. – Саратов: ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2012. – 56 с.
8. Ищенко Е.И. Современная эпистемология и гуманитарное познание. – Воронеж, 2003.
9. Канке В.А. Методология научного познания [Текст] / В.А. Канке. – М.: Омега-Л, 2013. – 255 с.
10. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-н/Д., 2005.
11. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-на-Дону, 2005.

12. Кохановский В.П., Шумейко М.К. Методология гуманитарного познания Генриха Риккерта. – Ростов-н/Д., 2004.
13. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.
14. Кузьменко Г.Н., Отюцкий Г.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для магистратуры /Г.Н. Кузьменко, Г.П. Отюцкий. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 450 с.
15. Лебедев С.А. Философия науки [Текст]: учебное пособие для магистров /С.А. Лебедев. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 288 с.
16. Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? // Вопросы философии. – 2004. – № 3.
17. Моисеев Н.Н. Естественно-научное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2.
18. Ницше Ф. Воля к власти. Полн. собр. соч. – М., 1910. – Т. 9.
19. Объяснение и понимание в социальном познании. – М., 1990.
20. Познание в социальном контексте. – М., 1994.
21. Поппер К. Логика социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10.
22. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.
23. Рузавин Г.И. Методология научного познания [Текст]: учебное пособие /Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
24. Старостин А.М., Стрюковский В.И. Философия науки [Текст]: учебное пособие /А.М. Старостин, В.И. Стрюковский. – М.: Дашков и К, 2012. – 368 с.
25. Философия науки: общие проблемы познания. Методология естественных и гуманитарных наук: Хрестоматия / Отв. ред.-сост. В.А. Микешина. – М., 2005.

#### **Лекция 8 (4 ч.). Природа ценностей и их роль в социально-гуманитарном познании**

Понятие «ценности» и его содержание сделалось предметом философской рефлексии сравнительно недавно. Большинство исследователей начинают изложение истории ценностной проблематики с философского учения Германа Лотце (1817-1881), отдельные специалисты усматривают ее начало в философии И. Канта (П. П. Гайденко), т.е. опять-таки помечая исходный пункт теоретического осмысления ценности периодом не ранее середины XVIII столетия. Данное отличие понятия «ценности» от других фундаментальных философских понятий, таких как «сущность», «истина», «благо», «свобода», «познание» и др., получивших определение уже в античной мысли и лишь различным образом переосмысливаемых в ту или иную эпоху, не случайно. Понятие «ценности» указывает на человеческое, социальное, культурное значение определенных явлений действительности. В этом случае говорят об этических, религиозных, научных и др. ценностях. (Уайтхед, Кун).

В аксиологии Уайтхед рассматривает ценности как идеалы «вечные объекты божественной природы», приобретающие свое значение в отношении к миру фактов, получающих завершение, воплощаясь в «актуальных сущностях», что превращает ценность во внутреннюю реальность явления, связанную не только с человеческим деянием. В переживаемом опыте проецируются друг на друга мир деятельности (множества конечных событий) и мир ценности (единство скоординированности различных возможностей). Рассмотренный сам по себе, каждый из этих миров является абстракцией. В итоге, согласно Уайтхеду, разум в мире должен проявлять себя не только «прагматически» (как средство целесообразной практической деятельности), но и «спекулятивно», исходить из «незаинтересованного любопытства», позволяющего «прорваться» к подлинной реальности: поставить пределы умозрению означает предать

будущее. Систематизируя само накопленное знание, мы способны раздвигать границы собственных возможностей, выходить в область идей, рожденных силой воображения.

В «Структуре научных революций» Кун взглянул на развитие науки как на смену в первую очередь «психологических парадигм», взглядов на научную проблему, порождающих новые гипотезы и теории. Концепция в целом не дала ответа на многие вопросы, но она решительно порвала с рядом старых традиций и по-новому осветила назревшие проблемы в анализе науки. Конфликт парадигм, возникающий в периоды научных революций – это, прежде всего, конфликт разных систем ценностей, разных способов решения задач-головоломок, разных способов измерения и наблюдения явлений, разных практик, а не только разных картин мира.

Рассуждения о ценностях в рамках античного и средневекового мировосприятия по своей сути неверны, а главное, бессмысленны. Предсказуемое возражение, что ни одна эпоха не может не иметь ценностей: человек всегда должен во что-то верить, что-то ценить и к чему-то стремиться, – не лишено оснований, и все же оно не попадает в цель. В диалоге «Государство», в определенной степени посвященном изложению совершенного государственного устройства, величайшей добродетелью Платон называет *справедливость*. Однако было бы неверным утверждать, что Платон считал справедливость высшей и общезначимой «ценностью», хотя именно справедливость в наибольшей степени, согласно Платону, способствует всеобщему благу.

Греческим эквивалентом русского слова «ценный», давшим название учению о ценностях – *аксиологии*, – является прилагательное *αἰσίο* – достойный, стоящий. Таким образом, по-гречески можно было сказать: «достойный человек», «достойная победа», «достойная жизнь». При этом заметим, что понятие «достойный» лишено всякого момента оценки. О каком-либо существе можно сказать как о достойном только тогда, когда оно само «за себя говорит». Напротив, согласно современной трактовке понятия «ценности» в нем выделяют два аспекта: оцениваемого и оценивающего, – что позволяет современным исследователям говорить о «субъектных» и «предметных» ценностях.

По своему определению ценности «служат нормативной формой ориентации человека в социальной и природной реальности». Основанием для подобного истолкования понятия «ценности» и его функционального назначения послужила трансцендентальная философия И. Канта (1724-1804). В рамках его учения получает осознание имманентное свойство разума, который в практической сфере реализует себя как воля устанавливать закон нравственного поступка исходя из свободной причинности.

«Сфера нравственности, согласно Канту, устанавливается свободным законодательством, т.е. принципами, которые человек устанавливает сам, но которым, поскольку они носят всеобщий характер, он подчиняет свою волю, а потому автономия (самозаконность) воли есть основа ценностей». Таким образом, ценности не относятся к сфере сущего, т.е. не существуют сами по себе, но полагаются и, следовательно, принадлежат сфере должного в качестве требований, повелений, целей.

Единичные вещи, определяемые только идеями, т.е. исходя из принципов чистого разума, Кант называет «идеалами». Так, он говорит: «Добродетель и вместе с ней человеческая мудрость во всей их чистоте суть идеи. Но мудрец... есть идеал, т.е. человек, который существует только в мысли, но который полностью совпадает с идеей мудрости».

В общей форме это различие звучит так: «Как идея дает *правила*, так идеал служит в таком случае *прообразом* для полного определения своих копий». Таким образом, если ценности являются всеобщими установлениями разума, то идеал есть

конкретное воплощение этого установления и, прежде всего, конкретный прообраз того или иного поступка.

С понятием «ценности» неразрывно связано также понятие «нормы», которое в сфере социально-гуманитарных наук подразумевает прежде всего ее служебную или инструментальную функцию по отношению к ценностям и идеалам. В данном контексте норма приобретает предикат «социальная» и, согласно определению, обеспечивает упорядоченность и регулярность социального взаимодействия индивидов и групп.

Греческие добродетели не являются ценностями, как не являются они идеалами или нормативами потому, что они не существуют в качестве законов, никем не предписываются и не назначаются. В определенном смысле они существуют сами по себе, «от природы», правда, понятой в своеобразном, греческом смысле. Греческие добродетели *естественны* для человека, т.е. определены его природой, сущностью, предназначением. Когда все сущее раскрывает истину своего бытия через свой «фюзис», природу, то природа всякого сущего, в том числе и человека, как таковая является наивысшим и наилучшим благом как таковым. Быть человеком – вот главное. Женщине – быть матерью, а мужчине – доблестным мужем, что, напомним, подразумевает не только достойную жизнь, но и достойную смерть (здесь уместно вспомнить рассказ Геродота о матери, испросившей у богов счастья для своих доблестных сыновей, победителей Олимпийских состязаний, – смерти во славе).

Столь же неверно было бы говорить о «ценностях» средневекового человека. В эпоху, основой мировосприятия которой выступало христианское вероучение, истина и благо, совершенство и всемогущество безраздельно принадлежали Богу, сотворившему все сущее единой волей своей из ничего. Соответственно именно божественное совершенство полагало меру благодати и достоинства всему сущему. Вещи уже не говорили сами за себя, как это было в античной Греции. Всмотривание в природу вещей сделалось бессмысленным занятием, потому что она оказалась слепа и бездушна. В рамках средневекового мировосприятия сущее в целом получило характер иерархии, вселенской «лестницы», венчаемой Творцом, на ступенях которой располагались все сотворенные вещи. Высота положения каждой из этих вещей определялась при этом мерой божественного в ней. И хотя слово «ценность» в Средневековье звучит, оно все же имеет принципиально иное значение, нежели современное понятие ценности, которое изучает наука о ценностях, или аксиология.

Потребность в ценностях впервые появилась тогда, когда прежние авторитеты – как античный (природа), так и средневековый (божественное слово) – оказались исчерпаны и лишены силы. Настала новая эпоха, поставившая человека с его свободой и безграничным стремлением к познанию в центр бытия всего сущего. Отныне в ведении человека оказались не только вопрос об истинности знаний, но и вопросы значимости и достоинства поступков.

Первое теоретическое исследование содержания понятия «ценности» было реализовано Г. Лотце в рамках его учения, именуемого «телеологическим идеализмом» и в значительной степени основанного на философском учении Канта. В своем фундаментальном сочинении «Микрокосм» Лотце выводит понятие разума как «ценностно-воспринимающего» (*wertempfindende Vernunft*): он, в отличие от рассудка, реализующего функцию научного познания, результатом которого является расчлененное и всегда неполное знание о мире, обеспечивает познающего единообразной картиной мирового целого. Согласно Лотце, познание сущего есть познание должного. Так, он говорит:

«Только уразумение того, что должно быть, откроет нам уразумение и того, что есть; ибо не может быть в мире никакого течения судьбы, независимо от целей и

смысла целого, откуда каждая часть получила не только свое существование, но и ту дееспособную природу, которой она так гордится».

Ряд задач, поставленных Лотце, получили развитие в философском творчестве его ученика и основателя баденской (фрайбургской) школы неокантианства – В. Виндельбанда (1848-1915). В своей статье под названием «Кант» Виндельбанд определяет функцию философского знания таким образом: философия не должна более «быть отражением мира, ее задача – довести до сознания нормы, которые придают мышлению ценность и значимость». Таким образом, всякое знание, добытое наукой, согласно Виндельбанду, должно пройти проверку философией на предмет значимости полученного знания. Кроме научного знания, оценке с точки зрения необходимости и общезначимости со стороны философии должны подвергаться также различного рода оценочные явления, основания и цели этих явлений, относящиеся к этической и эстетической сферам духовной жизни. Таким образом, задача философии сводится к тому, что она «подвергает испытанию фактический материал мышления, воления, чувствования с точки зрения необходимого и общего значения и исключает и отбрасывает все, что не выдерживает этого испытания».

Благодаря такого рода миссии философия и получает название «общего исследования высших ценностей». Виндельбанд отождествлял ценности с нормами. Нормы регулируют нравы в обществе и лежат в основе теоретической и эстетической деятельности. Важные нормы – ценности – истина, доброта, религия, искусство, наука, правопорядок. Виндельбанд говорит так: «Философия есть критическая наука об общезначимых ценностях». Апеллируя тем самым к критической философии Канта, цель которой заключалась в том, чтобы сформулировать трансцендентальные условия возможности познания, Виндельбанд усматривает цель философии в том, чтобы задавать результатам научного познания критерии необходимости и значимости. А поскольку подлинной целью познания выступает истинность, то таким образом понятие истины получает *ценностное* измерение. И хотя мир ценностей, согласно представителям баденской школы неокантианства, относится к некоей идеальной сфере, независимой от эмпирических данных, а также от человеческих потребностей и желаний, судьба истины неизбежно оказывается в руках человека и его произволения.

Выяснение вопроса о роли ценностей в социально-гуманитарном познании восходит к творчеству Г. Риккерта (1863- 1936) – другого представителя баденской школы неокантианства и теоретика методологии гуманитарных наук. Риккерту принадлежит заслуга различения наук о природе и наук о духе. При этом новым оказалось не само различение, но основание для этого различения, которое Риккерт обнаружил в познавательном методе, соответственно, естественных и исторических наук. Если целью естественно-научного познания является *всеобщее*, т.е. установление всеобщих законов природы и формирование универсальных понятий, то для исторических наук интерес представляет *индивидуальное* и его уникальность. Однако наука отвечает своей сущности только тогда, когда она подходит к явлениям в их случайности и многообразии с меркой объективности и необходимости. Таким образом, Риккерт ставит вопрос: что в сфере индивидуального и особенного, каковой является история, сохраняет характер объективности и общезначимости? Ответ на этот вопрос звучит следующим образом: «Лишь то, что «имеет культурную ценность или находится в отношении к ней». «Ни один историк, – поясняет Риккерт, – не интересовался бы теми однократными и индивидуальными процессами, которые называются Возрождением или романтическою школою, если бы эти процессы благодаря их индивидуальности не находились в отношении к политическим, эстетическим или другим общим ценностям». Таким образом, объективность культурной науки, каковой также является история, находится в прямой зависимости от

так называемой «системы общезначимых ценностей». При этом если Риккерт рассматривал ценности и их иерархию как нечто надисторическое, то М. Вебер, развивавший теорию ценностей Риккерта, трактует ценности как установку той или иной исторической эпохи.

Ценности являются целями и идеалами деятельности. Ценность – это невербализуемые «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интернациональной структуры личности, в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания – обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего).

Ценность – нечто значимое, должное, нормативное, регулируемое, направляющее деятельность, первичное устремлено эмоциональное отношение человека к миру. Специфика ценностных начал во многом зависит от предмета и процесса познания.

Предмет социально-гуманитарного знания – общество, культура, человек. Существует особенность социально-гуманитарных наук – сердцевиной объекта их исследования выступает человек, обладающий свободой и целеполагающей способностью, преобразующий мир природы, социум и самого себя, создающий материальные, духовные ценности и мир культуры.

Деление наук на два принципиально различного вида вызывает множество споров. Наука должна быть одна и иметь одну цель – получение объектов знания, однако учитывать специфику социально-гуманитарных наук необходимо, что и является условием выявления ценностных начал в социально-гуманитарном познании. Ценностные ориентации в науке выявляются в пристрастиях, целях, интересах, мотивах, эмоциях, идеалах, присущих субъекту. Ценностные факторы выражаются в любых формах значимости для исследования: и предмета, и результата познания.

Ценностные ориентации научного познания:

– ценностные факторы объективной стороны познания ценностно характеризует то, на что направлена познавательная деятельность, что вызывает познавательный интерес.

– процессуальные ценностные ориентации – идеалы и норма описания знания, его организации, обоснования, доказательности, объяснения, построения, обусловлены областями познания, социально-культурными формами, причинами познания и применения знания.

– идеалы познания – красота, простота, единство – ценностно-гносеологические ориентиры.

– высшая ценностная ориентация познания – социальная ответственность науки, материальные, идеологические, научные, религиозные интересы; внутренние ценностные ориентации – ориентации, описанных выше 3-х аспектов, а также этические нормы и ценности познавательной деятельности (моральные требования).

– эвристические ориентации помогают получить истинное решение, выступая своеобразной подсказкой для исследователя; неэвристические функции – это нормы и ценности, все высшие организации познания – выступают побуждающими или тормозящими началами познания.

Социально-гуманитарное познание в значительно большей степени подвержено влиянию ценностных факторов, чем естественно-научное. Исследователь социальной сферы живет в социальном и ценностном мире. Ценностные факторы в научном познании могут выступать как позитивными, так и негативными компонентами научного поиска. В целом они организуют и упорядочивают познавательную деятельность, служат основой для взаимодействия науки, общества, исследователя. Без ценностных факторов функционирование науки невозможно. Ценностные начала

выражают интересы, устремления общества, ученого, выступая мотивационной стороной науки. Позитивно-эвристические ценностные ориентации – обобщение, схематизация предметов, процессуальной и критериальной стороны определения исторического типа сознания; могут превращаться в формы и представления и выступают тормозом в прогрессе познания. Важно постоянно рефлексировать по поводу ценностных мотиваций, культивировать исследовательскую частность.

Принципиальная позиция отрицания ценностей носит названия нигилизма. Это философская позиция, утверждающая, что бытие не имеет объективного смысла, причины, истины или ценности. Мереологический нигилизм – философская позиция, согласно которой объекты, состоящие из частей, не существуют. Метафизический нигилизм – философская теория, согласно которой существование объектов в реальности необязательно. Эпистемологический нигилизм – отрицание знания; Моральный нигилизм – метаэтическое представление о том, что ничто не является моральным или аморальным. Правовой нигилизм – порожденное социальной средой активное или пассивное отрицание прав личности, а также установленных государством норм и правил поведения. Правда, нигилизм, отрицая одни ценности, предлагает другие.

Программу переоценки всех ценностей выдвинул Ницше. Переоценка всех ценностей, критическая идея ломки и уничтожения устаревших моральных (в основном христианских) ценностей и замена их новыми, провозглашаемыми в его учении. Мораль – «сумма условий сохранения бедных, полуудачных или полностью неудачных видов человека». Критикует всю философию, начиная с Сократа, а присущий ей рационализм, идеализм и моральное происхождение всех философских суждений. Вводит в Европу философию категорию «ценность». Саму философию он считает ценностным мышлением, причем вопрос о ценности для него важнее вопроса об истинности познания. Ницше ввел понятие нигилизм – высшие ценности теряют свою ценность. Как это происходит? Постепенно, говорит Ницше, *возникает осознание того, что в мире нет некоей «цели», достижением которой озабочен весь мир, в мире нет «единства», нет истины.* С помощью этих понятий человек полагал себя смыслом и мерой ценностей всех вещей, «он создал такое целое, чтобы иметь возможность веровать в свою собственную ценность». И вот этот мир зашатался. Нет истины, нет морали, нет Бога. *Нигилизм «слабых» – это упадок и разложение. Радикальный нигилизм, нигилизм «сильных» – это путь абсолютного авторства – создание новой морали, нового человека. Переоценка ценностей предполагает переход от любви к ближнему к любви к «дальнему». Любовь к «дальнему» – это любовь творческая, это не смягчение текущих проявлений зла, а изменение самих принципов жизни. Эта любовь принимает форму борьбы с людьми сегодняшними, любовь сопровождается презрением, отчуждением ближнего. Это любовь к «идее» человека, к человеку, каким он может быть.* В программу «переоценки» входит и пересмотр человеческого счастья. *Человек не обязан быть счастливым, он обязан быть свободным.* Имморализм, это отрицание не морали, это повышение ответственности человека за самого себя и за все человечество.

*Контрольные вопросы:*

1. Какова природа понятия «ценность»?
2. В чем сущность аксиологических подходов Уатхеда и Куна?
3. Что такое эвристика и в чем появляется ее связь с ценностями?
4. Как Кант и неокантианцы подходят к вопросу о ценностях?
5. Каковы последствия нигилизма?

*Список литературы:*

1. Бессонов Б.Н. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / Б.Н. Бессонов. – М.: Юрайт, 2010. – 395 с.
2. Вечканов В.Э. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / В.Э. Вечканов. – М.: Риор; М.: Инфра-М, 2012. – 256 с.
3. Дильтей В. Введение в науки о духе: опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000. В 6-ти т. – Т. 1.
4. Дильтей В. Собр. соч.: В 6-ти т. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000.
5. Ильин В.В. О специфике гуманитарного знания // Вопросы философии. – 1985. – №7.
6. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. – М., 1994.
7. История и методология науки [Текст]: учебно-метод. пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех спец. / СГАУ. – Саратов: ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2012. – 56 с.
8. Ищенко Е.И. Современная эпистемология и гуманитарное познание. – Воронеж, 2003.
9. Канке В.А. Методология научного познания [Текст] / В.А. Канке. – М.: Омега-Л, 2013. – 255 с.
10. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-н/Д., 2005.
11. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-на-Дону, 2005.
12. Кохановский В.П., Шумейко М.К. Методология гуманитарного познания Генриха Риккерта. – Ростов-н/Д., 2004.
13. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.
14. Кузьменко Г.Н., Отыцкий Г.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для магистратуры / Г.Н. Кузьменко, Г.П. Отыцкий. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 450 с.
15. Лебедев С.А. Философия науки [Текст]: учебное пособие для магистров / С.А. Лебедев. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 288 с.
16. Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? // Вопросы философии. – 2004. – № 3.
17. Моисеев Н.Н. Естественно-научное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2.
18. Ницше Ф. Воля к власти. Полн. собр. соч. – М., 1910. – Т. 9.
19. Объяснение и понимание в социальном познании. – М., 1990.
20. Познание в социальном контексте. – М., 1994.
21. Поппер К. Логика социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10.
22. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.
23. Рузавин Г.И. Методология научного познания [Текст]: учебное пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
24. Старостин А.М., Стрюковский В.И. Философия науки [Текст]: учебное пособие / А.М. Старостин, В.И. Стрюковский. – М.: Дашков и К, 2012. – 368 с.
25. Философия науки: общие проблемы познания. Методология естественных и гуманитарных наук: Хрестоматия / Отв. ред.-сост. В.А. Микешина. – М., 2005.

## Лекция 9 (2 ч.). Проблема истинности и рациональности в социально-гуманитарных науках

Проблема истинности и рациональности – центральная проблема науки. Ее решение исторически изменчиво, но при всех изменениях цель научной деятельности остается направленной на получение истины, на формирование стандартов научной рациональности, неразрывно связанных с рациональностью во всех ее проявлениях и во всем объеме.

Рациональность классической философии состояла в вере в способность разума к освоению действительности, в тождество разума и бытия. Неклассическая рациональность подменила эту формулу верой в способность науки к постижению и преобразованию мира. В постнеклассический период возникло представление о типах рациональности и тем самым ее плюрализме. Между тем во все времена научная рациональность была оплотом рациональности других сфер общества.

На современном этапе происходит новый качественный скачок в науке. Она начинает учитывать нелинейность, историзм систем, их человекоразмерность.

Классическая концепция истины в социальных науках утверждала принцип объективности и следовала формуле отражения общества как объекта познания в сознании познающего субъекта:  $O - S$ . Считалось, что можно получить знание, соответствующее объекту. Единственным допущением трудности познания являлось указание на то, что сущность объекта постигается не сразу; поэтому получение полной истины требует Прохождения ряда познавательных звеньев (проблема относительности полноты знания зафиксирована в хрестоматийных понятиях относительной и абсолютной истины).

В рамках классического понимания истина – одна, а заблуждений много. Эта единственная истина непременно победит заблуждения. Монополия на истину – в значительной мере продукт убеждения в ее единственности и следующих за этим притязаний на владение ею. Более того, разделяя классическую концепцию истины, невозможно следовать ныне остро звучащему социальному требованию о запрете монополии на истину.

Не все науки прошли классическую стадию, связанную с получением фундаментального знания, несущего во всеобщей форме представления о сущностных свойствах и закономерностях природы, общества и человека. Неклассическое знание, ярко проявляясь в квантовой физике или гуманитарных науках, соседствует с классическими представлениями в других. Тенденция к появлению новых постнеклассических парадигм обнаруживается в различных науках в неодинаковой мере. Так, в социологии влияние этих парадигм обнаруживается в направлениях, применяющих «гибкие», «мягкие» методы – в этнометодологии, феноменологии, в постмодернистских подходах.

Неклассическая концепция истины вынуждена признать присутствие субъекта познания в таком объекте познания, как общество, и перейти от формулы  $O - S$  к формуле  $O/S - S$ .

Попытка только социальными средствами отказаться от монополии на истину предполагает уж и вовсе недостижимые условия: такую личную скромность ученых и руководителей науки, которая всегда поставит их перед вопросом: а действительно ли именно я (мы) владею(ем) истиной? Подобной рефлексией и самокритикой, конечно, окрашен научный поиск, но они не могут стать доминантой, всегда заставляющей сомневаться в результате и обрезающей притязания на истинный результат.

По существу, своей деятельности ученый не может быть столь скромным и столь сомневающимся, ибо ему предстоит выдать свой индивидуальный результат за

общезначимый, перевести свое личное видение проблемы в абстрактно-всеобщую форму. Для этого и психологически необходимы определенные амбиции, уверенность и убежденность в том, что прошедший необходимую методологическую проверку результат истинен. Неклассическая концепция истины способствовала тому, чтобы различные трактовки могли найти место в социальном познании, выступая как ракурсы интерпретации или как эквивалентные описания, с которыми успешно работает и естествознание.

Постнеклассическая трактовка истины признает уже не только наличие субъекта в социальной реальности, но и его практическую роль, в том числе в социальном конструировании самой этой реальности, усложняя процесс получения истины до O/S/P – S. При этом субъектом познания в таких концепциях чаще всего выступает общество, являясь вместе с тем объектом познания. Объективность знания во всех трех моделях научности и рациональности – классической, неклассической и постнеклассической – достигается стремлением субъекта познания к адекватному воспроизведению изучаемой реальности, сколь бы сложной она ни была.

В наше время можно найти такие отрасли науки, где еще не достигнута классическая стадия и которые находятся на доклассической рецептурной стадии. Например, «практическая» амбулаторная медицина существует как рецептурное знание, особенностью которого является эмпирическая реакция на каждый конкретный случай, т.е. подготовка рекомендации о том, что нужно сделать, чтобы разрешить возникающую конкретную проблему

Классическая «матрица» европейской культуры покоилась на таких принципах, как гуманизм, рационализм; историзм и объективность познания (единственность истины).

Гуманизм ориентировал на высшие проявления творческого духа человека. Рационализм – на способность разума к овладению условиями познания и существования. Историзм – на признание развития, преемственности и разумности истории, прогресса разума и свободы. Объективность – на познаваемость мира, достижения такого результата познания, который бы не зависел от человека или человечества, а соответствовал познаваемому предмету.

Неклассическая трактовка истины, отдельные черты которой вызревали еще в эпоху классики, латентно обосновывались уже *не гуманизмом, а, скорее, личной ответственностью и трудовой этикой*. Уже не апеллировали к рационализму в указанном возвышенном понимании, а придали ему более плоскую форму – *позитивистской веры в науку и в достижимость целей (целе-рациональность)* взамен прежней универсальной веры в разум. *Историзм*, утверждавший преемственность и разумность истории, сменился *верой в материальный прогресс*. Истина стала пониматься как *результат выполнения определенных научных процедур и правил*.

Новые настроения внес постмодернистский подход. Он отразил разочарование и в ослабленном – по сравнению с классикой – неклассическом видении мира. Сказалось разочарование в личной ответственности и трудовой этике, включающих личность в непрерывную социальную гонку в индустриальном обществе. Обострился кризис веры в разум. В развитых странах исчезла (в силу благополучия значительной части населения, а в неразвитых – в силу его неблагополучия) готовность к жертвам во имя прогресса, тем более материального. На смену всем прежним символам европейской веры пришла вера в свободу, в многообразие, в единственную реальность языка. Слабо пробивающаяся сквозь слой неклассики идея объективности была полностью заменена идеей рефлексии языковых средств. Здесь уже не стало объекта и субъекта, уже не было и речи об объективности.

И вот теперь под напором внезапно меняющейся жизни начался великий «отказ», великий пересмотр старых принципов, но чаще это пока воспринимается как просто «переворачивание» прежних методологических подходов на противоположные, при которых воспроизводятся старые схемы познания и мышления с обратным знаком. Стремительно стала исчезать вера в единственность истины, сменяемая идеей плюрализма и даже утверждениями, что нет различия между истиной и неистинной, хорошим и плохим, добром и злом: рационализм начал вытесняться иррационалистическими мистическими представлениями, наука – обскурантизмом, историзм – мнением, что любой новый процесс начинается с «чистого листа», объективность истины – релятивизмом. Справедливая критика злоупотребления единством не должна вести к отрицанию единства. В отечественной культуре и теории познания, в методологии социального познания идея плюрализма подвергается определенному упрощению и утрированию. Для того чтобы проиллюстрировать возможности альтернативного подхода, обратимся к фигурам мирового значения в экономической науке: Дж. Тобину и М. Фридмену, лауреатам Нобелевской премии. Тобин – неокейнсианец, сторонник государственного регулирования экономики. Фридмен придерживается концепции свободного (сведенного до минимума) государственного вмешательства в экономическое развитие. Буквально по всем вопросам они имеют противоположное мнение. Так, Фридмен считает социальные программы общественными наркотиками. Тобин приветствует их. Для Фридмена крушение социализма – очевидное свидетельство преимуществ свободной рыночной экономики, для Тобина – аргумент об относительно плохом государственном регулировании. Обе концепции находятся на службе различных политических программ. Но никто в Америке не провозглашает: «Долой Фридмена!», «Да здравствует Тобин!». Хотя экономические теории играют в Америке свою роль (Фридмен был советником Р. Рейгана, Тобин – Дж. Картера), Америка не живет «по теории», ни одна развитая страна не живет согласно какой-то доктрине. Но мы жили «по Марксу», а потом, «по Фридмену», ибо свободная, безо всякого вмешательства государства экономика – это теория Фридмена (но не американская реальность даже в эпоху рейганомики). Мы жили так, несмотря на предостережения самого М. Фридмена никогда не применять его теорий в России в связи с иным состоянием сознания масс.

Этот пример поясняет две методологические особенности современного социального познания:

1. Невозможность принимать теоретические конструкты за реальность и жить в соответствии с ними.

2. Плюрализм концепций как способ обеспечения разных типов или аспектов деятельности.

Плюралистический характер какого-либо подхода заключается не в одновременном применении существенно различных типов анализа, а в готовности переходить от одного типа интерпретации к другому. Объяснение такому методологическому подходу состоит в том, что любой тип объяснения обладает определенной ограниченностью.

Вопреки классической эпистемологии, истина в постнеклассическом понимании может быть истолкована не только как воспроизводство (слепок) объекта в знании, но и как характеристика способа деятельности с ним. Поскольку таких способов может быть много, допускается плюрализм истин и, следовательно, исключается монополия на истину.

Все более становится ясным, что вненаучные идеи могут пробить себе дорогу в обществе не с меньшей вероятностью, чем научно обоснованные, и что могут

утверждаться такие представления, которые вообще не допускают научного обоснования.

Постмодернизм связан с концепцией свободы и плюрализма, единственной реальности языка. Он дает не только метод науки, но и литературы. У. Эко, ученый-медиевист и писатель, дал блистательные образцы применения постмодернистского подхода к монистическим целостным мирам.

Понятие «объективная истина» сохраняет свое регулятивное значение (подобное категорическим императивам морали), но практически истинность (как и моральность) выявляется в контексте всех типов мышления и деятельности.

Выявляется значение повседневности как граничного условия познания и практики, указывающего на опасные пределы деятельности за этой границей (повседневность может быть разрушена теоретическим притязанием на переделку жизни Или насильственной – бесчеловечной – практикой). Как вера во всемогущество науки, так и отказ от представлений об истине могут быть репрессивны по отношению к повседневной жизни. Можно безжалостно ломать ее, веря, что наука «учит» жить иначе. Но это можно делать и утверждая, что науке безразлично, какой вид повседневности будет реализован, и что «естественная» повседневность, выросшая из самой жизни, равноценна любым вариантам «искусственной».

Серьезные изменения науки и практики, связанные с военными стратегиями (конверсия), религией (признание сферы религиозного опыта) и распадом коммунизма (политической смертью научных концепций социализма), не могут не вызвать у ученых суеверного страха перед доказанной историей способностью превращать все человеческие намерения и усилия в нечто отличное от задуманного. Размышляя о своей ответственности в этих условиях, ученый-обществовед оказывается в очень непростой ситуации, Ему уже не вменяется обществом в обязанность активно переделывать мир. Само знание, заявленное в качестве научного – тоже риск. Ученый не может избежать ситуации риска и вовсе не в силах гарантировать положительный социальный результат применения своих концепций. В неустойчивых системах задуманный проект может вызвать совершенно далекие от ожидаемых следствия; в устойчивых же системах разные проекты могут привести к близким следствиям.

Современные парадигмы познания в социальных науках эмпиричны, соединяют научный и вненаучный подходы, предстают во множестве вариантов.

*Первый аргумент* против трактовки сложившейся познавательной ситуации как релятивистской: регулятивное значение классики и ее моральное значение для современности неоспоримы, так же как неоспоримы эвристичность и инновационная направленность новых парадигм.

*Второй аргумент* против такой трактовки состоит в следующем: происходящие в науке изменения свидетельствуют о том, что не только этика, но и наука становятся сферами практического разума. Одновременно это означает, что в науке значительно возрастает этический компонент – этика ненасилия, представление об ответственности, риске, вине; как и прочие сферы человеческой деятельности, наука становится сферой морального выбора и переживания.

*Третий аргумент.* В разные исторические периоды науке предписывались различные социальные роли. Так, Просвещение считало ее целью образование граждан; позитивисты – обеспечение средств деятельности, создание технологий, производственных и социальных. От науки всегда ожидали объяснений и предсказаний. Ныне эти ее функции не признаются в качестве самодовлеющих, находящихся исключительно в компетенции науки, поскольку решение соответствующих задач предполагает подключение других мыслительных форм, равно как и науке вменяется в обязанность рефлексия не только средств, но и целей. Можно

даже сказать, что распад казавшейся твердыней старой познавательной самоуверенности стимулирует проявление новой духовной ответственности.

*Контрольные вопросы:*

1. Что такое истина и какие определения истины вам известны?
2. В чем различия между классической и неклассической концепциями истины?
3. Как соотносятся вера и разум в поисках истины?
4. Что такое интеллектуальная интуиция?
5. Мистическое озарение как способ постижения истины.

*Список литературы:*

1. Бессонов Б.Н. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / Б.Н. Бессонов. – М.: Юрайт, 2010. – 395 с.
2. Вечканов В.Э. История и философия науки [Текст]: учебное пособие / В.Э. Вечканов. – М.: Риор; М.: Инфра-М, 2012. – 256 с.
3. Дильтей В. Введение в науки о духе: опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000. В 6-ти т. – Т. 1.
4. Дильтей В. Собр. соч.: В 6-ти т. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000.
5. Ильин В.В. О специфике гуманитарного знания // Вопросы философии. – 1985. – №7.
6. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. – М., 1994.
7. История и методология науки [Текст]: учебно-метод. пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех спец. / СГАУ. – Саратов: ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2012. – 56 с.
8. Ищенко Е.И. Современная эпистемология и гуманитарное познание. – Воронеж, 2003.
9. Канке В.А. Методология научного познания [Текст] / В.А. Канке. – М.: Омега-Л, 2013. – 255 с.
10. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-н/Д., 2005.
11. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов. – Ростов-на-Дону, 2005.
12. Кохановский В.П., Шумейко М.К. Методология гуманитарного познания Генриха Риккерта. – Ростов-н/Д., 2004.
13. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.
14. Кузьменко Г.Н., Отыцкий Г.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для магистратуры / Г.Н. Кузьменко, Г.П. Отыцкий. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 450 с.
15. Лебедев С.А. Философия науки [Текст]: учебное пособие для магистров / С.А. Лебедев. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 288 с.
16. Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? // Вопросы философии. – 2004. – № 3.
17. Моисеев Н.Н. Естественно-научное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2.
18. Ницше Ф. Воля к власти. Полн. собр. соч. – М., 1910. – Т. 9.
19. Объяснение и понимание в социальном познании. – М., 1990.
20. Познание в социальном контексте. – М., 1994.

21. Поппер К. Логика социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10.
22. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.
23. Рузавин Г.И. Методология научного познания [Текст]: учебное пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
24. Старостин А.М., Стрюковский В.И. Философия науки [Текст]: учебное пособие / А.М. Старостин, В.И. Стрюковский. – М.: Дашков и К, 2012. – 368 с.
25. Философия науки: общие проблемы познания. Методология естественных и гуманитарных наук: Хрестоматия / Отв. ред.-сост. В.А. Микешина. – М., 2005.

## **Лекция 10 (2 ч.). Время, пространство, хронотоп в социальном и гуманитарном знании**

1. Хронотоп – ключ к познанию социального пространства
2. Социально-гуманитарное знание о пространстве.
3. Категория «время» в теории цивилизаций

**Интерес** к теме социального пространства и времени связан с культурно-феноменологическими контекстами и продиктован актуальностью этих проблем в современном российском обществе. В последние 15 лет российская культура столкнулась с рядом сложнейших вызовов. Беспрецедентные масштабы социокультурных изменений, развитие процессов глобализации, усиление инокультурного влияния и влияния средств массовой информации, повышающийся уровень социокультурной дифференциации - все эти факторы ставят российскую культуру перед угрозой смены идентичности. В условиях социокультурного перехода наблюдаются существенные разрывы в представлениях о культурном пространстве и времени. Это проявляется, в частности, в резком сужении пространства идентичности до узколокального уровня (кланового, корпоративного, этноцентричного и т.п.) при одновременном усилении глобального мышления. В восприятии культурного времени наблюдаются тенденции разрушения смыслового единства между прошлым, настоящим и будущим. Для более глубокого понимания оснований цивилизационной интеграции необходимо рассмотреть вопросы смыслового освоения пространства и времени.

Социальное пространство, вписанное в пространство биосферы, обладает особым человеческим смыслом. Оно функционально расчленено на ряд подпространств, характер которых и их взаимосвязь исторически меняются по мере развития общества. Особенность социального пространства заключается в том, что мир вещей культуры, окружающих человека, их пространственная организация обладает над природными, социально значимыми характеристиками. Целостная система социальной жизни имеет свою пространственную архитектуру, которая не сводится только к отношениям материальных вещей, но включает их отношение к человеку, его социальные связи и те смыслы, которые фиксируются в системе общественно значимых идей.

**Специфика социального пространства** тесно связана со спецификой социального времени, которое является внутренним временем общественной жизни и как бы вписано во внешнее по отношению к нему время природных процессов. Социальное время — это количественная оценка пути, пройденного человечеством, мера изменчивости общественных процессов, исторически возникающих преобразований в жизни людей. На ранних стадиях общественного развития ритмы социальных процессов были замедленными. Родоплеменные общества и пришедшие им на смену первые цивилизации древнего мира на протяжении многих столетий

воспроизводили определенный уклад социальной жизни. Социальное время в этих обществах носило квазициклический характер, ориентиром общественной практики служило повторение уже накопленного опыта, воспроизводство действий и поступков прошлого, которые выступали в форме традиций и часто носили сакральный характер. Линейно направленное историческое время проявляется наиболее отчетливо в обществе Нового времени, характеризующемся ускорением развития всей системы социальных процессов. Еще в большей мере это ускорение свойственно современной эпохе.

Выявление роли пространственно-временных факторов в современной социокультурной динамике приобретает особую значимость в условиях радикального изменения представлений о пространстве и времени, связанного с глобализацией. Глобализация и локализация диктуют новые требования к осмыслению проблем цивилизационно-культурной идентичности. Многие из этих проблем могут быть решены в рамках пространственно-временного, хронотопического (по выражению М.М. Бахтина) анализа современной цивилизации.

Категориям “пространство” и “время” отводится важное место в теории цивилизаций. Для любой цивилизации, если рассматривать ее в русле культурно-исторического подхода, характерны пространственно-временные характеристики, отражающие глубокую взаимосвязь культуры и соответствующего “месторазвития” (П.Н. Савицкий) или ландшафта (Л.Н. Гумилев), которые и задают пределы вариативности временных ритмов. В этом смысле, по мнению А.С. Панарина, цивилизационная парадигма “реабилитирует” категорию пространства и противостоит стадийным прогрессистским концепциям, основанным на вере в преодоление любых пространственных различий течением времени. Каждая локальная цивилизация описывается так же как хранитель времени, которое отражает соответствующую данной цивилизации историю, связывающую прошлое, настоящее и будущее, а также “вечные” ценности.

Особое значение в связи с анализом методологических оснований современной теории социального пространства и времени имеет наследие Бахтина. В своих работах он представил теоретическое обоснование понятия “хронотоп”, отражающего смысловое единство пространственно-временного континуума, а также показал роль хронотопической определенности в процессах смыслообразования. Хронотопом (дословно “времяпространство”) Бахтин называл “существующую взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе”. Хронотопы концентрируют различные временные реальности: время человеческой жизни, историческое время, представления о Вечности и являются своеобразным структурирующим основанием смыслового пространства, в которое вписываются значения каждого конкретного события.

**“Приметы времени** раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и изменяется временем”, отмечал Бахтин, полагая, что живое созерцание “схватывает хронотоп во всей его целостности и полноте”, а наши художественные представления “пронизаны хронотопическими представлениями разных степеней и объемов”. Это создает возможность осмысливать события, цепочки связей (сюжетные линии) через хронотоп, который служит преимущественной точкой означивания и смысловой конкретизации тех или иных событий и процессов. При этом каждый хронотоп включает в себя множество относящихся к более мелким пространственно-временным масштабам хронотопов конкретных событий и процессов, которые в свою очередь интегрируются в общую, относительно целостную хронотопическую модель. В структуре этой модели отдельные хронотопы могут включаться друг в друга, контрастировать, сосуществовать, переплетаться, сменяться и т.д. Бахтин

характеризовал отношения между хронотопами как диалогические (в широком понимании).

Понятие хронотопа приложимо и к оценке существующих культур и цивилизаций. С точки зрения хронотопического анализа, современные цивилизации предстают как внутренне неоднородные в культурно-пространственном отношении. Каждый этнос, полагал Гумилев, несет в себе характерные черты, сформировавшиеся в условиях определенного ландшафта. При переселении или расселении этносы ищут себе соответствующие их культурным особенностям области: “Угры расселялись по лесам, тюрки и монголы - по степям, русские, осваивая Сибирь, заселяли лесостепную полосу и берега рек”.

Сложное взаимодействие любой цивилизации со своей пространственной средой определяет специфику означивания пространства, и протекания культурного времени. В различных культурах (в том числе в рамках одной цивилизации) существуют свои, специфические варианты осмысления времени. Речь может идти о разной глубине осознания времени, о различиях в характере временных изменений, выстраивании акцентов на прошлом, настоящем или будущем, о предпочтении стабильности и порядка или изменений и разнообразия. Гумилев отмечал, что в разных культурах и цивилизациях люди ведут отсчет времени сообразно собственным потребностям. Если они не применяют сложные системы отсчета, то не потому, что не умеют, а потому, что не видят в этом смысла. Так, тюрки ввели линейную хронологию, когда оказались во главе огромной державы, но как только каганат пал, они вернулись к циклическому отсчету времени. В этом плане важны не системы отсчета, а их разнообразие, которое и характеризует степень сложности культуры. Гумилев выделял фенологическую систему отсчета времени, необходимую для приспособления коллектива к явлениям природы; циклический календарь, использующийся для фиксации повседневных событий; “живую хронологию” - для обозначения событий в пределах жизни одного поколения; линейный отсчет времени — для политических и деловых целей и т.д. Кроме того, время может подразделяться на отдельные эпохи, которые так или иначе отражены в общественном сознании [4. С. 82-94].

**Цивилизация хранит время**, связывая прошлое, настоящее и будущее, создавая тем самым особое - надчеловеческое, надэтническое, надлокальное измерение времени, выраженное в большой традиции и характерных представлениях об историческом процессе и оказывающее значительное влияние, в том числе и на повседневную жизнь. С этим связаны не только развитые системы восприятия и отсчета времени, существующие в каждой цивилизации, но и представления о неподвластных времени “вечных” ценностях, образах и смыслах, которые составляют сакральную сферу цивилизационной регуляции.

Вопросы для самопроверки:

1. Понятие хронотопа?
2. В чём особенности социального пространства?
3. Роль пространственно-временных факторов в современной социокультурной динамике?
4. В чём сущность времени?

Рекомендованная литература:

1. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М., 2000.
  2. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб., 2000.
  3. Горин Д.Г. Пространство и время в динамике роста цивилизаций. М., 2003.
- Гидденс Э. Устройство общества. М., 2005.

## Лекция 11 (2 ч.). Вера, сомнение, знание в социально-гуманитарных науках.

1. Проблема веры в мире ценностных ориентаций.
2. Проблема взаимоотношений знания и веры.
3. Наука и религия в научном и религиозном познании.

Проблемы веры, сомнения и знания имеют место в рассмотрении особенностей социально-гуманитарных наук, так как истинное знание включает себя как рациональное знание, так и иррациональное, в т.ч. знание, которое рождается верой. А такие понятия, как сомнение и знание неразрывно связаны с понятием веры. В мире ценностных ориентаций человека непреходящее значение имеет вера, субъективный акт принятия чего-либо как истинного. Это непреходящая характеристика личности, она требует веры в себя, веры, переходящей в уверенность в своих возможностях. Вера - это не только основное понятие религии, но и важнейший компонент внутреннего духовного мира человека, психический акт и элемент познавательной деятельности. Она обнаруживает себя в непосредственном, не требующем доказательства принятии тех или иных положений, норм, истин. Как психологический акт, вера проявляется в состоянии убежденности и связана с чувством одобрения или неодобрения. Как внутреннее духовное состояние — требует от человека соблюдения тех принципов и моральных предписаний, в которые он верит, например: в справедливость, в нравственную чистоту, в мировой порядок, в добро. Понятие веры может полностью совпадать с понятием религии и выступать как религиозная вера, противоположная рациональному знанию. Религиозная вера предполагает не доказательство, а откровение. Слепая вера ничем не отличается от суеверия. Проблема взаимоотношения знания и веры активно обсуждалась средневековыми схоластами. Вера основывалась на авторитете догматов и традиции. Веру можно обосновать, но для этого придется привести не только рациональные, но и чувственно-эмоциональные доводы. Другое дело, что веру нельзя связывать с абсолютной достоверностью, которая, как следует из анализа проблемы абсолютной истины, вряд ли достижима. Вере предшествует сомнение, которое переводится в веру в результате целого ряда психологических актов. Философы уделяют значительное внимание соотношению сомнения и веры. Разум опирается на веру как на свое предельное основание, но всякий раз способен подвергнуть ее сомнению (Сомнение — это состояние беспокойства и неудовлетворенности, заставляющее действовать с целью его устранения, порождающее желание перейти к состоянию верования — спокойного и удовлетворенного. Итак, сомнение, усилие для его преодоления — это стимул исследования и достижения цели). Появление и существование в науке наборов аксиом, постулатов и принципов также уходит своими корнями в нашу веру в то, что мир есть совершенное гармоничное целое, поддающееся познанию. Феномен веры, имея религиозную, гносеологическую и экзистенциальную окраску, может выступать как основа саморегуляции человека.

**Также необходимо отметить и проблему взаимоотношения знания и веры.** Проблема соединения веры и знания, богословия и науки занимает важное место в одном из направлений современной философии – неотомизме, представители которого стремились в едином синтезе объединить веру и разум. Вопрос о вере, о ее соотношении со знанием занимал большое место в русской религиозной философии, одно из важнейших понятий которой – «цельное знание». Цельная истина открывается только цельному человеку. Собрав в единое целое все свои духовные силы –

чувственный опыт, рациональное мышление, эстетический и нравственный опыт, а также религиозное созерцание, человек начинает понимать и истинное бытие мира и постигает сверхрациональные истины о Боге. Знание претендует на адекватное отражение действительности. Оно воспроизводит объективные закономерные связи реального мира, стремится к отбрасыванию ложной информации, к опоре на факты. Знание делает истину доступной для субъекта посредством доказательства. Знание рассматривается как результат познавательной деятельности. С глаголом «знать» связывают наличие той или иной информации либо совокупность навыков для выполнения какой-нибудь деятельности. Считается, что именно научное знание говорит от имени истины и позволяет субъекту с определенной мерой уверенности ею распоряжаться. Научное знание как способ приобщения субъекта к истине обладает объективностью и универсальностью. В отличие от веры, которая есть сознательное признание чего-либо истинным на основании преобладания субъективной значимости, научное знание претендует на общезначимость. Усиление религии в современном обществе активизировало внимание исследователей к вопросу о соотношении науки и религии, знания и веры. Последняя имеет два значения: уверенность (доверие, убеждение) – то, что еще не проверено, не доказано в данный момент, и религиозная вера. Соединение знания и религиозной веры может вылиться в одну из трех основных позиций: абсолютизация знания и полная элиминация веры; гипертрофирование последней в ущерб знанию; попытки совмещения обоих полюсов – в особенности, современная философия религии.

**Наука и религия** тесно связаны, так как в научном и религиозном познании задействованы в принципе разные структуры человеческого существа. В науке человек действует как «чистый ум»; совесть, вера, любовь, порядочность – все это «подмога» в работе ума ученого. Но в религиозно-духовной жизни, напротив, «ум – это только рабочая

сила, две сферы жизни общества и индивида, отношения между которыми исторически изменялись и служили предметом острых философских споров. В европейском общественном сознании, начиная с 18 в., сложилось мнение о противостоянии этих сфер духовной деятельности, об отсутствии точек соприкосновения. Однако в современной философии науки и в религиоведении существует точка зрения, согласно которой на ранних этапах истории — в силу синкретического сознания древнего человека —

накопление рационального объективного опыта могло осуществляться только в рамках религиозных воззрений. В течение долгого времени в различных культурах сохранялась ситуация подчинения позитивного знания религиозной идеологии. Так, счет и календарная система майя были связаны с ритуальным циклом поклонения и жертвоприношений солнечному Богу. Развитие математики в арабомусульманском обществе обусловлено мистической системой истолкования Вселенной, в которой каждому объекту соответствует определенное числовое значение. Подобным же образом нумерология в даосских традициях древнего и средневекового Китая способствовала становлению системы счисления и осмыслению различных математических операций. Химия родилась из алхимии.

Наблюдения за светилами, за сезонными изменениями погоды способствовали развитию астрономии; всевозможные мантические системы требовали обобщения знаний о природе растений, минералов, жидкостей, что послужило в дальнейшем возникновению медицины, ботаники, минералогии и других научных дисциплин. Тенденция к неприятию науки проявилась с укреплением институциональной власти Церкви, поскольку рациональное знание ослабляло веру, вызывало сомнения. Занятия наукой в средневековой Европе сценивались как *ересь* и грех гордыни, который отсылал к первородному греху Адама и Евы, вкусивших от Древа Познания Добра и Зла, т.е. посягнувших на божественн

ое право всезнания. Стремление к знанию, способность к учению, страсть к экспериментированию мыслились христианским обществом как искушение дьяволом или получение дьявольского дара (легенда о Фаусте). Подобное положение дел повлияло на то, что в философии проблема соотношения Р. и н. рассматривалась как проблема противостояния *веры* и *знания*. Эта оппозиция была осознана эпохой Возрождения, когда религиозные постулаты обосновывались доводами логики. Непримируемость двух полюсов стала программным моментом просветительской мысли 18 в., у Вольтера и Дидро, превозносивших науку, рациональное практическое мышление и рассматривающих религию как систему заблуждений. Религия дезориентирует людей в познании, наделяя природные объекты вымышленными свойствами и качествами, а значит, закрепляет зависимость человека от стихийных природных сил. Наука же, дающая знание *законов* и *связей явлений*, призвана закрепить власть человека над природой. Философия просветителей открывала возможность рассматривать религию вgnoseологическом аспекте. Она предстает как искаженная, иллюзорная система знания. С одной стороны, существует тенденция рассматривать Р. и н. как сменяющие друг друга в процессе эволюции способы восприятия и *объяснения* мира. Эта традиция восходит к Г. В. Ф. Гегелю и О. Конту, для которых история человеческого познания разворачивается по линии от первоначального этапа религиозного мировоззрения к стадии позитивного научного знания, оперирующего *понятиями*. В середине 20 в. эволюционистские взгляды сменяются новыми теориями, в которых нарастает стремление обнаружить взаимодействие и сходные принципы научного и религиозного типов мышления. Предшественником подобных концепций является немецкий философ Э. Кассирер, который рассматривал язык, искусство, *мифологию*, религию, науку не как сводимые одна к другой или последовательно сменяющие друг друга, но как параллельно существующие формы символической деятельности. В каждой из них создается своя онтологическая система, каждая раскрывает реальность в своем неповторимом ракурсе. В вопросе взаимоотношения Р. и н. современные исследователи говорят о *принципе дополненности*. Утверждается отсутствие непреодолимых границ между наукой, религией и философией: предположения, гипотезы, новые идеи свободно попадают из одной области знания в другую. Использование альтернативных и прямо противоположных научной парадигме идей препятствует омертвлению знания и способно привести к эффективному результату, к неожиданным открытиям. Тенденция к сближению объективного познания и религиозной интуиции обнаруживается также в рамках философской теологии. За весьма непродолжительный период в воззрениях религиозных мыслителей произошли изменения от полного неприятия рационального познания действительности (спекулятивный безличный метод науки не способен раскрыть глубинные основы существования, выйти за пределы видимой реальности) до признания совместности (*мышление* как познание посредством понятий и суждений возможно только в горизонте абсолютного бытия). Синтез всех отраслей знания производится с целью выхода к трансцендентному. Сближение Р. и н. не на методологическом (как способы познания), а на содержательном уровне осуществил французский теолог П. Тейяр де Шарден, чьи взгляды повлияли на современное состояние как теологии, так и науки. В его концепции эволюция Вселенной (начиная с зарождения частиц материи до состояния преджизни) и эволюция человека (от появления органической жизни и до будущего состояния сверхжизни) обусловлены божественной волей и подчинены определенной цели. Теория Тейяра де Шардена открыла путь для модернистских теологических концепций, включающих в свое содержание данные физики, биологии и прочих наук (теория Большого Взрыва и проблема Творения), аргументирующих развитие и состояние Вселенной божественным замыслом. Следует отметить обратное влияние религиозных воззрений на науку, что сказывается не только в принятии веры учеными (наука не может доказать отсутствие *Бога* так же, как не может доказать его существование), но и в попытках объединить научные

теоретические данные с религиозными концепциями. Представители естественнонаучной мысли 20 в. Н. Бор, М. Планк видели в законах физики необъяснимую гармонию, заставляющую предполагать существование некоего мирового разума, который управляет природой и ведет развитие Вселенной к определенной цели, постичь которую наука пока не может. Помимо теорий, декларирующих сближение Р. и н., появляются концепции, в которых религиозное и научное знание отождествляются: например, утверждения, что древние мифы, гимны Вед или буддийские доктрины содержат зашифрованные идеи и представления, соответствующие современным научным теориям.

Вопросы для самопроверки:

1. Совпадает ли понятие веры с понятием религии?
2. Соотношение знание и веры?
3. Соотношение науки и религии?

Рекомендованная литература:

1. Васильев. Л.С. Культы, религии, традиции в Китае. - М.: Восточная лит., 2001.
2. Драч Г.В. Рождение античной философии и начало антропологической проблематики. - Ростов н/Д: Феникс, 2001
3. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицановой - Минск: Кн. дом, 2003.

Римский В.П. Миф и религия: проблема генезиса и культурно-исторической специфики архаических религий. - Белгород: Крестьянское дело, 2003.

## **Лекция 12 ( 2 ч.). Разделение СГН на социальные и гуманитарные науки.**

1. Методологические подходы к разделению гуманитарных и социальных наук.
2. Сходства и отличия наук о природе и наук об обществе.
3. Философия как интегральная форма научных знаний,

**Разделение социально-гуманитарных наук** на гуманитарные и социальные — методологический подход, исходящий из неоднородности наук о человеке и обществе проблематизирующий понятие «социально-гуманитарные науки». С одной стороны, есть такие науки, как экономика, социология, наука о праве. С другой стороны — антропология, науки об искусстве, о культуре, история. Первые называют социальными науками (С. н.) в узком смысле слова, в отличие от вышеупомянутого широкого. Вторые — гуманитарными науками (Г. н.). Эта эмпирическая классификация предполагает уточнение критериев разделения на Г. н. и С. Н. Есть точка зрения, которая вообще не предполагает возможности существования Г. н., поскольку только в науках, подобных наукам о природе, производится конструирование *предмета* исследования из существующего *объекта* с помощью научной процедуры. В Г. н. предмет науки специально сконструирован, совпадает с объектом, и речь может идти только о гуманистике, но не о специализированной деятельности по производству гуманитарного научного знания. Однако при этом игнорируется наличие собственных научных процедур получения гуманитарного научного знания, которые включают в себя: следование *методам* соответствующей научной дисциплины, задающей стандарты *инормы* научной деятельности; постулат субъек

тивной *интерпретации*, согласно которому соотносятся научные описания изучаемой реальности и субъективные мотивы деятельности людей; постулат адекватности, который требует, чтобы научное утверждение Г. н. было понятно тому, относительно кого оно высказано. Это отличает Г. н. от С. н., где научное утверждение отнесено к сущности и не является понятным для людей, которых оно описывает. Таким образом, Г. н. имеют свои процедуры научной деятельности и способы конструирования своего предмета познания.

Имеется и другая точка зрения, согласно которой включенность субъекта в объект наук об обществе делает все науки этого цикла гуманитарными, ориентированными на человека. Аргументом является то, что предмет социального познания мир человека, а не вещь. Все С. н. изучают деятельность человека, и потому их можно отнести к Г. н. Любое познание социально, т.е. имеет социальные детерминанты, воздействующие на его производство и функционирование. Специфика же познания общества такова, что в широком смысле оно все является гуманитарным. В онтологическом плане это верно, но методологически—

нет (см.: *Натуралистическая и культурцентристская исследовательские программы с социаль-*

*гуманитарных наук*). Единая система наук об обществе, называемая общественными науками, социальными науками (в широком смысле слова), социально-гуманитарными науками подразделяется на С.н.

(в узком, выше представленном) смысле слова.

По вопросу об их разделении возможно несколько точек зрения

1. Разделение науки по предмету: С. н. изучают общие социальные закономерности, структуру общества и его законы; Г. н. — человеческий мир.
2. . Разделение наук по методу: С. н. — это те, в которых используется метод *объяснения*; Г. н. называют науки, где базовым методологическим средством является *понимание*.
3. Разделение наук одновременно по предмету и методу. Это предполагает, что специфический объект диктует специфические методы.

Разделение наук в соответствии с исследовательскими

программами. В истории развития С. н. применялись, в основном, первые три подхода. Представитель Баденской школы неокантианства В. Виндельбанд противопоставил естественным наукам науки исторические, или, иначе, *наукам о природе* —

*науки о культуре*. Им соответствует различие в методах. Первые используют номотетический (обобщающий метод), вторые идиографические (описательные, индивидуализирующие методы). Другой представитель этой школы, Г. Риккерт, считал, что науки делятся на науки о природе (естествознание) и науки о культуре, об истории, чему соответствует различие методов: обобщающие, независимые от ценностей, направленные на выявление закономерностей методы первой группы наук и индивидуализирующие, связанные с ценностями методы второй группы наук. Те из наук об обществе, которые похожи на науки о природе по методам, напр. социология, получают название С. н.; те, которые ближе к истории.

**Во-первых**, это историческая общность методологии: на первом этапе становления наук об обществе многие ученые полагали, что наука об обществе должна изучать связи наблюдаемых социальных явлений естественно-научными методами. Во-вторых, - общность методов приобретения знаний — это научные методы: наблюдения, эксперимента, моделирования, восхождения от абстрактного к

конкретному; общие приемы познания: анализ и синтез, индукция и дедукция; иные нормы научного исследования: опора на факты, строгость и однозначность теоретических понятий, доказательность рассуждений и их логическая непротиворечивость.

В-третьих, это общие признаки познавательной деятельности, характерные для любой науки и отличающие науку от других видов знания (искусства, религии, обычного жизненного опыта) : объективность, системная организованность и обоснованность знаний, приобретаемых научными методами.

В-четвертых, наличие у каждой науки независимо от того, является она естественной или общественной, - своих специфических характеристик: объекта, предмета и метода. Существуют очень заметные отличия.

Во-первых, общественные науки возникли как самостоятельные области научного знания значительно позже наук о природе. Методы последних оказали влияние на становление методологии социальных наук.

Во-вторых, объекты, предмет познания у естественных и гуманитарных наук различаются: природа и процесс общественного развития – разные сферы бытия.

В-третьих, у общественных наук иные методы исследования в сравнении с науками о природе. Изучение социальных явлений требует от ученого их переживания и понимания, а исследование природных объектов – объяснения. Понимание как прямое постижение событий общественной жизни в социальных науках противопоставляется выводному, непрямому знанию в естественных науках.

В-четвертых, разница в методах предопределена различиями в объекте, на который направлен интерес ученого. Изучая природу, наука стремится уяснить, в первую очередь, общее для изучаемых явлений (использует метод обобщения) выявляет законы природы. Анализируя явления культуры, наука концентрируется, главным образом, на особенном в объекте исследования (использует индивидуализирующий метод) .

В-пятых, в классическом естествознании ученый исключает себя из исследовательской ситуации и потому его объективность более очевидна. Под объективностью научного исследования здесь понимается изучение природы независимо от человека, то есть природы «самой по себе» . При изучении общества ученый не может исключить себя из процесса общественного развития, результаты его влияют на частную жизнь исследователя. Ученый-обществовед изучает такой объект, к которому принадлежит и сам: он и исследователь социальной жизни, и ее участник. Научная объективность здесь обеспечивается иначе. Работая с материалом культуры, ученый всегда соотносит его с общезначимыми ценностями: нравственными, политическими хозяйственными, художественными, религиозными.

В-шестых, природу люди постигают с помощью понятий причины и следствия, а человеческую деятельность – путем изучения мотивов, целей и намерений и смысла деятельности человека.

**Интеграл – некая структура**, характеризующаяся свойством перехода из одной формы в другую. Философия –интегральная наука. Ее интересуют явления не сами по себе, а с точки зрения развития и взаимосвязи (диалектической взаимосвязи). Интегральный характер науки: главное здесь заключается в том, что философия как система знаний воспринимает мир в его единстве и целостности, философия как единое целое. Философия – это учение об общем, любой другой предмет будет частным к ней. Социальная философия тоже воспроизводит социальный мир – исторический процесс и его целое (взаимодействие всех его сторон – экономической, политической и др.).

Философия, вбирая в себя знания экономики и т.д., выступает как единое (интегральное) целое и может затем рассматриваться в рамках любой науки. Там, где нарушается связь, прекращается развитие, наступает стагнация, деградация и т.д.

Специфика явления (экономики и т.д.) философию не интересует, ее интересует:

- 1) место этого явления (экономики в жизни общества);
- 2) насколько оно участвует в развитии (насколько экономика участвует в развитии общества).

Экономика призвана обеспечивать все материальные сферы общественной жизни. Рассматривая религию, философия решает, какую роль религия играет в жизни общества. Исходя из исторически сложившегося самосознания, считается что христианство лучшим образом подходит для РФ.

Такой подход и есть интегральный подход – философии как интегральной системы знаний. Интегральная характеристика философского знания влечет интегральный характер его категорий. Интегральный (всеобщий) характер и интегральная форма проявляются в понятиях, принципах и учениях во всех философских системах. В процессе развития философия (как система знаний о мире) все больше наполняется научными знаниями. От созерцательной философия все больше переходит к научной (Аристотель – механика, Демокрит и т.д.). Но все же в античности философия больше носила умозрительный (иногда гениальный – атомы Демокрита) характер. С открытиями Галилея, Коперника философия все больше пополнялась научными знаниями. Со временем из науки наук философия превратилась в специфическую науку, междисциплинарную науку, нося мировоззренческий характер. Философия становилась интегральной наукой в том смысле, что она осмысливала достижения наук, происходило наполнение философии наукой, формировалась философская картина мира, наполненная наукой.

В обществознании сформировалась теория естественных прав человека (Гоббс, Локк). В рассуждении Гоббса равные права всех неизбежно ведет к конфликту – «война всех против всех». В результате формируется государство (лучше всего абсолютная монархия) – философская интегральная идея – философское значение государства Гоббса. Дж. Локк вывел путем логических заключений, что из теории естественного права следует, что логичной формой государства должна быть демократия.

В качестве метода выступает теория: диалектика как учение о развитии. Диалектика – это еще не метод, когда же мы применяем ее например к анализу экономических явлений – это уже метод (теория как метод). В качестве метода может быть как общая, так и частная диалектика. Следует учитывать, что диалектика начинается с древних времен: Сократ, Конфуций, буддистские учения. Гегель создал теорию диалектики, но это все была еще теория, когда же она стала применяться, она стала методом. Огромное значение науки в современном постиндустриальном обществе сформировало потребность разобраться в науке, в результате возникла дисциплина «История и философия науки».

И социальная, и гуманитарная науки тесно связаны между собой. Общество – это совокупность общественных отношений. В общественные отношения, с одной стороны, вступают конкретные люди, с другой стороны – человек вне общества существовать не может. Все науки – социальные и гуманитарные, есть результат социального познания. Социальное познание есть познание общественных явлений с определенных социальных позиций. Здесь поиск истины связан не только с познавательными интересами, но и с интересами социальными. Исследователь всегда, сознательно или подсознательно, проявляет определенную позицию. В обществознании социальная составляющая на содержание научных теорий влияния не оказывает. Ценностная сторона играет решающую роль в социальном познании (была для Гоббса ценна монархия – он ее и вывел из теории естественного права). Негативные идеи следует вытеснить из науки.

Интегральная идея Платона: государство – это лучшее, что может быть, справедливое государство – то, где человек будет обеспечен. Интегральная идея Платона – идея справедливости. Идеи государства Платона близки к русской духовности – государство обеспечивает безопасность людей, их нормальное существование. Государство существует для людей. Но и люди должны своим трудом обеспечить функционирование государства.

Аристотель создал теорию социалистического государства: государство создано для того, чтобы жить счастливо, а не только для наведения порядка. «От каждого по способностям – каждому по труду» - идея Аристотеля.

По Канту, развитие общества носит дуалистический характер. В обществе есть 2 начала: мир явлений и мир вещей в себе. Феномен: мир, свободный от сущностей, и мир необходимости. Мир явлений – то, чем занимается наука, но существует мир сверхчувственный, трансцендентный (потусторонний), влияющий на мир явлений через потребности (как побуждение к чему-то). Любой из вариантов действительности выбирается необходимостью. Интерес, цель – предполагаемый результат действий. Нужно разобраться в соотношении потребностей и целей. Потребность (необходимость): идея, которая решена за нас. В этом заключается интегральная идея дуализма Канта.

Суть гегелевского подхода – разум в истории. Разум каждого из нас – проявление мирового разума через человека. История – развитие мирового духа. Начало человеческой истории – создание государства, до этого была предыстория, подготовка к истории. Предметом анализа является не мир вещей, а сознание людей, которое является проявлением мирового духа.

Интегральная идея: прогресс общества – сознание свободы. Свобода для человека – это основное. Сущность человека в свободе – если человек раскован, свободен – он может творить. Свобода есть условие для творчества. Свободы не было в восточном обществе, свобода появилась в Греции, где была создана великая культура, философия. Римское общество было не только свободным, но и было защищено с помощью прав. Гегель считает, что высшего развития свобода достигает в Германии – идеологический момент (установка), который не соответствует действительности (Германия была разрознена, раздираема феодальными междоусобицами и т.д.).

Главная идея – прогресс общества в сознании свободы – основополагающая идея, на которой можно строить какие-либо концепции. Основой всякого развития является противоречие – актуальность. Должно быть какое-то противоречие, ключевая идея. Есть противоречие (точка бифуркации) и нужно найти идею, которая позволит его решить. Можно сначала сформулировать гипотезу, выдвинуть идею, доказанная гипотеза – есть теория. Суждение, связь понятий и суждений, дедуктивное и индуктивное мышление – это и есть аппарат научного мышления, в этом аппарате есть интегральная идея.

Вопросы для самопроверки:

1. Какие науки называют гуманитарными?
2. Какие науки называют социальными?
3. В чём проявляется интегральный характер философии?

Рекомендованная литература:

1. *Стёпин В. С.* Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М., 2000 ;
2. *Микешина Л.А.* Философия познания: Полемические главы. М., 2002;
3. *Касавин И.Т., Щалев С.П.* Анализ повседневности. М., 2004

4. Федотова В.Г. Специальная философия и науки об обществе // Эпистемология и философия науки. 2004.

### **Лекция 13 (2 ч.). Формирование новоевропейской педагогики.**

#### **1 Ян Амос Коменский – основоположник новоевропейской педагогики. Сенсуалистские педагогические принципы в «Великой дидактике». «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» - итог размышлений. Коменского о целях и сущности воспитания.**

Я.А. Коменский был основоположником педагогики нового времени. Он не только создавал общую систему привычного нам образования, но и занимался ее детальной проработкой. В его теоретических трудах по вопросам обучения и воспитания детей («Материнская школа», «Великая дидактика», «Новейший метод языков», «Пансофическая школа» и др.) рассмотрены все важнейшие педагогические проблемы. Поистине гениальные мысли развивает Коменский, говоря о трех причинах трудности научных занятий. Первой причиной он считает рабский способ постановки занятий; второй причиной - порочный способ изучения вещей, когда учащихся не обучают вещам, а лишь рассказывают им о вещах; третья причина - несовершенство метода.

Из этих научно-методологических посылок напрямую вытекает педагогический метод Яна Амоса Коменского. Он изгоняет из своей школы косность, тупую зубрежку и равнодушие учеников. Вместо этого Коменский отдает предпочтение объяснению вещей и процессов, признает бескрайний полет творческой мысли.

Я.А. Коменский требует демонстративности при объяснении вещей, при их изложении, а это - не что иное, как наглядность. Кроме того, он требует обоснования, опирающегося на причины и их ближайшие следствия. Одним словом, главное, необходимое состоит в том, чтобы вещи изучались (познавались) на основании самих вещей, а не по их внешним признакам. Отличительной чертой педагогических воззрений Я.А. Коменского было то, что он рассматривал воспитание в качестве одной из важнейших предпосылок установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Эта идея проходит красной нитью через его главный труд «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», одну из частей которого он назвал «Пампедией» - «Всеобщим воспитанием», где он, в частности, развивает мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчивается после выхода из школы. Школьное воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию.

Через все педагогические сочинения Я.А. Коменского, проходит мысль, что правильное воспитание во всем должно сообразоваться с природой.

Я.А. Коменский считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Он указывает, что точный порядок школы надо заимствовать от природы, что необходимо исходить из наблюдений над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях. Он пытается установить закономерности воспитания путем аналогий с естественными «основоположениями», законами природы.

Яркие примеры сравнения человека с живой природой можно увидеть в «Великой дидактике». «плодоносное дерево (яблоня, груша, виноградная лоза) хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как и 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. Я.А. Коменский, исходя из природы человека, делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода, по 6 лет каждый:

Детство - от рождения до 6 лет включительно, Отрочество - от 6 до 12 лет, Юность - от 12 до 18 лет, Возмужалость - от 18 до 24 лет.

В основу этого деления он кладет возрастные особенности: детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество - развитием памяти и воображения с их исполнительными органами - языком и рукой; юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления и возмужалость - развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Для каждого из этих возрастных периодов, следуя характерным возрастным особенностям (природе ребенка), Я.А. Коменский намечает особую ступень образования.

Для детей до 6 лет он предлагает материнскую школу, под которой он понимает дошкольное воспитание под руководством матери. Для отрочества предназначается шестилетняя школа родного языка в каждой общине, селении, местечке. Для юношей должна быть в каждом городе латинская школа, или гимназия. Для возмужалых молодых людей в каждом государстве или большой области - академия.

Устанавливая эту необычную для того времени последовательность изучения наук, Я.А. Коменский исходил из своих философских воззрений - из сенсуализма - и был для своего времени новатором, придерживаясь, однако, обычного порядка одновременного изучения одной науки (или небольшой группы родственных наук) и лишь затем переходить к изучению других наук.

Следуя сенсуалистической философии, Я.А. Коменский в основу познания и обучения поставил чувственный опыт и теоретически обосновал и подробно раскрыл принцип наглядности. Он понимал наглядность широко, не только как зрительную, но и как привлечение всех органов чувств к лучшему и ясному восприятию вещей и явлений. Им было провозглашено «золотое правило» дидактики: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия - зрением; слышимое - слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусом; доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами. Бессмысленной, механической зубрежке, догматичности обучения Я.А. Коменский противопоставил требование сознательности учения.

Я.А. Коменский настаивал на систематичности обучения. В обучении, он считал, надо идти от фактов к выводам, от примеров к правилам, которые систематизируют, обобщают эти факты и примеры; идти от конкретного к абстрактному, от легкого к трудному, от общего к частному.

В связи с этим опять можно вспомнить принцип природосообразности. В «Великой дидактике» Я.А. Коменский выдвинул такие основоположения:

- природа не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определенном порядке;
- всякое свое формирование природа начинает с самого общего и кончает наиболее особенным;
- природа не делает скачков, а идет вперед постепенно;
- начав что-либо, природа не останавливается, пока не доведет дело до конца.

Ценные указания дал Я.А. Коменский, выдвинув дидактическое требование посильности обучения для учащихся. Детям следует давать для обучения только то, что доступно их возрасту. Обучение, вне всякого сомнения, должно быть посильным, а усвоение материала прочным. Постоянные упражнения и повторение в школе

Коменского были основными методами обучения языку и многим другим предметам. Но и в самих упражнениях Я.А. Коменский соблюдал диалектический принцип. Вначале ученики осваивали инструмент, с которым предстояло работать, затем выполняли отдельные элементы сначала буквы и слоги, затем слова, фразы, и лишь как завершение брались за целую работу.

Я.А. Коменский стремился возможно сильнее развивать познавательные способности учащихся, «воспламенить жажду знания и усердие к учению», для чего надо, указывал он, соединять приятное с полезным, поощрять детскую любознательность. «У своих учеников я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении», - писал он.

В педагогике Я.А. Коменского видно место уделяется роли учителя. Учитель, писал он, должен быть честным, деятельным, настойчивым, живым образцом добродетелей, которые он должен прививать ученикам, быть человеком образованным и трудолюбивым. Он должен безгранично любить свое дело, относиться к ученикам по-отечески, будить интерес учащихся к знаниям.

Слова Я.А. Коменского, обращенные к учителям до сих пор звучат свежо и актуально: «Учителя должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в пище и одежде образцом простоты, в деятельности - примером бодрости и трудолюбия, в поведении - скромности и благонравия, в речах - искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни».

С точки зрения, Я.А. Коменского учительство является не столько профессией, сколько призванием. Человек должен прийти к мысли о том, что он будет давать образование подрастающему поколению в ходе жизненных переживаний. Он должен иметь солидную теоретическую подготовку, прежде чем приниматься за этот труд. Кроме того, учитель не должен быть обеспокоен о собственном благополучии, оно обеспечивается принимающей общиной. Община же, выделяя деньги на наем учителя, вернет их сторицей в виде знаний собственных детей. В качестве последнего наставления учителям Я.А. Коменский говорит о том, чтобы они никогда не забывали цель и задачу своего класса, всегда четко представляя что должно быть достигнуто в ходе обучения. А вместе с целью прямого обучения тем или иным предметам, Я.А. Коменский ставит задачу нравственного воспитания, как одного из главнейших в человеческой жизни.

Средствами нравственного воспитания Я.А. Коменский считал: пример родителей, учителей, товарищей; наставления, беседы с детьми; упражнения детей в нравственном поведении (в частности, в воспитании мужества); борьбу с распущенностью, с ленью, необдуманностью, недисциплинированностью. Большое значение в процессе нравственного воспитания имеет выработка положительных привычек.

Одно из самых больших мест в нравственном воспитании детей Коменский отводит семье, роли матери и отца. Школа, воспитатели, проповедники, считает он, могут лишь развить и некоторым образом направить воспитание детей в нужное русло, но основное умонстроение личности рождается все-таки в семье.

Стараясь поддерживать в своих учениках живость, свойственную детскому возрасту, Я.А. Коменский вместе с тем и требовал от них дисциплины. Следует поддерживать дисциплину «хорошими примерами, ласковыми словами, и всегда искренним и откровенным благорасположением». Пусть поддержание дисциплины всегда происходит строго и убедительно, но не шутливо или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех или ненависть.

«Показав, что райские растеньица - христианское юношество - не могут расти наподобие леса, а нуждаются в попечении, следует рассмотреть, на кого же падает это попечение. Всего естественнее признать, что оно падает на родителей, чтобы те, кому

дети обязаны жизнью, оказались и источником для них разумной нравственной и святой жизни». Однако, при многообразии людей и их занятий, редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или по роду своей деятельности располагали бы необходимым для этого досугом. Поэтому давно уже практикуется порядок, при котором дети многих семей вверяются для обучения специальным лицам, обладающим знаниями и серьезностью характера. Этим воспитателей юношества обыкновенно называют наставниками, учителями...»

Здесь следует подчеркнуть, что Я.А. Коменский ставит учителей лишь на второе место после родителей. То есть из этого можно сделать вывод, что основную роль в воспитании детей играют именно родители.

Надо сказать, что следуя Платону и Аристотелю, основными добродетелями Коменский считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость. И главными средствами их воспитания был пример родителей. Следующей важной функцией семейного воспитания является пробуждение и поддержание в детях стремления учиться. «Стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, самими учебными предметами, методом обучения и школьным начальством. Если родители в присутствии детей с похвалой отзываются об учении и об ученых людях или, побуждая детей к прилежанию, обещают им красивые книги, красивую одежду или еще что-либо приятное; если хвалят учителя (особенно того, которому хотят поручить детей) как со стороны его учености, так и гуманного отношения к детям (ведь любовь и восхищение являются сильнейшим средством, чтобы вызвать стремление к подражанию); наконец, если они иногда пошлют детей к учителю с поручением или маленьким подарком и пр., то легко достигнуть того, что дети искренне полюбят и науку и самого учителя». Подчеркивая всю важность и необходимость семейного воспитания, Коменский в «Великой дидактике» создает образ материнской школы. Надо отметить, что цель этой школы Коменский видел в развитии и упражнении преимущественно внешних чувств, чтобы дети приучались обращаться правильно с окружающими их предметами и распознавать их.

«В первые же годы дерево тотчас же выпускает из своего ствола все главные ветви, которые оно будет иметь и которым в последствии приходится только разрастаться. Следовательно, таким же образом, чему бы мы не хотели научить на его пользу в течении всей жизни, - все это должно быть преподано ему в этой первой школе. Что это осуществимо, ясно будет из нашего беглого просмотра всего того, что подлежит изучению». Далее Я.А.Коменский приводит список предметов, которые, по его мнению, необходимо изучать в материнской школе. Но здесь надо оговориться, потому что, эти предметы не являются предметами как таковыми, а скорее являются их зачатками.

Метафизика в общих чертах первоначально усваивается здесь, так как дети воспринимают все в общих и неясных очертаниях, замечая, что все, что они видят, слышат, вкушают, осязают, все это существует, но, не различая, что это такое в частности, и лишь потом постепенно в этом разбираясь. Следовательно, они уже начинают понимать общие термины: нечто, ничто, есть, нет, так, не так, где, когда, похоже, не похоже и т. п., что в общем и является основой метафизики.

В естествознании в это первое шестилетие можно довести ребенка до того, чтобы он знал, что такое вода, земля, воздух, огонь, дождь, снег, камень, железо, дерево, трава, птица, рыбы и пр.

Начала оптики ребенок получает благодаря тому, что начинает различать и называть свет и тьму, тень и различия основных цветов: белого, черного, красного и пр.

Начала истории состоят в том, чтобы ребенок мог припомнить и рассказывать, что произошло недавно, как тот или другой в том или ином деле действовал, - ничего, если это будет хотя бы только по-детски.

Корни арифметики закладываются благодаря тому, что ребенок понимает, когда говорится мало и много; умеет считать, хотя бы до десяти, и сделать наблюдение, что три, больше, чем два, и что единица, прибавленная к трем, дает четыре и пр. А также начала геометрии, статики, грамматики, диалектического искусства, музыки. Знакомство с поэзией, политикой. Учение о нравственности и пр. То есть мы видим, что в материнской школе ребенок должен получить образные представления об окружающем мире. Основные науки, зачатки которых развиваются в ребенке - это естествознание, астрономия, география. Эти знания не должны носить характер зубрежки, они вырабатываются в ходе каждодневного общения ребенка с окружающим миром. Ребенок в детстве получает элементарные навыки труда и хозяйства, знакомится с предметами домашнего обихода, их употреблением, учиться самостоятельно ухаживать за собой. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста, как указывал он, заключается в воспитании у них умеренности, опрятности, трудолюбия, почтительности к старшим, послушания, правдивости, справедливости и, главное, любви к людям.

Школа родного языка, по Я.А. Коменскому, предназначена для детей без различия пола, сословий, вероисповеданий и национальности. Отметим, что это один из первых опытов единой школы, относительно отделенной от церкви и направленной на обучение живому, родному языку.

Гимназия, как дающая более продвинутое образование изучает уже и иностранные и древние языки (латинский, греческий). Изучаются так называемые «свободные искусства» (философия, риторика и пр.), а так же естествознание, география, история.

Я.А. Коменский требовал, чтобы после обучения языку (грамматике) учащиеся переходили к изучению реальных наук - естествознания (физики), математики, затем философских наук (этики, диалектики), завершая весь курс изучением риторики. Шесть последовательных классов гимназии в школе Коменского носят названия: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

Я.А. Коменский не ставил в своих трудах задачу реформы высшего образования, так как в то время оно было традиционным, и, большей частью значительно независимым от внешних факторов. Поэтому педагог ограничивается лишь перечислением классических университетских факультетов того времени в своей «академии»: богословский, юридический и медицинский.

Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие педагогической мысли и школы во всем мире. Его учебники, переведенные на многие языки, получили широкое распространение во многих странах, в том числе и в России в 17-18 веках, являлись лучшими учебными книгами для первоначального обучения в течении 150 лет и послужили образцами для разработки учебников другими прогрессивными педагогами.

Я.А. Коменский был новатором в области дидактики, выдвинувшим много глубоких, прогрессивных дидактических идей, принципов и правил организации учебной работы (учебный год, каникулы, деление учебного года на учебные четверти, одновременный прием учащихся осенью, классно-урочная система, учет знаний учащихся, продолжительность учебного дня и т. д.). Рекомендации его по этим вопросам до сих пор в основных чертах применяются в школах различных стран. Конечно, далеко не все эти идеи были выдвинуты и разработаны самим Я.А. Коменским. Так, например, урок как учебный метод применялся за несколько веков до «Великой дидактики», но

впервые в истории человечества Я.А. Коменский свел воедино все эти педагогические методы.

В развитии педагогики Я.А. Коменский, как отметил Лейбниц, сыграл такую же роль, как Декарт в развитии философии, как Коперник в развитии астрономии. При этом то новое, что дал он в области педагогики (идея всеобщего обучения, единой школы, шестилетнего обучения в начальной школе, некоторые дидактические принципы и правила и др.), пробивало себе путь медленно. Многие, о чем мечтал, что возвещал великий педагог, опережая свое время, вошло в практику школы (да и то в ограниченном виде) только два с половиной столетия спустя.

Со второй половины 19 века значение Я.А. Коменского стало все более уясняться прогрессивными педагогами (особенно в славянских странах и в России).

Педагогическая теория Я.А. Коменского имеет научный характер и является большим вкладом в мировую культуру.

## **2 Педагогические идеи деятелей Североамериканского Просвещения. Деятели Североамериканского Просвещения (Джордж Вашингтон, Томас Джефферсон, Бенджамин Франклин, Томас Пейн).**

«Американское Просвещение» — XVIII века представляло собой общественное течение тесно связанное с национально освободительным движением и Американской революцией. Также испытывало сильное влияние английского и французского Просвещения (особенно идей, французских материалистов, Ж. Ж. Руссо, Дж. Локка). Основные цели просвещения заключались в замене традиции рациональным подходом, абсолютных религиозных догм — научным поиском и монархии — представительной властью. Мыслители и писатели Просвещения отстаивали идеалы справедливости, свободы и равенства, считая их неотъемлемыми правами человека. Американское Просвещение в корне отличается от европейского. Французские философы предреволюционной поры имели весьма условные и схематичные представления об Америке XVIII века. Впрочем сами американцы, попав во Францию, зачастую стремились соответствовать французским стереотипам. Так Бенджамин Франклин в Париже сознательно разыгрывал роль «простака в меховой шапке» и «сына природы». Однако у себя в Филадельфии Франклин был совершенно иным: состоятельным джентльменом, ученым, отчасти [консерватором](#). Некоторую параллель можно провести между американским и английским просвещением. Но не случайно американское просвещение рассматривают отдельно от европейского. В то время как цель европейского просвещения заключалась во всесторонней критике политической и социальной системы которая опиралась на сословия и корпорации, на аристократию и церковь. В Америке же просто не было условий для такого типа просвещения — объект критики еще не сформировался. Характерно, что в американском обществе изначально была распространена вера в прогресс подкрепленная равнодушием к прошлому. Благодаря практике веротерпимости формы социальной жизни тяготели к индивидуализации, а корпоративные экономические структуры попросту отсутствовали. Естественно, что американцы не использовали эти принципы на практике полностью осознанно. Ведь первые переселенцы намеревались не столько создавать новое общество, сколько воссоздавать традиционный уклад покинутой ими Англии. Однако стоит подчеркнуть, что они сделали это задолго до того как французские просветители заложили подобные принципы в основу своей абстрактной философии. Американские государственные институты изначально были «очищены» от пережитков феодализма и монархизма в отличие от английской [политической системы](#). Крайне мягкая цензура, признание «Хабеас корпус», отсутствие у местной

власти права менять налогообложение по своему усмотрению — все это отвечало духу эпохи просвещения. Однако эти принципы совершенно не затрагивали проблему рабства. «Негрофобия» составляла один из наиболее болезненных аспектов американской жизни. Хотя в колониях и были защитники чернокожих (один из первых — Энтони Бенезет — филadelphийец с гугенотскими корнями) Таким образом, выражение «американское просвещение» может быть не вполне корректным. Ведь в отличие от Европы, просветительская мысль и стремление к суверенитету были широко разлиты в американском обществе, а не противостояли ему. Однако систему просветительских ценностей американское общество усвоили гораздо глубже.

Одна из особенностей Америки XVIII века — тесная связь новых форм мышления, которые вписывались в просветительское русло, с религией. Она выражалась как в особой религиозной чувствительности американцев, так и их веротерпимости. Несмотря на то что во всех колониях действовали традиционные конфессии, с середины столетия практически утвердился религиозный плюрализм. Что касается американских просветителей, то большинство из них были деистами — то есть доказывали, что после акта творения природа начинает действовать и развиваться по своим законам, так что в ней нет места никаким чудесам, естественно они отстаивали веротерпимость. Само бытие Бога доказывается на основе причинности, а точнее — исходя из необходимости завершить цепь причин, то есть отыскать первопричину всему. Таким образом просвещение и религия переплелись в Америке очень тесно.

После американской революции в жизни нации произошли сильные изменения. Американская нация бурно переживала период становления собственного самосознания. Таким образом в центре внимания оказался вопрос национального самоопределения, потребовав рассмотрения не только его правовых основ, но и направления общественных преобразований, которыми будет сопровождаться создание молодого государства. Главной проблемой являлся вопрос о характере власти и формах правления. Одни отстаивали идею народовластия, зафиксированного в республиканских институтах, другие выступали в защиту наследственной власти. Выдающаяся роль в победе народовластия сыграл Томас Джефферсон — автор «Декларации независимости»(1776), одного из главнейших документов американской революции, где впервые были сформулированы требования, утверждавшие права человека как основу справедливого общественного устройства. В свою очередь Джефферсона вдохновили идеи другого великого деятеля американского Просвещения — Томаса Пейна.

В культуре Соединенных Штатов преобладает колониальное наследие. Несмотря на отсутствие единой системы образования в Америке, самому образованию в стране, особенно в Новой Англии, придавалось большое значение как вопросу самоусовершенствования личности. В XVIII веке это значение возросло многократно: просвещение стало рассматриваться как средство исправления человека и общества. В 1701 году был основан Йельский университет, до начала Войны за независимость в разных колониях открылось девять колледжей, которые впоследствии также стали университетами. Просвещение вкупе с американской революцией дало мощный толчок для развития нового для Америки литературных жанра — публицистики и нового направления в американской литературе — политической литературы. А первой половине XIX века пробудили интерес к американской прозе писатели-прозаики Чарльз Брокден Браун, Вашингтон Ирвинг и Джеймс Фенимор Купер. Профессиональный американский театр родился одновременно с возникновением на карте мира новой страны — Соединённых Штатов Америки. И в XIX столетии американский театр прошел тот же путь, что и европейская сцена. В первой половине XIX на сцене господствовал романтизм, — пафос протеста, пестование личной самостоятельности, и

полный страсти и темперамента актёрский стиль. Таким образом уже за век существования своей страны американская культура приобрела своеобразную самобытность.

Американское Просвещение напрямую связано с формированием антиколониальной доктрины, образования национального самосознания, разрыва с матерью-Англией. Американские колонисты осознавали свое положение дальних подданных Британской империи. Но формальное традиционное монархическое устройство, вмешательство Британского парламента раздражало колонистов. Тем более что после 1688 года империя стала разрастаться единственно ради коммерческих целей. Том Джефферсон вывел общее теоретическое оправдание независимости Америки из двух причин: древнего конституционного права, якобы англосаксонские свободы должны гарантироваться колониям и локковского либерализма, чьи абстрактные принципы легитимизировали притязания колоний как притязаний самой природы. В октябре 1775 года Георг III обратился к парламенту по поводу беспорядков в Американских колониях, заявляя, что к этим поселениям относились доброжелательно и помогали. В ответ на это Джефферсон написал историю Вирджинии, демонстрирующую отсутствие поддержки. Массовые манифестации протеста, национальная солидарность, мобилизация экономических ресурсов все это знаменовало новую стадию политического противоборства с колониальным режимом. В Фармингтоне (Коннектикут) 19 мая 1774 г. в связи с парламентским актом о закрытии бостонского порта появились листовки следующего содержания: «В честь бессмертной богини Свободы сегодня, в 6 часов вечера, предать огню дохлый, бесславный акт британского парламента, направленный на дальнейший вред американским колониям; место казни — городская площадь, желательное присутствие всех сынов Свободы». В указанное время в присутствии тысячной толпы приговор был приведен в исполнение. Но американских просветителей, в частности Т. Пейна волновали и более глобальные проблемы колониальной политики и рабства. Так он писал о Великобритании после завоевания Индии: «Недавнее покорение Индии... было в сущности не столько завоеванием, сколько истреблением людей. Англия — единственная держава, способная на столь чудовищное варварство, чтобы привязывать людей к дулам заряженных пушек...». Он осуждает работорговлю в Африке, спаивание туземцев.

### **3 Английское Просвещение (Джон Локк, Джон Беллерс). Фридрих Август Вольф и Вильгельм Гумбольдт об обучении и воспитании. Движение филантропизма (Иоганн Бернхард Базедов, Христиан Готхильд Зальцман, Иоахим Генрих Кампе).**

Собственно же отсчет педагогики Просвещения, и английской в частности, следует начать с учения Джона Локка. Джон Локк (1632-1704). Один из основоположников эпохи Просвещения, ее идеологии и философии, автор всемирно известного педагогического трактата «Мысли о воспитании», в котором он заложил основы принципиально новой формы теоретического педагогического сознания - антропологической, исходящей в объяснении проблем воспитания из природы человека, понимаемой как естественная природа.

Его труд фактически состоит из трех частей, в которых он излагает систему физического, нравственного и умственного воспитания. Большое значение он придает физическому и нравственному воспитанию, меньше - умственному. Он выступил против классического образования, предлагая заменить его практическим, реальным. В целом же, английское Просвещение, наиболее ярким представителем которого в педагогике был Джон Локк, положило начало новому этапу педагогического

мышления, понимающего воспитание в основном в рамках естественно-научных представлений о человеке и человеческой природе. Соответственно, английское Просвещение серьезно пересмотрело предшествующую педагогическую мысль и образование, особенно содержание, поставив под сомнение целесообразность классической культуры и выдвинув на первое место практическое знание. Оно же поставило под сомнение абсолютную ценность обучения, считая наиболее важным в формировании человека воспитание и доказывая, что именно ему должно уделяться главное внимание.

XVIII век - расцвет французского Просвещения. В это время во Франции творят десятки великих деятелей в самых разных областях культуры, от философии до естественных наук. Многие из этих деятелей оказали заметное воздействие на педагогику, образование и воспитание, их труды вошли не только в историю педагогики Франции, но стали мировым достоянием. Из известных деятелей французского Просвещения, внесших наибольший вклад в педагогику, надо назвать творчество Ш.Л. Монтескье, Ф.М. Вольтера, П.А. Гольбаха, К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо.

Поль Анри Гольбах (1723-1789). В историю человеческой мысли вошел как автор знаменитой книги «Система природы, или О законах мира физического и мира духовного», в которой излагаются основные принципы атеистического миропонимания и в этом контексте - взгляды на роль и значение воспитания.

Наиболее влиятельными в немецкой педагогике Просвещения были два течения: филантропическое и неогуманистическое. Самые известные представители филантропического движения: И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, И.Г. Кампе, Э.Х. Трапп, К.Ф. Барт, И. Штуве, П. Виллауме, Б.Г. Блаше и др. Им принадлежат ученые труды, в том числе 16-томный педагогический трактат «Всеобщий пересмотр всего школьного и воспитательного дела обществом педагогов-практиков», методические руководства, учебники и детские книги. Многие из них занимались непосредственно практической педагогической деятельностью.

Одним из наиболее видных деятелей этого направления был Иоганн Бернхард Базедов (1729-1790), основавший знаменитый филантропин в Дессау, в котором он хотел сформировать совершенного человека. Его опыт получил неоднозначную оценку в Германии и Европе, но положил начало широким дискуссиям по проблемам воспитания и привлек к воспитанию широкое общественное внимание.

Основные заслуги филантропизма в образовании и педагогике можно свести к следующему. Филантрописты явились основоположниками педагогики на строго научной основе. При этом они не просто заимствовали идеи своих предшественников, но и практически перерабатывали их, внося в педагогику ряд новых идей - особенно важна идея кардинального обновления образования. Они считали необходимым замену классического содержания образования реальным; разрабатывали методики обучения математике, языку; явились основоположниками ряда новых методик: физического воспитания (стремились ввести в школу занятия спортом и закаливание), ручного труда и т.д.; активно использовали наглядность и новые методы обучения, особенно игровые; многое сделали для искоренения из школы наказаний, являвшихся обычным явлением во всех начальных и средних школах Германии того времени.

Наибольшую роль деятели этого направления играли в конце XVIII - начале XX вв. Во второе десятилетие XIX века их деятельность постепенно затухает.

Одновременно с филантропизмом в Германии развивалось другое крупное педагогическое течение - неогуманизм. Его начало было положено трудами университетских профессоров И.А. Эрнести и М. Геснера, а также И.И. Винкельмана и Г.Э. Лессинга. В определенной мере к этому направлению можно причислить и И.

Канта. А собственно педагогическое содержание неогуманизм обрел в трудах Х.Р. Гейне, Ф.А Вольфа, И.Г. Гердера, И.В. Гете, В. фон Гумбольдта, Г.В.Ф. Гегеля и др.

Продолжателями этого направления в педагогике были известнейшие немецкие педагоги: И.Герbart, А.Дистервег, Ф.Фребель. Герbart получил свое образование в Йенском университете в 90-е годы XVIII века, тогда университетом руководил Гете и он считался самым передовым университетом Германии того времени; Фребель был шеллингианцем, а Дистервег главными авторитетами в культуре и философии считал Гете и Гегеля.

Готхольд Эфраим Лессинг (1729-1781). Сыграл выдающуюся роль в создании и утверждении классической немецкой культуры, литературы и драматургии, превращении литературы и театра в важное средство воспитания и просвещения немецкого народа. Написал труд «Воспитание человеческого рода», заложивший новое понимание истории человечества; большую роль в развитии человечества отводил воспитанию.

Иммануил Кант (1724-1804). Всю жизнь Кант посвятил воспитанию молодежи, будучи сначала домашним учителем, а затем и профессором Кенигсбергского университета. Его труды «Критика чистого разума», «Критика практического разума», «Критика способности суждения» стали основой классической немецкой философии, в них же содержались важные педагогические идеи. С 1776 г. Кант начинает читать курс лекций по педагогике, изданный затем отдельной книгой, в котором он рассматривает вопросы умственного, нравственного, религиозного, физического воспитания. Философия и педагогика Канта оказали большое воздействие на развитие немецкого воспитания и педагогики.

Христиан Гейне (1729-1812). Один из крупнейших исследователей древней культуры. Оказал большое влияние на развитие университетского педагогического и гимназического образования Германии.

Фридрих Август Вольф (1759-1824). Не менее известный знаток древней культуры, основоположник современной филологической науки. Многие сделал для развития гуманитарных наук, реформирования высшего и гимназического образования.

Иоганн Готфрид Гердер (1744-1824). Занимался вопросами образования в Веймарском графстве, уделял особое внимание развитию народного и гимназического образования. Автор философских и публицистических трудов (о его творчестве см.: [132; 581]). Среди его наиболее известных сочинений -- «Идеи к философии истории человечества», «Письма для поощрения гуманности» [111]. В них он обосновал идею решающей роли воспитания и образования в развитии человечества. Благодаря Гердеру в широкое общественное сознание вошло новое понимание гуманизма как человечности в самом широком смысле этого слова. Сегодня это значение гуманизма является общепринятым во многих странах мира.

Иоганн Вольфганг Гете (1749-1832). Величайший деятель немецкого Просвещения. Непосредственно руководил многими культурными учреждениями Веймарского графства: театром, библиотекой, музеями и т.д. Под его руководством Йенский университет в конце XVIII - начале XIX в. стал самым передовым университетом Германии. Гете является автором двух романов воспитания - «Годы учения Вильгельма Мейстера» и «Годы странствий Вильгельма Мейстера». Его книги посвящены проблеме выяснения возможностей и условий гармоничного развития человека. В размышлениях, сохранных для нас его современниками, Гете постоянно обращался к основным проблемам воспитания и образования: всестороннему и гармоничному развитию человека, оптимальному развитию способностей, современному содержанию образования, правильным формам и методам воспитания и обучения, роли разных видов воспитания в развитии человека и т.д.

Фридрих Шиллер (1759-1805). Оказал огромное влияние на эстетическое и нравственное воспитание Европы. Помимо его художественных произведений, большое значение для воспитания имеет его философский трактат «Письма об эстетическом воспитании», в котором он попытался найти пути гармоничного развития человека.

Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835). Выдающийся ученый и политик Германии. Наибольшей известностью пользуются его труды по филологии. Один из крупнейших реформаторов немецкого образования начала XIX века. Особенно значим его вклад в реформирование среднего и высшего образования Германии. Один из создателей Берлинского университета. Значительный интерес представляют педагогические идеи Гумбольдта свободного и универсального развития каждого человека, автономного развития системы образования, оптимального построения содержания образования и т.д.

Характеризуя роль неогуманистического направления в развитии немецкого воспитания, образования и педагогики в целом, можно сказать, что его деятели сыграли решающую роль в просвещении Германии, поскольку они стали создателями классической философии, литературы, театра, литературной критики, целого ряда гуманитарных наук, внесли огромный вклад в развитие естественных наук; явились главными теоретиками и организаторами перестройки системы образования в Германии, прежде всего университетского и гимназического, предложив новое содержание образования, формы и методы обучения; разработали теоретические основы новой педагогики - их идеи активно использовали последующие ученые; по-новому решили целый ряд теоретико-педагогических проблем; ввели в науку ряд новых педагогических понятий. Конкретизацией их учения о том, что человек не может рассматриваться только как средство, но как цель, - в области воспитания явилась идея о том, что период образования нельзя рассматривать как подготовку к будущей жизни, но как ничем не заменимый этап человеческой жизни.

Национальное воспитание - педагогическое течение Германии конца XVIII - начала XIX века, оказавшее заметное воздействие на развитие образования и воспитания. Оно выдвинуло требование построения системы образования, отвечающей конкретным условиям развития Германии. С этими идеями выступали неогуманист В. Гумбольдт, просветители и филантропы Виллауме, Кампе и др. Были и теоретики, представлявшие строго национальное воспитание, например К.Л. Лахман, Р.Б. Яхман и др. Но как особое педагогическое движение оно сложилось в период борьбы немецкого народа за свое освобождение от нашествия Наполеона. Крупнейшим представителем и теоретиком национального воспитания стал Иоганн Готлиб Фихте (1762-1814). Зимой 1807-08 гг. он читал лекции в Берлинском университете, получившие затем название «Речи к немецкой нации», в которых изложил программу национального воспитания. Она включала в себя требование всеобщего обучения и предполагала нравственное, умственное, эстетическое, физическое и трудовое воспитание, причем трудовому воспитанию отводилась значительная роль.

В целом, это было наиболее демократичное педагогическое течение Германии, поскольку его деятели выдвинули требования всеобщего обязательного образования; включения родного языка в качестве учебного предмета на всех ступенях обучения; введения труда в школу как средства не только обучения, формирования умений и навыков, но и воспитания, и даже организации всей жизнедеятельности воспитанников. Виднейшими представителями немецкой педагогики Просвещения также следует считать И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, Ф.Э. Бенеке и Ф. Фребеля.

Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841). После окончания Йенского университета работал домашним учителем, а затем профессором нескольких германских

университетов. Одним из первых выделил педагогику в самостоятельную науку. С его точки зрения, подлинно научную педагогику можно создать только в том случае, если она будет построена на философии, этике, дающей педагогике цель воспитания, и психологии, дающей знание о природе человека, ребенка, ученика. Ему принадлежит концепция воспитывающего обучения, согласно которой в основе воспитания должно лежать обучение. В педагогику вошел ряд понятий Гербарта: управление и виды его организации (угроза, приказание и запрещение, авторитет и любовь), интересы: (эмпирический, умозрительный, эстетический, симпатический, социальный, религиозный), ступени обучения (ясность ассоциаций, система, метод), дисциплина, нравственное воспитание и его средства. Педагогика Гербарта оказала большое влияние на развитие педагогики и образования в большинстве европейских государств.

Фридрих Эдуард Бенеке (1798-1854). Известен своим трудом «Руководство к воспитанию и учению», который стал основой и положил начало построению многочисленных педагогических теорий и учений на основе психологии.

Фридрих Фребель (1782-1852). Основоположник теории и практики дошкольного воспитания. Ему удалось на основе философии Шеллинга, Фихте, Гегеля не только создать теоретическое учение о дошкольном воспитании, но и разработать его дидактику и методику дошкольного образования.

Главную цель дошкольного воспитания Фребель видел в развитии органов чувств, движения и речи детей, для чего предложил особые дидактические средства, «дары», направленные на развитие чувств и представлений ребенка.

Таким образом, педагогическая мысль Германии эпохи Просвещения представлена несколькими направлениями педагогики: филантропизмом, неогуманизмом, национальным воспитанием, в определенной мере романтизмом, которые оказали огромное воздействие на развитие педагогики, воспитания и образования не только в самой Германии, но и в большинстве европейских государств.

Роберт Оуэн (1771-1858). На руководимой им фабрике в Нью-Ланарке, где ему удалось удачно организовать производство и улучшить жизнь рабочих, открыл «Институт для формирования характера», представляющий своего рода учебно-воспитательный комплекс, в котором воспитывались дети от одного года до 17 лет. Педагогические успехи этого института были признаны во всем мире и служили делу развития воспитания в других странах. Определенный интерес представляет и педагогический опыт Оуэна в Нью-Хармони. Свои педагогические идеи он изложил в ряде работ.

Герберт Спенсер (1820-1903). Его сочинения не только определяли развитие образования и воспитания Англии, но и оказали заметное влияние на педагогическую мысль в других странах во второй половине XIX века.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Ян Амос Коменский – основоположник новоевропейской педагогики.
2. Сенсуалистские педагогические принципы в «Великой дидактике».
3. Деятели Североамериканского Просвещения (Джордж Вашингтон, Томас Джефферсон, Бенджамин Франклин, Томас Пейн).
4. Английское Просвещение (Джон Локк, Джон Беллерс).
5. Фридрих Август Вольф и Вильгельм Гумбольдт об обучении и воспитании.
6. Движение филантропизма (Иоганн Бернхард Базедов, Христиан Готахильд Зальцман, Иоахим Генрих Кампе).

а) основная литература

1. **Б. Н. Бессонов.** История и философия науки: учебное пособие / Б. Н. Бессонов. - М.: Юрайт, 2010. - 395 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0581-6
2. **История и методология науки:** учебно-методическое пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех специальностей / СГАУ; СГАУ. - Саратов : ФГБОУ ВПО "Саратовский ГАУ", 2012. - 56 с.
3. **Вечканов В.Э.** История и философия науки: учебное пособие / В. Э. Вечканов. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2013. - 256 с. - (Высшее образование) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-369-01114-0. - ISBN 978-5-16-006258-7
4. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
5. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Гиненков, Г.В.** История философии : учебник / Г. В. Гриненко. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2010. - 689 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0635-6
2. **Войтов, А.Г.** История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. - М. : Дашков и К, 2007. - 692 с. : ил. - ISBN 5-91131-275-1
3. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа: [http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31\\_6.html](http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31_6.html).
2. Вислобокова М.В. Использование средств дистанционного обучения в качестве инструментов познания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)
3. Алейников В.В. Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Алейников, В.Н. Алдушонков. - Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/II/5/5119.html>.
4. Электронная библиотека СГАУ– <http://library.sgau.ru>

#### **Лекция 14 (2 ч.). Проблемы обучения и воспитания в работах представителей Французского Просвещения.**

##### **1. Педагогические идеи предшественников Французского Просвещения (Франсуа Фенелон, Шарль Роллен).**

*Главным средоточием идей Просвещения оказалась Франция. Предшественниками этого движения во французской педагогике были, прежде всего, Ф. Фенелон (1651--1715) и Ш Роллен (1661--1741).*

*Известный церковник, автор педагогического романа «Телемак», Франсуа Фенелон на закате жизни перешел в оппозицию абсолютистскому режиму. Относительно демократические взгляды Фенелона отразились в его педагогических суждениях. Он отвергал в воспитании авторитарность и считал*

необходимым обеспечивать естественное, свободное развитие ребенка. Фенелон -- один из первых педагогов Нового времени, кто оставил систематические размышления о женском образовании -- трактат «Воспитание девиц» (1680). Он полагал необходимым не только давать женщине некое образование, но и формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Отвергая жесткость в воспитании, Фенелон указывал, что по отношению к детям раннего возраста следует, умело сочетать нежность и ласку и одновременно приучать ребенка к терпению. Он советовал не потакать детской привычке «поспешно судить обо всем и говорить, о вещах, о которых у них совсем нет ясного представления». Фенелон предостерегал от чрезмерного восхищения ребенком, поскольку это поощряет эгоизм и самолюбование.

Одним из главных недостатков традиционного обучения Фенелон считал отсутствие в нем привлекательности для детей: «Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается детям после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям и с жадностью стремиться к этим развлечениям?».

Фенелон предлагал чередовать игру и учебу, избегать чрезмерной назидательности при обучении.

В нравственном воспитании главной задачей Фенелон считал приучить ребенка к честности и искренности. «Не бойтесь снисходить к их (детей) маленьким слабостям, чтобы внушить им храбрость говорить о них».

Выходец из семьи ремесленника, Шарль Роллен закончил философский факультет Парижского университета. Преподавал в коллежах латынь и риторику. Дважды избирался ректором Сорбонны (реформировал ее программу в 1696 г.). Возглавлял коллеж в Бовэ, откуда по наущению инквизиции был изгнан и на некоторое время заключен в Бастилию.

Ш. Роллену удалось в известной мере обобщить накопленный позитивный опыт школьного образования. Его творчество оказалось важным источником педагогических идей Нового времени.

В основном труде Ш. Роллена «Трактата об образовании» (1728) разработаны параметры школьного обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6-7-летнего возраста. Затем девочкам предназначалась особая программа занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер и краткий курс отечественной истории.

В программе обучения главное место отводилось родному языку. Обучение в начальных школах бедняков предлагал начинать с уроков французского языка. В коллеже предусматривались продолжение знакомства с французским языком и литературой, изучение античной литературы и языков, начал естествознания и математики. В программу элементарного обучения входили занятия физикой - наблюдения за природой, знакомство с простейшими предметами (бумага, хлеб, нож и пр.). По мнению Роллена, выпускник коллежа должен приобрести «способность действовать». Роллен придавал особое значение морализаторским беседам с использованием примеров из биографии «великих духом» людей. Ведущая роль в воспитании отводилась наставнику.

**2. Проблемы обучения и воспитания в трудах классиков Французского Просвещения (Дени Дидро, Шарль Луи Монтескье, Клод Адриан Гельвеций, Франсуа Мари Аруэ(Вольтер)).**

Данное направление философской мысли возникает в XVIII веке во Франции на волне углубляющихся в обществе процессов секуляризации, освобождения человеческого разума от власти церкви и религии, бурного развития естественных наук, культурного, научного и технического прогресса.

Основными представителями эпохи Просвещения являются Жан Мелье (1664-1729), Шарль Луи де Секонда де Монтескье (1689-1755), Франсуа Мари Аруэ (Вольтер) (1694-1778), Жюльен Офре деЛаметри (1709-1751), Жан-Жак Руссо (1712-1778), Дени Дидро (1713-1784), Этьен Боно де Конди-льяк (1715-1780), Клод Адриан Гельвеций (1715-1771), Пауль Дитрих Гольбах (1723-1789).

Основные особенности философии Просвещения: критика церкви и религии (антиклерикализм, деизм, атеизм); сенсуализм в теории познания; механицизм и детерминизм в антропологии; вера в бесконечный прогресс разума и человечества; концепции панэдукационизма и иннеизма в этике.

Центральной темой философии Просвещения является критика церкви и религии. Будучи идейным продолжением эпохи Возрождения, движения Реформации и философии Нового времени, французское Просвещение развивалось в рамках процессов секуляризации, освобождения науки, философии, искусства и повседневной жизни людей от власти церкви и религии. В своем знаменитом «Завещании» предтеча французского Просвещения Ж. Мелье высказал протест против невыносимых условий жизни простых людей, показал изначальную связь религии с господствующим классом, выступил с критикой религиозных суеверий и духовного ханжества католической церкви. С точки зрения Ж. Мелье, религия - главный источник всех социальных зол общества. Церковь и религия при помощи веры в Бога поддерживают несправедливое [социальное](#) устройство общества. Другой предшественник философии Просвещения Ш. Монтескье в работе «Персидские письма» также выступает с антиклерикальными заявлениями: духовенство развращено, своекорыстно и жестоко, оно «сжигает инакомыслящих как солому». Христианство претендует на религию любви, а на деле приводит к религиозному фанатизму. Франсуа Мари Аруэ (Вольтер), сам воспитанный в духе вольнодумства, в своих произведениях также обличает ужасы религиозного фанатизма, критикует политический деспотизм, Пытается развенчать пиетет простого народа перед церковью и монархией. Вольтер порывает с христианством и переходит на позиции деизма. С точки зрения деизма, Бог творит и обустроивает вселенную, приводит ее в движение, а затем более не вмешивается в ее функционирование. Мир развивается по своим Собственным естественным законам.

Вольтер не отказывается от веры в Бога. Бог является гарантией социального порядка и последним утешением бедных и обездоленных. Поэтому Вольтер заявляет: «Если бы Бога не было, его следовало бы выдумать». На позициях деизма находится и Ж. Ж. Руссо. Он полагает, что религия всегда является орудием правящей власти, она поддерживает существующий несправедливый порядок вещей, социальное неравенство и частную собственность. Ж. Ж. Руссо критикует современную ему христианскую церковь и религию за фанатизм, поддержку социального неравенства, суеверий, за пустой культ и чрезмерную обрядность. В противовес всем существующим религиям Руссо выдвинул идеал «гражданской религии»: каждый гражданин должен иметь общественно полезную религию, которая заставила бы его любить свои гражданские обязанности, то есть быть хорошим гражданином, полезным членом общества. Основными догматами «гражданской религии» являются: вера в доброе и справедливое божество; вера в бессмертие души и загробную жизнь; вера в наказание злых людей и счастье добрых.

Кроме деистов, во французском Просвещении были и сторонники атеизма. Ж. Ламетри, Д. Дидро, К. Гельвеций, П. Гольбах отмечали, что религия играет главную

роль в установлении деспотизма и доказывали, что подлинная нравственность человека не зависит от [религии](#).

В теории познания французские просветители продолжают линию английского эмпиризма, превращая последний в сенсуализм. Ж. Ламетри полагает, что истинное знание о мире основывается на чувственных [ощущениях](#) человека: «нет более надежных руководителей в познании, чем наши чувства». Просветители полагали, что основой познания всегда выступает опыт, а в основе опыта лежит чувственное восприятие предмета. Поэтому без чувств, при отсутствии ощущений нет и не может быть идей. Разум не играет самостоятельной роли в познании, он должен следовать за [чувствами](#).

Обращаясь к анализу человека, Ж. Ламетри создает материалистическое представление о душе. Душа - совокупность присущих человеческому телу психических функций. Все способности души находятся в теснейшей зависимости от организации мозга и всего тела, отсюда Ж. Ламетри делал вывод, что душа это функция тела.

Необходимо отметить огромную заслугу французских просветителей в разработке проблем социального воспитания. В 1750 году, отвечая на вопрос «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов», Ж. Ж. Руссо давал отрицательный ответ, констатируя несовместимость нравственности с образованностью и цивилизованностью. Философ полагает, что культура и цивилизация развращает человека, делает его в нравственном отношении хуже, примитивнее. Подлинную нравственность можно обнаружить только в «естественном» состоянии человека (так называемый «золотой век» человечества), цивилизация же подавляет в человеке его природную свободу, порабощает и закабляет его, превращает его в раба культуры.

Ж. Ламетри в своей этической концепции сначала стоит на позициях этического иннеизма, полагая, что человек изначально умеет распознавать добро и зло, а затем поворачивается к этическому эдукационизму, обнаруживая конфликт добродетели и «свинского счастья». Философ считает, что человек рождается злым, он по природе своей вероломное, хитрое, опасное и коварное животное. Добродетель же - приобретенное качество, результат общественного воспитания. Д. Дидро же, наоборот, полагал, что большинство людей рождаются с добрыми наклонностями, которые затем, в зависимости от законов общества, формируют добрые или злые нравы. Д. Дидро отмечал, что человеческая нравственность напрямую зависит от общественного устройства: если законы хороши, то и нравы хороши; если законы дурны, то и нравы дурны.

### **3. Педагогические сочинения Жан Жака Руссо.**

В Центральной Европе — высокогорной Швейцарии — старой Гельвеции и ее изумительно красивой Женеве — есть маленький остров имени великого французского просветителя, философа, романиста, автора опер, драматических произведений, социальных и педагогических трактатов.

Остров находится в середине широкой реки Рона. Когда-то река грозила ему затоплением, но берега были укреплены, и теперь на острове разбит маленький парк с миниатюрными киосками, расставлены маленькие столы и стулья. Когда Руссо жил в Женеве, он очень любил этот остров и целые дни проводил под высокими его деревьями. Сейчас на острове стоит памятник Руссо: великий писатель восседает в кресле на пьедестале, держит перо, что-то пишет.

Очень много в жизни Руссо связано с Женевой — детство, возвышение и изгнание, знакомство с Гольбахом, Гриммом, горячий спор с Вольтером, письмо к д'Аламберу... Здесь жили адресаты его писем — д'Эпине и д'Удето. Кто знает, сколько мыслей — философских, публицистических, педагогических — родилось у Руссо здесь, у

Женевского озера. Женева — это город Руссо, город человека, который изумил человечество своими шедеврами — «Элоиза», «Эмиль», «Исповедь», своими трактатами и первым из них: «Рассуждение: способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?», в котором, ответив на поставленный вопрос, Руссо бросил вызов общепризнанному мнению. Эта книга принесла своему 37-летнему автору имя и славу большого философа.

Но творения Руссо принесли ему не только славу. Он знает изгнание, долгие скитания, горькие разочарования. Сколько раз оказывался он перед лицом полной катастрофы. Человек, имя которого было окружено ореолом славы еще при жизни, который в свое время был самым знаменитым писателем мира, бежал от общества, уединился, остался одиноким мечтателем, и последняя его книга (неоконченная) называется «Прогулки одинокого мечтателя». Он был в дружеских отношениях с выдающимися людьми Франции и порвал с каждым из них — с Вольтером, Дидро, Гольбахом, Гриммом, д'Аламбером.

Руссо предвидел Великую французскую революцию. Он утверждал, что зло будет уничтожено только революцией. И оговаривался, что ее следует бояться так же, как и зла, которое должно быть уничтожено этой революцией. Большого сказать он не мог. Но и это прозвучало громовым раскатом.

Во всех своих творениях Руссо был глубоко убежденными воинствующим мыслителем. Он не только восставал против существующего строя, существующих порядков и старых, отживших понятий, но прокладывал путь новому, светлому, прогрессивному, строил огромное здание гуманизма, человеческого счастья. Он любил человека и верил в человека.

Ставшее самым известным изречение Руссо (в трактате «Об общественном договоре, или Принципы политического права»): «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах» — утверждало право человека на свободу и равенство и одновременно выражало неприятие социального жизнеустройства существующего и существовавших обществ.

Трактат привлек внимание Карла Маркса. Живя в Крейцнахе, 25-летний Маркс сделал выписки из этой работы. Маркс обращает внимание на следующие слова Руссо: «Общественное состояние — это священное право, которое служит основанием для всех остальных прав. Это право, однако, не является естественным, следовательно, оно основывается на соглашениях»; «Самое древнее из всех обществ и единственное естественное — это семья»; «Таким образом, семья... прообраз политических обществ, правитель — это подобие отца, народ — детей»\*.

Энгельс отметил диалектичность суждений великого просветителя. «...Руссо видит в возникновении неравенства прогресс. Но этот прогресс был антагонистичен, он в то же время был и регрессом»\*\*. Анализируя учение Руссо о равенстве и неравенстве, Энгельс пишет: «...уже у Руссо имеется не только рассуждение, как две капли воды схожее с рассуждением Маркса в «Капитале», но мы видим у Руссо и в подробностях целый ряд тех же самых диалектических оборотов, которыми пользуется Маркс: процессы, антагонистические по своей природе, содержащие в себе противоречие; превращение определенной крайности в свою противоположность и, наконец, как ядро всего — отрицание отрицания»\*\*\*.

Эта оценка Энгельсом характера мышления Руссо должна явиться основой анализа педагогических идей великого просветителя.

Руссо бывал и односторонен и противоречив в своих суждениях, впадал в крайность. Просветители, энциклопедисты — друзья Руссо — были материалистами. Руссо, напротив, выступал против материализма с позиций деизма, не замечая, вместе с тем,

что во многих вопросах стоит на теоретических позициях материализма. Это один из примеров известных противоречий Руссо. Гегель, высоко ценя талант Руссо, подчеркивал крайность и односторонность многих его суждений. Имея в виду принцип «сознательной свободной воли отдельного лица», Гегель отмечает, что «у Руссо этот противоположный принцип доведен до крайности и выступает во всей своей односторонности»\*\*\*\*. Анализируя принципы Руссо о свободе, несвободе, об общественном договоре, Гегель замечает: «Эти принципы, выставленные так абстрактно, следует признать правильными, однако скоро начинается двусмысленность»\*\*\*\*\*.

И так почти во всем: диалектичность и односторонность, широта взгляда и крайность мысли, идеи, обладающие огромной перспективой развития, и мысли, у которых нет будущего. И это не только в философии, социологии Руссо, но и в его педагогике.

Один из выдающихся мыслителей — и не только XVIII в., — Руссо оставался сыном своей эпохи, но сыном великим. Об авторе «Эмиля» можно сказать словами Энгельса: «Великие мыслители XVIII в., так же как и все их предшественники, не могли выйти из рамок, которые им поставила их собственная эпоха»\*. Руссо не составил исключения.

Энциклопедист по размаху своих интересов, своего дарования, Руссо оставил след в самых разнообразных отраслях человеческого знания. Он писал о театре — «Письмо к д'Аламберу о зрелищах» (1758), о музыке — «Письмо о французской музыке» (1753), «Письмо оркестранта Королевской Музыкальной Академии товарищам по оркестру» (1753), написал «Опыт о происхождении языков, а также о мелодии и музыкальном подражании» (1761). До сих пор является фундаментальным пособием «Музыкальный словарь» Руссо, изданный в 1767 г. Руссо предугадал многие вопросы будущего: появление совершенно новых наук, новых отраслей человеческого познания.

Руссо писал в «Исповеди»: «Из всех моих сочинений я обдумывал и охотнее всего обрабатывал «Политические установления», им я готов был посвятить всю мою жизнь».

Вот перечень основных социально-политических работ Руссо, который свидетельствует о напряженности интереса Руссо к данной проблематике и месте, которое занимала она в его творчестве: «Рассуждение о пауках и искусствах...» (1750), «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1774), «Об общественном договоре, или Принципы политического права» (1762), «О политической экономии» (1755), «Суждение о вечном мире» (1756), «Проект конституции для Корсики» (1765), «Соображения об образе правления в Польше» (1771—1772).

На вопрос о том, «способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?», Руссо категорически отвечал отрицательно. Он приводил бесчисленные факты из истории в доказательство своего обвинения наук и искусств как «источников всяческих зол». Человек по натуре добр, но общество развращает его, и в этом не последняя роль принадлежит науке и искусству. «Пока умножаются жизненные удобства, совершенствуются искусства и распространяется роскошь, истинное мужество сереет, воинские доблести исчезают; и все это тоже дело наук и всех этих искусств, что развиваются в тиши кабинетов»\*\*.

В своем «Рассуждении о науках и искусствах» Руссо решительно выступает против существующей системы воспитания. «С первых же лет нашей жизни безрассудное воспитание изощряет наш ум и извращает наши суждения. Я вижу повсюду бесчисленные заведения, где с большими затратами воспитывают молодежь, чтобы научить ее всему, но только невыполнению ее обязанностей», — пишет он\*\*\*.

Через много лет очень сурово оценив свой первый трактат, как самый «слабый» и даже «посредственный», Руссо, однако, поставит его первым из трех своих сочинений,

в которых выражены им «великие почины». Этими тремя главными своими сочинениями Руссо признавал «Рассуждение о науках и искусствах», «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» и «Эмиль, или О воспитании». «Три эти произведения неотделимы друг от друга я образуют вместе единое целое», — писал великий просветитель. Эти произведения выразили основные аспекты мировоззрения Руссо, основные проблемы его творчества.

Руссо связывает вопросы науки, искусства и нравственности, социального неравенства и воспитания. Он детальнейшим образом разработает свою систему воспитания, но к ней он подойдет как социальный мыслитель. «У нас есть физики, геометры, химики, астрономы, поэты, музыканты, художники, но у нас нет граждан, а если они еще и остались, то, затерянные в глуши деревень, гибнут в нищете и презрении. Вот до какого состояния доведены, вот какие чувства встречают с нашей стороны те, кто дает нам хлеб, а нашим детям молоко», — напишет Руссо в «Рассуждении о науках и искусствах». Он ставит вопросы и сам дает ответы. «Отчего происходят все эти злоупотребления, как не от губительного неравенства между людьми, порожденного возвеличением талантов и унижением добродетелей?»

В 1761 г. в Амстердаме выходит в свет «Юлия, или Новая Элоиза» Руссо — роман в письмах, ставший эпохальным явлением французской литературы. Роман имел огромный успех у читателей и оказал далеко идущее влияние на литературу. Достаточно вспомнить гётевского «Вертера», чтобы увидеть силу этого влияния. Гуманизм, защита человеческого достоинства представителей низов, критика господствующих социальных и моральных устоев связывали двух великих авторов единой нитью преемственности.

Как и в большинстве своих произведений, внимание в «Новой Элоизе» Руссо уделяет вопросам педагогики. Письма героев романа друг к другу часто являются рассуждениями на педагогические темы.

Надо вспомнить, что в XVII—XVIII вв. Джон Локк предлагает цельную систему воспитания. Эта система опирается на материализм, и не случайно философские взгляды французских просветителей — Гольбаха и Гельвеция, Дидро и Руссо явились ответвлениями материализма Локка. Насколько обязан был руссоизм своим основным принципом — сенсуализмом — Локку, можно видеть на педагогической доктрине Руссо. За 70 лет до Руссо Локк в педагогическом трактате «Мысли о воспитании» (1693) писал: «Предоставим природе возможность формировать тело так, как она считает лучшим: предоставленная самой себе, природа работает гораздо лучше и точнее, чем работала бы тогда, если бы следовала нашим указаниям»\*. Естественное воспитание должно было осуществить тот идеал, который Локк характеризовал следующим образом: «Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире»\*\*.

Руссо развивает Локка. Но и в этом он совершенно оригинален.

Среди философов нового времени Руссо принадлежит к числу тех, которые утверждали природную доброту как исходный принцип. «Человек по природе добр, — писал Руссо. — И чтобы согласовать этот принцип с той не менее очевидной истиной, что люди злы, нужно было проследить историю человеческого сердца, показать происхождение всех пороков»\*\*\*. И Руссо находит истоки всех пороков. В третьем диалоге известного произведения «Руссо — судья Жан-Жака» он формулирует: «Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает несчастным»\*\*\*\*. Воспитывая, должно любить воспитуемого, это не только главное, это главнейшее. И воспитывать человека должно — опираясь на его собственную природу.

Как известно, Эмиль — герой одноименного романа — педагогического трактата Руссо — воспитывался на лоне природы, вне города и вне общества. Воспитание на лоне природы, вдали от развращающего влияния городской цивилизации, в наибольшей степени способствует развитию природных стремлений и природных чувств. Руссо рассматривал человека как объект, управляемый законами природы и лишь на этом пути могущий достичь всего.

То возвеличение природы и ее роли в жизни человека, которое свойственно Руссо и руссоизму, во многом определило и художественные достоинства его романа-трактата и романа в письмах. В художественной прозе Руссо создал великолепные картины природы, показав прелесть и красоту гор и долин старой Гельветии. Вспомним, как он описывает ослепительный пейзаж гор Вале или неповторимую красоту Женевского озера. Это было первоткрытие в европейской прозе. Руссо, как никто, чувствовал красоту природы и понимал огромное ее значение в формировании мира людей, в воспитании их в духе гуманизма, гармонии, целостности.

Руссо считал, что плохое, неверное воспитание ломает внутренний мир ребенка, уничтожает заложенные в нем природой хорошие качества. К такому искажению природы ребенка приводит введенное иезуитами авторитарное воспитание, вся внутренняя логика которого сводилась к тому, что воспитатель и воспитуемый выступали по отношению друг к другу как диктатор и раб. Авторитет учителя учащийся должен был признать беспрекословно и принять как догму, «истинность» которой не нуждается в доказательствах. Такая система воспитания не могла создать людей, мыслящих свободно, действующих сознательно.

Роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» явился главным педагогическим сочинением Руссо, целиком и полностью посвященным проблемам воспитания человека. В нем два главных действующих лица — Эмиль (от рождения до 25 лет) и его воспитатель, почти все эти 25 лет проведенный рядом с Эмилем. Для выражения своих педагогических идеи Руссо создал в своем романе такую ситуацию, когда воспитатель начинает воспитывать ребенка, оставшегося с малолетства сиротой, и берет на себя все обязанности и права родителей. И Эмиль является полностью плодом многолетних усилий своего воспитателя.

Великий поборник природного, естественного воспитания, Руссо первую книгу «Эмиля» начинает тезисом: «Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека». Нам легко понять парадоксальность этой мысли. Однако нельзя, не увидев здесь решительного неприятия Руссо существующего порядка вещей.

Руссо намечает три вида воспитания и три типа учителя: Природа, Люди, Предметы. Все они участвуют в воспитании человека: природа внутренне развивает наши задатки и органы, люди помогают использовать это развитие, предметы действуют на нас и дают опыт. Природное воспитание не зависит от нас, действует самостоятельно. Предметное воспитание частично зависит от нас.

Воспитание — великое дело, и оно может создать свободного и счастливого человека. Естественный человек — идеал Руссо — гармоничен и целен, в нем высоко развиты качества человека-гражданина, патриота своей родины. Он абсолютно свободен от эгоизма. В качестве примера подобного человека Руссо называет имя лакедемонянина Педарета, который пожелал стать членом совета трехсот и, когда ему в этом отказали, обрадовался, что в Спарте оказалось триста человек лучших, чем он.

Еще один исторический пример. Лакедемонянка имела пятерых сыновей, которые пошли на войну. Она ожидала сведений о ходе боевых действий, и, когда сообщают, что все пятеро ее сыновей погибли, она с возмущением говорит рабу-вестнику: «Бесчестный раб, разве я об этом спрашивала?!» «Мы победили», — сказал он, и мать лакедемонянка бежит в храм, чтобы возблагодарить бога.

Роль воспитателя для Руссо заключается в том, чтобы обучать детей и дать им единственное ремесло — жизнь. Как заявляет воспитатель Эмиля, из его рук не выйдет ни судебный чиновник, ни военный, ни священник, — прежде всего это будет человек, который при нужде сможет быть и тем и тем.

Воспитание является столь огромным и ответственным делом, что один человек должен воспитывать только одного человека. Воспитатель Эмиля воспитывает только Эмиля, одновременно являясь и его учителем. Воспитатель и учитель — это одно и то же для Руссо. Он не разделяет обучение и воспитание, ибо считает, что ребенка нужно обучить только одной-единственной науке — науке об обязанностях человека. И главное не обучение, а руководство, не учитель, а руководитель, задача которого не давать законы детям, а научить их самих найти эти законы. Самовоспитание — стержень. Руссо утверждает, что бедные, которые все время трудятся, не нуждаются в воспитании, ибо они сами воспитывают себя. В воспитании нуждаются только богатые. Бедные сами могут стать людьми, ибо они трудятся, и труд — их воспитатель.

Руссо считает, что для ребенка знание добра и зла, понимание миссии человека в обществе не нужны. Он должен оставаться ребенком. У ребенка свои взгляды, свое сознание, свои чувства, и нельзя навязывать ему взгляды и чувства взрослого человека. Это такая же бессмыслица, как и требовать от 10-летнего ребенка, чтобы он имел высоту пять футов и способность суждения. В этом возрасте не следует развивать у ребенка способности-суждения. Автор «Эмиля» не соглашается с Джоном Локком, который занимал совершенно противоположную позицию.

Воспитатель Эмиля в своей деятельности пользуется творческим характером ребенка, его способностью подражать, желанием активно проявить себя в деле; когда ребенок видит, как люди работают в огороде, сеют, выращивают и убирают урожай, у него тоже появится желание делать то, что он видит. И тут воспитатель преподносит своему воспитаннику уроки морали и знание добра и зла, не давая ему самих понятий, не обсуждая с ним этих вопросов. Знакомит ребенка с нормами морали не путем логических понятий, а путем опыта.

Эмиль воспитывается вне среды своих сверстников и вне какой-либо среды вообще. Все и всех для него заменяет воспитатель.

Руссо освобождает детей от всяких поручений и отнимает у них книгу — великое «орудие несчастья», как он считает. Даже в 12-летнем возрасте Эмиль не будет знать, что такое книга.

Отвергая всяческое насилие в воспитании ребенка, Руссо считает, что единственно эффективным методом обучения является собственное желание ребенка обучаться. Задача воспитателя — дать ему это желание. Непосредственный интерес — вот в чем заключается успех любого обучения. Это самая большая и единственная движущая сила. И надо поставить ребенка в ситуацию, когда у него возникнет необходимость и отсюда желание чему-либо обучиться, например чтению.

Обучая своего воспитанника астрономии, географии, воспитатель не преподносит готовых знаний, а заставляет его самого добывать их в процессе деятельности. Руссо считает, что с детьми надо разговаривать языком действия, прибегая к словесному обучению лишь там, где невозможно действие. Чтобы передать Эмилю знание сторон света, воспитатель заставляет его заблудиться в лесу и оказаться вынужденным ориентироваться. Открытые им самим знания приводят Эмиля в восторг.

#### **4 Просветительская деятельность Шарля Мориса де Талейрана - Перигора, и Мари Жана Антуана Николя де Кондорсе.**

Кондорсе предпочёл занятия наукой. Мемуар «Essai sur le calcul intégral» доставил ему в 1769 г. кресло в Академии. В 1777 г. он получил премию Берлинской академии за свою «Théorie des comètes». В том же году Кондорсе избран секретарем Академии за свои (1775) — ряд биографий: [Гюйгенса](#), [Роберваля](#), [Пикара](#), [Мариотта](#), [Рёмера](#) и др. Тогда же он пишет похвальное слово незадолго перед тем умершим [Фонтенелю](#) и [Бюффону](#). Беспристрастие, мастерская обрисовка главных черт характера, рассмотрение деятельности замечательных людей в связи с историей человеческого ума — вот главные достоинства этих биографий. Лучшими биографиями, написанными Кондорсе, являются биографии [Тюрго](#) и [Вольтера](#).

В начале своей деятельности Кондорсе занимался преимущественно математическими науками, но уделял внимание также вопросам справедливости и нравственности, занимавшим его ум ещё в детстве. Кондорсе отличался добротой и сдержанностью в выражении своих чувств, что дало повод [Д'Аламберу](#) сказать о нем: «это — вулкан, покрытый снегом». Другой отличительной чертой его характера было полное отсутствие тщеславия и честолюбия. Всегда снисходительный к другим, мягкий, деликатный, он, однако, умел говорить правду, был беспристрастен в своих приговорах даже по отношению к друзьям. Таким был он, например, в своих сношениях с Вольтером, знакомство с которым у него началось с 1770 г. и перешло затем в дружбу, продолжавшуюся до самой смерти Вольтера. Эта дружба отвлекла Кондорсе от его прежних работ и возбудила в нём желание заниматься литературой. В 1774 году он написал и издал анонимно «Письмо теолога» к автору «Словаря трёх веков», которое современниками было приписано Вольтеру — доказательство достоинств этого произведения.

Из всех привязанностей Кондорсе самой сильной была привязанность к Тюрго. Под его влиянием Кондорсе занялся политико-экономическими науками. Когда Тюрго был назначен министром финансов (1774), Кондорсе занял место председателя комитета по уравниванию мер и весов, где он оставался и по отставке Тюрго, до 1791 г. Работая вместе с Тюрго над разрешением некоторых политико-экономических вопросов, он принимал деятельное участие и в его борьбе с современниками, стараясь путём печати выяснить свои и его взгляды на важнейшие вопросы. В сочинениях этого периода («Письмо земледельца из Пикардии к протекционисту», «Рассуждение о хлебной торговле», «Биография Тюрго», «Рассуждения о барщине» и др.) он развивал мысли о праве каждого человека свободно располагать своим умственным и физическим трудом, о свободе торговли хлебом, о правильном вознаграждении рабочих, о реформе уголовного суда, свободе печати, об уничтожении крепостного права и пр., и везде являлся сторонником взглядов школы [физиократов](#). Занимая пост председателя комитета по уравниванию мер и весов, Кондорсе хорошо познакомился с внутренним механизмом Франции, видел много несовершенств в этом механизме, убедился в косности парижского парламента и горячо восстал против него (в «Письмах американского гражданина»), так как последний систематически препятствовал проведению тех реформ, которые предлагали Тюрго и сам Кондорсе.

Несмотря на эту продолжавшуюся и после отставки Тюрго борьбу с противниками, Кондорсе снова вернулся к научным занятиям и в 1780 издал свои знаменитые примечания к 29-й книге «Духа законов» [Монтескьё](#), где говорит о свойствах ума, необходимого законодателю, даёт критерий для сравнения законов, высказывает соображения, которые должно иметь в виду при составлении законов, и т. д. В 1787 г. Кондорсе женился на г-ж де-Груши, общественной деятельнице, более известной как [София де Кондорсе](#).

Около этого же времени Кондорсе, убедившись, что монархия не может и не хочет помочь народу в его бедствиях, перешёл на сторону Республики.

## 5 Школы Пор-Рояля (Пьер Николь, Клод Лансло, Антуан Арно).

В развитии лингвистической мысли XVII в. особое положение занимает одна из первых теоретических грамматик — "Грамматика всеобщая и теоретико-критическая, содержащая основы искусства речи, которые изложены ясным и простым языком; логические основы всего того, что есть общего между всеми языками, и главные различия между ними, а также многочисленные замечания по французскому языку" (1660), известная под названиями "Общая и рациональная грамматика" и Грамматика Пор-Рояля. Она кладет начало разработке принципиальных проблем общей теории языка, т.е. является первым трудом по общему языкознанию. Ее авторами были философ Антуан Арно и лингвист Клод Лансло. Оба автора были связаны со знаменитым аббатством Пор-Рояль, откуда общепринятое название "Грамматика Пор-Рояля" (*Grammaire de Port-Royal*). Аббатство в XVI в. было крупным центром просвещения и науки, при аббатстве была школа. В середине XVII в. аббатство было центром яansenизма — религиозного течения, которое противоречило ряду доктрин католической церкви и потому преследовалось; к концу века школа при аббатстве была закрыта, А. Арно и К. Лансло бежали, а само аббатство в XVIII в. было сожжено.

Как указывается в заглавии, Грамматика Пор-Рояля имеет своей целью изучение логических принципов, лежащих в основе всех языков, исследование общих, универсальных признаков, а также исследование природы слов, их строения и различных свойств. Авторы грамматики считают, что в языке все должно быть подчинено логике и целесообразности: "Если логика, оперируя категориями понятия, суждения, умозаключения и доказательства, формулирует законы и принципы, необходимые для достижения каких-либо результатов, то задача рациональной грамматики заключается в том, чтобы сформулировать законы, обеспечивающие изучение как отдельного языка, так и всех языков мира". А. Арно и К. Лансло считают, что этого можно достичь, лишь выяснив пути и способы отражения в языке таких логических категорий, как понятие, суждение, умозаключение. Суждение, будучи выражено в словах, называется предложением, а слово понимается как понятие, выраженное членораздельными звуками. Каждое предложение (например, Человек бежит) включает в себя субъект (человек), связку (есть) и атрибут (бегущий, т.е. человек есть бегущий). Грамматика Пор-Рояля исходит из отождествления логических и языковых категорий: логические категории являются вневременными и всеобщими, таковыми же считаются и соответствующие им языковые категории. Раз это так, утверждает рациональная грамматика, то не следует удивляться, обнаруживая в конкретном языке те же закономерности, что и в других языках. Поэтому одной из главных задач языкознания должно стать выявление универсальных категорий, встречающихся во всех языках. Авторы грамматики считали недостаточным чисто описательный подход к языку и стремились создать объяснительную грамматику, в ней говорилось, что стимулом к ее написанию послужил "путь разумных объяснений многих явлений, либо общих для всех языков, либо присущих лишь некоторым из них". В целом в книге объяснительный подход преобладает и над описательным, и над нормативным. Однако ряд разделов, посвященных французскому языку, содержит нормативные правила. К 1660 г. нормы французского языка были в общих чертах сформированы, но многие детали еще оставались неотшлифованными. Тем не менее, значение "Грамматики Пор-Рояля" прежде всего не в предписаниях, а в объяснении ранее уже описанных явлений языка.

От модистов авторы "Грамматики Пор-Рояля" отличались не столько самой идеей основы языков, сколько пониманием того, что собой эта основа представляет. У модистов, выражаясь современным языком, соответствие между поверхностными и

глубинными структурами оказывалось взаимно однозначным или, по крайней мере, очень близким к нему. Они старались каждому явлению, зафиксированному в грамматике Присциана, приписать философский смысл. В данной грамматике этого уже нет, прежде всего, из-за расширения эмпирической базы. Если модисты исходили из одной латыни, то здесь почти в каждой главе рассматриваются два языка: латынь и французский, достаточно часто упоминаются также испанский, итальянский, древнегреческий и древнееврейский, а изредка речь идет и о "северных", то есть германских, и о "восточных" языках; что имеется в виду в последнем случае, не вполне ясно. С современной точки зрения количество языков невелико, но по сравнению с предшествующим временем это был крупный шаг вперед.

Ориентация на латинский эталон была еще не вполне преодолена в грамматике, что особенно заметно в разделе о падежах и предлогах. Хотя и сказано, что "из всех языков только греческий и латынь имеют падежи имен в полном смысле этого слова", но за эталон принимается латинская падежная система, именно она признается "логической". В древнегреческом языке, где по сравнению с латынью на один падеж меньше, предлагается считать, что отсутствующий аблатив "есть и у греческих имен, хотя он всегда совпадает с дативом". Для французского же языка выражение тех или иных "глубинных" падежей видится в употреблении предлогов или опущении артикля. Более сложный случай составляют для А. Арно и К. Лансло прилагательные. В латинских грамматиках было принято считать существительные и прилагательные одной частью речи — именем, но для французского и других новых языков Европы данные два класса необходимо было различать, в грамматике принят компромиссный подход: выделяется одна часть речи — имя — с двумя подклассами. Такая трактовка проецируется и на семантику: у слов выделяются "ясные" значения, разъединяющие существительные и прилагательные, и "смутные" значения, общие для них: слова красный и краснота имеют общее "смутное" значение и разные - "ясные". Введение "ясных" значений указывает на отход от латинского эталона, введение "смутных" — на частичное его сохранение (впрочем, есть и другая трактовка, согласно которой выделение двух видов значений имеет глубокий философский смысл). Однако в ряде других пунктов авторы грамматики решительно отходят от латинского эталона в пользу французского. Особенно это видно в связи с артиклем: "В латыни совсем не было артиклей. Именно отсутствие артикля и заставило утверждать, что эта частица была бесполезной, хотя, думается, она была бы весьма полезной для того, чтобы сделать речь более ясной и избежать многочисленных двусмысленностей". И далее: "Обиход не всегда согласуется с разумом. Поэтому в греческом языке артикль часто употребляется с именами собственными, даже с именами людей. У итальянцев же такое употребление стало обычным. Мы не ставим никогда артикля перед именами собственными, обозначающими людей". Итак, оказывается, что у "нас", французов, в данном случае "обиход согласуется с разумом", а у других народов нет. Из французского языка исходят авторы и говоря об именах с предлогом, соответствующих "необязательным" наречиям в латыни, в некоторых других случаях.

Эталонные, соответствующие "разуму" структуры в большинстве случаев конструируются на основе либо латыни, либо французского языка. Но в принципе в этой роли могут выступать любые языки вплоть до "восточных", как это говорится там, где признается рациональность совпадения формы третьего лица с основой глагола. Авторы, по-видимому, исходят из некоторых априорных и прямо не формулируемых представлений о "логичности" и "рациональности", но берут в каждом случае некоторые реальные структуры одного из известных им языка (иногда, как с прилагательными, из контаминации структур двух языков)

Однако есть случаи, когда А. Арно и К. Лансло отвлекаются от особенностей конкретных языков и подходят к семантическому анализу. Здесь наиболее важными оказываются разделы, посвященные сравнительно периферийным вопросам: относительным местоимениям, наречиям, эллипсису и т. д. Одно из самых известных мест книги — это фрагмент раздела об относительных местоимениях, где анализируется фраза: "Невидимый бог создал видимый мир". По его поводу А. Арно и К. Лансло пишут: "В моем сознании проходят три суждения, заключенные в этом предложении. Ибо я утверждаю: 1) что Бог невидим; 2) что он создал мир, 3) что мир видим. Из этих трех предложений второе является основным и главным, в то время как первое и третье являются придаточными, входящими в главное как его составные части; при этом первое предложение составляет часть субъекта, а последнее - часть атрибута этого предложения. Итак, подобные придаточные предложения присутствуют лишь в нашем сознании, но не выражены словами, как в предложенном примере. Но часто мы выражаем эти предложения в речи. Для этого и используется относительное местоимение".

Согласно теории Пор-Рояля, поверхностная структура соответствует только звуковой стороне – материальному аспекту языка; но когда производится сигнал, наряду с его поверхностной структурой, происходит мыслительный анализ того, что мы можем назвать глубинной структурой, которая прямо соответствует не звуку, а значению. В только что приведенном примере глубинная структура состоит из системы трех суждений (пропозиций): "что бог невидим", "что он создал мир", "что мир видим". Эти суждения, находясь в определенных отношениях друг с другом, образуют глубинную структуру.

Глубинная структура соотносится с поверхностной структурой посредством некоторых мыслительных операций, в современной терминологии – посредством грамматических трансформаций. Каждый язык может рассматриваться как определенное соотношение между звуком и значением. Следуя за теорией Пор-Рояля до ее логического завершения, мы должны сказать тогда, что грамматика языка должна содержать систему правил, характеризующую глубинные и поверхностные структуры и трансформационное отношение между ними и при этом – если она нацелена на то, чтобы охватить творческий аспект использования языка – применимую к бесконечной совокупности пар глубинных и поверхностных структур. Как писал Вильгельм фон Гумбольдт в 1830-х годах, говорящий использует бесконечным образом конечные средства. <...> Грамматика, должна, следовательно, содержать конечную систему правил, которая порождает бесконечно много глубинных и поверхностных структур, связанных друг с другом соответствующим образом. Она должна также содержать правила, которые соотносят эти абстрактные структуры с определенными репрезентациями в звуке и в значении - репрезентациями, которые, предположительно, состоят из элементов, принадлежащих соответственно, универсальной фонетике и универсальной семантике. По существу, такова концепция грамматической структуры, как она развивается и разрабатывается сегодня. Ее корни следует, очевидно, искать в той классической традиции, которую я здесь рассматриваю, и в тот период были исследованы с некоторым успехом ее основные понятия.

В некоторых других местах книги говорится о синонимии языковых выражений, из которых одно признается более соответствующим логике (хотя не всегда ясно, идет ли речь о полном соответствии), а другое может употребляться вместо него ради "желания людей сократить речь" или "для изящества речи". Чаще в этих случаях за эталон принимаются явления французского языка. Впрочем, о синонимии некоторых исходных и неисходных выражений говорилось задолго до XVII в.: можно указать на явление эллипсиса, рассматривавшееся так еще с античности.

Безусловно, у А. Арно и К. Лансло не было четкого представления о том, откуда берется их "рациональная основа грамматики" всех языков. Но нельзя к авторам XVII в. предъявлять те же требования, что к лингвистам XX в. Сама идея установления общих свойств человеческих языков, основанная на принципиальном их равноправии (пусть реально такие свойства оказываются сильно романизированными), представляла собой важную веху в развитии лингвистических идей.

## **6 Особенности проблем педагогики в философии XIX столетия.**

В XIX веке завершается формирование классической педагогики Нового времени. Изучались цели, содержание, методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Зарождались новые теории социальной педагогики. Школа развивалась при поступательном движении экономики, развитии промышленности, росте городов, все это требовало новой системы образования. Масштабы развития системы образования определялись особенностями каждой страны. В XIX веке остро проявились противоречия между условиями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. Важная часть программы демократизации школы была к концу века оформлена законодательно, но эту демократизацию еще только предстояло осуществить на практике. Произошло становление национальных школьных систем. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы. В Германии обращение к проблеме школы стимулировалось борьбой за объединение нации. В Англии школьная политика претерпевала изменения в соответствии с проведением государственного курса. Во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос оказался в одной из "горячих точек" государственной политики. В США немаловажным фактором создания демократических школьных институтов явилось поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне. С одной стороны были проведены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, к ослаблению церкви на школу. С другой стороны, значительная часть населения Запада осталась без какого-либо образования.

Эпоха Нового времени знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании: И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Ф.В.А. Фрёбеля, Ф.А.В. Дистервег.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827 гг.) Родился в Цюрихе 12 января 1746 года. Отец был хирургом и принадлежал к дворянской фамилии. В пять лет Песталоцци лишился отца. Желая найти семейное счастье у мирного сельского очага, Песталоцци в 1769 году женился и поселился в деревне. Он считал земледелие, домашнее хозяйство, промышленную деятельность единственными средствами для развития. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под влиянием идей Ж.-Ж.Руссо. В его планы входило обучение крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. В 1775 году была открыта. Нейгофская школа. Воспитанники работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они также приобретали минимальное общее образование: чтение, письмо, счет, пение. В сущности, это была попытка соединения обучения с производственной деятельностью. В 1780 году школа в Нейгофе разорилась и была закрыта (идея содержания приюта за счет производительного детского труда потерпела крах).

Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци пишет педагогический роман "Лингард и Гертруда", который принес ему громкую славу. "Еще при колыбели ребенка надо стараться оторвать воспитание из рук слепой причудливой природы и передать его в руки лучшей, разумной силы, которая опытом тысячелетий училась

размышлять о сущности и принадлежности, действующих в ней законов..." В труде определяются методы воспитания. Метод должен быть естественным. "Сама жизнь во всем объеме, как она действовала на детей, как она поражала их, как они пользовались ею - вот источник их учения, а это есть метода Гертруды".

В 1782 г. Песталоцци начал издавать газету "Швейцарский листок", в котором помещались его рассказы. В 1798 году открывается приют в городе Станце, и Песталоцци вновь приступает к практической педагогической деятельности. Тут организуется и исследуется воспитательный труд, развивающее обучение. Идет исследовательская работа по этим вопросам.

У Песталоцци сформулирована идея элементарного умственного, нравственного и физического воспитания. Но и этот приют просуществовал недолго. В 1799 году Песталоцци переезжает в Люцерн, а затем в Берн. В 1800 году открывает учебное заведение в Бургдорфе. Изучали: отечественный и французский языки, геометрию, арифметику, музыку, отечественную историю. Было шесть классов. Каждый день по семь часовых уроков, а день начинался в семь часов утра. Наиболее известное его сочинение "Лебединая песня". Песталоцци выдвинул ряд принципов воспитания и обучения:

1. Основные начала воспитания должны не сочинять, но отыскивать; они лежат в природе человека.
2. В природе человека лежит живое стремление к развитию - свойство органической природы.
3. Воспитание должно устранять со своего пути препятствия, действуя более отрицательно, чем положительно.
4. Положительное действие - возбуждение.
5. Развитие человека начинается с чувственных ощущений, впечатлений.
6. Средство к самостоятельности и самоопределению - самостоятельность.
7. Практическая ловкость человека зависит от количества духовных и физических сил, следовательно, главное дело воспитания: нормальное развитие сил.
8. Религиозность зависит от влияния на ребенка благочестивой матери и энергичного отца. Религиозное воспитание должно находиться в руках матери.

Главнейшие предметы формального образования или развития сил: форма, число, язык. "Изнутри должен развиваться человек: помочь ему в этом обязано воспитание" - идея Песталоцци о воспитании. И.Г. Песталоцци видит природу человека двойственно. В ней сосуществуют: животные потребности и человеческие потребности. Он отмечал, что для удовлетворения человеческих потребностей следует сначала удовлетворять животные потребности. От всего обучения Песталоцци требует основательности. Он делил все подлежащее изучению на: географию, физику, естественную историю, астрономию. А в каждом разделе было 40 отделов. Песталоцци предлагал при определении основ образования опираться на знания человеческой психологии. Общий психологический источник приемов воспитания и обучения - элементы (простейшие составные части человеческого знания). Воспитание Песталоцци рассматривал как многообразный социальный процесс и утверждал, что обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Путем реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал метод элементарного образования. Суть метода заключается в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Идея элементарного образования - развитие в ребенке основ веры и любви через средства хорошей семьи. Песталоцци разложил педагогический процесс на простейшие элементы: число, форму; язык - первичные элементы умственного воспитания. Например: обучение языку следовало начинать с учения о звуках (средство развития органов языка), затем учение о словах: (средство достижения известного).

Учение о звуках (звуковой метод) делится на: учение о звуках в слове, учение о звуках в пении. Отношения ребенка с матерью, чувства гармонии, упорядоченности, красоты - элементы нравственного воспитания. Умение ударить, кинуть, перенести и прочее - элементы физического и трудового воспитания. В первом методическом пособии "Азбука умений" Песталоцци рассмотрел простейшие трудовые умения: бросать, переносить, бить и пр. Указанные элементы предлагалось сделать первоосновой для разностороннего развития личности. Песталоцци считал, что все элементарное нравственное воспитание строится на трех основаниях: выработка с помощью чистых чувств хорошего морального состояния; упражнения нравственности на справедливых и добрых делах; формирование нравственного воззрения через размышления и составления правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится. В качестве элементов физического и трудового воспитания предлагались различные упражнения на развитие суставов, а также метод элементарного образования. Это определенная система развития способностей, а также система упражнений. Метод предполагает самостоятельность учащихся. Цели и средства педагогических воздействий раскрываются Песталоцци, прежде всего, в содержании элементарных понятий. Например, программа воспитания бедняков, направленная на обеспечение физической тренировки в купе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей, включая такие пункты:

1. Ум (способность к самостоятельным суждениям).
2. Достоинство (способность к "самозащите" и "самопомощи").
3. Нравственность (любовь к ближним).
4. Физическое здоровье.
5. Профессия и культура труда.
6. Система мировоззренческих ценностей.

Цель воспитания: воспитание разносторонне развитого человека: физически, умственно, нравственно, эстетически развитого, готового к труду.

У Песталоцци модель школы приближена к семье. В ней сочетается умственное и трудовое воспитание, соединяется обучение с ремесленным трудом, преследуется принцип развивающего обучения, - от простого к сложному. По мнению Песталоцци, воспитание должно идти в семье и школе на протяжении всей жизни. Он основоположник начального (формального) образования. Песталоцци оказал заметное влияние на Западноевропейскую педагогику. За И.Г. Песталоцци закрепилась слава "народного проповедника", "отца сирот", создателя народной школы.

Иоганн Фридрих Герbart (1746-1841 гг.) Родился в Ольденбурге, был профессором философии в Кенигсберге и Реттингене.

Первый педагогический труд И. Герbartа был посвящен творчеству И.Г. Песталоцци. Важнейшие педагогические сочинения Герbartа: "Первые лекции по педагогике", "Общая педагогика" и другие работы отличались рациональностью. Герbart видел в педагогике, в первую очередь, методологический инструментальный. Вследствие этого он стремился к выявлению "тезисов основоположений", а также основных условий эффективности учебно-воспитательного процесса. Герbart отвергал крайности как, эмпирической так и философской педагогики. Он настаивал на суверенности педагогической науки. Педагогика по Герbartу опирается на практическую философию: этика и психология. С помощью этики намечаются педагогические цели, а с помощью психологии - способы их осуществления. Во главу

угла процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям:

- а) внутренняя свобода;
- б) совершенствование;
- в) благожелательность;
- г) законность;
- д) справедливость.

Центральный тезис рассуждений Гербарта - формирование нравственного человека. Это - ядро идеи о развитии всех способностей человека. По Гербарту, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения этой гармонии (задачи воспитания):

1. Управление, которое поддерживает порядок и уничтожает природную, первобытную необузданность, через это питомец входит в сферу разумной человеческой свободы. Меры: занять воспитанника настолько, чтобы не оставалось свободного времени, надзор, приказания, запрещения, авторитет.
2. Обучение должно не просто давать некий объем знаний, но в основном способствовать усовершенствованию всего субъекта. Обучение - преднамеренное, систематическое образование и развитие представлений, составляющих душевную жизнь для всестороннего совершенства.

Нравственное воспитание (дисциплина) всякое непосредственное влияние на характер воспитанника с целью облагораживания его нрава и привести его к нравственности. Дисциплина имеет дело с характером, который образуется из сочетания различных наклонностей и выражается в ВОЛЕ - переход желания в дело. Нравственно развивать характер - значит предоставлять право самому питомцу принимать доброе и отвергать злое, таким образом, через деятельность возвышаться до самосознающей личности.

Гербарту принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса: эмпирический интерес (к окружающему); симпатический интерес (к близким); социальный интерес (ко всем людям); религиозный интерес (к Богу).

Обучение Гербарт попытался разделить на преподавание и учение. Он искал некую "естественную последовательность" учебного процесса в виде формальных ступеней. Были определены четыре ступени:

- Ясность (активность учителя - преподнесение учебного материала).
- Ассоциации (возникновение ассоциаций у учащихся - активность учащихся).
- Система (приведение знаний в систему - активность учителя).
- Метод (применение знаний на практике - активность учащихся).

Это и есть ступени обучения. Гербартом определены три универсальных метода обучения:

1. Описательный.
2. Аналитический (анализ свойств, характеристик предмета).
3. Синтетический (связь уже воспринятого и представлений).

Все эти методы следовало применять в совокупности. И. Гербартом были намечены шесть практических способов нравственного воспитания: Сдерживающий. Направляющий. Нормативный. Взвешенно ясный. Морализаторский. Увещающий.

Для осуществления своих педагогических взглядов Гербарт в 1810 году основал в Кенигсберге особую педагогическую семинарию. Учреждение имело статус закрытого учебного заведения с постоянными учителями. Тут воспитывалось не более 30 мальчиков, которые с 8-10 лет начинали переводить "Одиссею" и постепенно изучались

элементы грамматики. Затем ученикам предлагались исторические рассказы или упражнения в наглядной геометрии. К отстающим ученикам применялись аналитические беседы. Ученики много заучивали. Изучали: арифметику, геометрию, тригонометрию, логарифмы, статистику, механику, астрономию. Учителя могли заниматься управлением и обучением учащихся с различными способностями. Цель воспитания: воспитать добродетельного человека, у которого гармония воли сочетается с этическими идеалами и выработкой многосторонних интересов.

Важно, чтобы практический опыт был осмысленно оценен. Средствами нравственного воспитания выступали: удержание границы; создание условий для этого; разработка четких правил поведения и следование им; поддержание в душе ясность и спокойствие; волнение одобрением и порицанием.

Герbart является родоначальником формального классического школьного образования: упорядоченность, системность, основательность. Он связывает философию, психологию, педагогику, этику, эстетику, дает структуру урока.

Идеи Гербарта во многом определили развитие западной педагогики XIX века. Его последователи: Т. Циллер, В. Рейн (Германия), но формализм, консерватизм отличают его идеи от прогрессивных демократических взглядов Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменского. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866 гг.) Родился в городе Зиген в Вестфалии в семье судебного служащего. Учился сначала в обычной народной школе, а потом в латинской школе, которые практически не дали ему нужного образования и оставили самые тяжелые воспоминания: формализм и схоластика обучения, ничтожный круг сообщаемых знаний, подавление интереса к самостоятельности. Эти детские и юношеские впечатления явились первым толчком к пробуждению у него интереса к проблемам народной школы.

С недостаточной подготовкой, но с большим стремлением к знаниям в 1808 году Ф.А.В. Дистервег поступил в Гернборнский университет, в котором некогда учился и Я.А. Коменский. Через год он перешел в Тюбингенский университет. Окончил его в 1811 году, защитив докторскую диссертацию. Нужно заметить, что занятия в университете по своей организации и методам преподавания мало отличались от школьных и поэтому у Ф.А.В. Дистервега выработалось стойкое негативное отношение к постановке образования в Германии. После окончания университета началась практическая деятельность Дистервега. Некоторое время он был домашним учителем, работал учителем гимназии. Будучи учителем во Франкфурте на Майне, он знакомится с рядом педагогов - песталоццианцев, общение с которыми определило направление всей его жизни - забота о народной школе как школе развития у детей самостоятельного мышления, активности, а также стремление найти пути подготовки учителей для такой школы.

Дистервега можно считать основоположником педагогического образования в Германии. Большинство его сочинений были адресованы учительству. Почти три десятилетия он был директором учительских семинаров - в Мерее, в Рейнской области (1820-1832гг.), в Берлине (1832-1847 гг.), где он одновременно преподавал педагогику, математику, немецкий язык. За эти годы им подготовлено более 20 учебников и руководств по математике, астрономии, естествознанию, географии, родному языку и др. В 1827 году Дистервег основал и до последних дней жизни редактировал педагогический журнал "Рейнские листки для воспитания с особым вниманием к народной школе". С 1851 года он издавал также "Педагогические ежегодники".

Ф.А.В. Дистервегу принадлежит авторство несколько сот педагогических статей и очерков, которые можно условно разделить на три группы:

Излагаются общие вопросы воспитания: "О высшем принципе воспитания", "О природосообразности и культуросообразности в обучении", "Принципы Песталоцци в деле воспитания и образования" и др.

Обосновываются идеи воспитывающего и развивающего обучения: "Воспитывающее обучение - обучающее воспитание", "Принцип элементарного обучения", "Дидактический катехизис" и др.

Излагаются размышления об учителе, значении его личности, его профессиональном самосознании, профессиональных требованиях к нему: "О самосознании учителя", "Об учительской образовании" и др.

Дистервег выступал за обновление школьного образования, пропагандировал эти идеи через педагогическую печать, стоял у истоков создания профессиональных объединений учительства, выступив в 30-х - начале 40-х годов инициатором создания ряда учительских союзов. В 1848 году был избран председателем Всегерманского учительского союза. Летом 1848 года в числе депутатов прусского национального собрания Дистервег поставил свою подпись под нашумевшим "Письмом 23-х", авторы которого требовали организации единой народной школы для всех детей нации. В 1848 году он был отстранен от должности, а в 1850 году - уволен в отставку. Но и после этого продолжалась его активная общественно-педагогическая деятельность: в качестве редактора педагогических изданий, в качестве организатора профессионального движения учителей.

В 1858 году он был избран берлинским учительством в прусскую палату депутатов, и начал свою парламентскую деятельность, защищая материальные и социальные права народных учителей, выступая против введенных в 1854 году правительством "Регуляторов", которые регламентировали деятельность народной школы. Согласно этому документу главное место в учебном плане занимала религия в её догматической форме. Общее образование ограничивалось обучением чтению, письму и начаткам арифметики, Элементы реальных знаний, которые только, только стали проникать в народную школу, были изъяты из программ.

В 1835 году вышел в свет наиболее известный из трудов Ф.А.В. Дистервега - "Руководство к образованию немецких учителей". В его первой части, написанной им самим, изложены общие принципы организации учебно-воспитательного процесса и основополагающие требования к реализации развивающего школьного обучения. Вторая часть "Руководства...", подготовленная при участии группы учителей школ и преподавателей учительских семинарий, включает статьи частнометодического характера. Это произведение привлекло к себе всеобщее внимание педагогической общественности. "Руководство..." получило широкую известность в Европе. В России этот труд вышел в свет в 1873-1875 гг. Ф.А.В. Дистервега не стало в 1866 году. Достоинство педагогических воззрений Дистервега не в особой оригинальности, но в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж.Руссо и И.Г. Песталоцци.

Дистервег полагал, что разумно организованное воспитание должно строиться с учетом трех принципов: Природосообразности (учет возрастных и индивидуальных особенностей физического и психологического развития ребенка). Культуросообразности (учет условий, в которых ребенок живет, национальной культуры). Самодеятельности (стремление развивать детскую творческую активность).

Опираясь на эти принципы, Дистервег сформулировал целостную систему дидактических правил, изложенных в его знаменитом "Руководстве к образованию немецких учителей". В этой работе содержится много важных советов и рекомендаций для учителей относительно самообразования, совершенствования своей деятельности, систематического изучения педагогики и методики. Представлено четыре группы дидактических правил, определяющих, по мнению Дистервега, воспитательную

деятельность школы. Первая группа правил. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту.

Обучай природосообразно! Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами её развития. Это главный, высший закон всякого обучения. Если возможно доказать, что известный способ обучения, метод и т.п. является природосообразным, то этим уже доказана его правильность. Поэтому для воспитателя самое главное узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить её свойствам, особенностям и стремлениям. Природа - это сила. И в человеке его природа - та же сила. Можно не понять, что в него вложена природа, и стараться подавить его стремления. Но все, что получается из отдельного человека, происходит благодаря использованию заложенных в нем сил. Природа - одна непобедимая сила на земле, она выходит победительницей, в конце концов, из всякой борьбы. Подавляйте стремящейся вперед разум силами тьмы: суевериями, предрассудками, заблуждениями, обманом, гнусностью - в результате разум все равно возьмет вверх. Поэтому следует прислушиваться и внимать голос природы. Лишь в союзе с ней можно добиться счастья. Без доверия к природе невозможно успешное, природосообразное воспитание. Следующие правила по большей части основаны на принципе природосообразности. Они или подчиняются ему или из него вытекают.

Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!

Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!

Нередко взрослые люди с каким то презрением вспоминают о своем учении и учителях. Чем это вызвано? Возможно нелепым, ребяческим методом, при помощи которого они обучались, но главным образом самим содержанием обучения, которое, может быть, соответственно их детским годам, но находится ниже уровня развития взрослого человека. Многое из того, чему обучаются в школах, теряет свою значимость для взрослого. А отсюда презрение к образованию и школе, и учителю, который, как ему кажется, стоит на старой точке зрения. Для устранения этой ситуации существует правило: "не учи ничему, что не будет иметь никакого значения для ученика, когда он вырастет и станет социально зрелым". Одним словом: не давай ничего слишком поздно!

Обучай наглядно!

Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному.

Переходи от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному.

Веди обучение не научным, а элементарным методом.

Преследую всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ребенка посредством одного и того же предмета по возможности разностороннее именно: связывай умение сознанием и заставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не сделается достоянием подсознательного течения его мыслей.

Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить, не учи ничему, чего учащийся еще не понимает. Существуют разные степени понимания: одни овладевают предметом целиком, не оставляя ничего непонятым; другой частично. Учебный материал должен усваиваться в большей степени и иначе, чем только при помощи памяти.

Дитя природы достаточно непосредственно, чтобы не запомнить того, что оно не понимает. Ученик должен понимать чему он учится. Поэтому ясность, честность и

определенность являются неотъемлемыми качествами учителя, которые он должен доводить до совершенства.

Пусть учитель продумает следующие положения:

Всякое непонятное положение, которое заучивается ВРЕДНО.

Всякая неизменная догма, не вовлекаемая в поток развивающего образования, угнетает наш дух.

Заставлять учащихся повторять непонятное - безответственно ...

Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили.

Не воспитывать и образовывать для данного случая, но заложить основы человеческого, гражданского, национального образования.

Приучай ученика работать, не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой.

Считайся с индивидуальностью своих учеников

Все правила этой группы подчиняются одной идее: учебно-воспитательная практика в школе должна быть построена на соответствии с психологическими особенностями детского восприятия, спецификой психофизиологического развития детей.

Вторая группа правил.

Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта.

Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и законами развития ученика.

Задерживайся главным образом на изучении основ.

При обосновании производных положений возвращайся почаще к первоначальным основным понятиям и выводи первые из последних.

Распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части.

Указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить в ученике любознательность, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере.

Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы на следующей ступени при изучении нового снова повторить пройденное.

Связывай родственные по содержанию предметы.

Переходи от предмета к его обозначению, а не наоборот

Считайся при выборе метода обучения с природой предмета.

Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, но всегда рассматривать его всесторонне.

Выводи последующие положения не посредством общих действий, но развивай их из природы предмета

Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки.

Третья группа правил.

Правила обучения, в соответствии с внешними условиями, временем, местом и т.д.

Проходи со своими учениками предметы скорее последовательно, чем одновременно.

Считайся с предполагаемым будущим положением твоего ученика.

Обучай культуросообразно!

Этот принцип подчинен принципу природосообразности. Этот принцип содержит мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуры страны. Во всяком воспитании следует принимать во внимание нравы и обычаи нашей страны, эпохи, учитывать время, в котором мы живем, национальные особенности, одним словом, культуру всей современности и непосредственно нашего окружения. Чем больше культуросообразное согласуется с природосообразным, тем благороднее, лучше и

проще складывается жизнь. Следует стремиться к гармонии природы и культуры. Образовательный идеал определенного времени составляет цель обучения для данного времени. Принцип культуросообразности требует следовать за этим идеалом. Этот принцип означает организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной: внешней культуры (нормы, морали быта и т.д.), внутренней культуры (духовная жизнь человека). Общественной культуры (социальные отношения и национальная культура).

Следует отметить, что Ф.А.В. Дистервег впервые поднял проблему культуросообразности.

Четвертая группа правил.

Правила обучения касающиеся учителя:

Старайся сделать обучение увлекательным. Этого можно добиться:

посредством разнообразия;

посредством живости учителя;

посредством всей его личности вообще.

Обучай энергично! Только человек решительный, энергичный, с твердым характером, знающий чего он хочет, почему он хочет, и какие средства ведут к достижению цели - только такой человек может воспитать решительных, энергичных, сильных характером людей. Результатом энергичности учителей являются устойчивое напряженное состояние внимания учеников, хорошо развитая речь и т.д.

Заставляй учеников правильно устно излагать учебный материал. Следи всегда за ясным изложением и логическим построением речи

Никогда не останавливайся!

Надо помнить пословицу: "Остановка - шаг назад" Если учитель находит свое счастье в обучении, так можно считать счастливыми тех, кто у него учится. Учитель должен быть олицетворением зрелого, воспитанного, стремящегося к совершенству человека. Итак, в работе представлено 33 дидактических правила обучения.

Ф.А.В. Дистервег включал в общую задачу народной школы воспитания национального самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности. Народная школа призвана заложить основы для формирования нации, развития начал человеческого достоинства у воспитанников, всестороннее воздействие на развитие умственных способностей детей, для становления у них характера, основу которого составляет их интеллект.

Таким образом, общечеловеческое воспитание ориентировало народную школу на развитие у детей таких качеств личности, которые дали бы возможность каждому найти свое место для проявления активности в последующей жизни. В сложившейся до Ф.А.В. Дистервега дидактике метод обучения рассматривался в качестве ведущего начала педагогического процесса, его разработка и совершенствование велись в разрыве с деятельностью учителя, ему отводилась второстепенная роль. Дидактика развивающего обучения покончила с этим. Дистервег настаивал на расширении естественнонаучного образования. В обучении он отдавал предпочтение индуктивному методу (элементарный метод). Идеи Дистервега пронизаны духом человечности. Все обучение происходит ради образования субъекта, развития ученика. Дистервег приветствовал в обучении: ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика и др.

## **7. Вклад Немецкой классической философии в развитие педагогики (Иммануил Кант, Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер, Иоганн Готлиб Фихте, Георг Вильгельм Фридрих Гегель).**

Немецкая философия второй половины XVIII — первой половины XIX вв., вошедшая в историю мировой философии под названием классической, начинается с Иммануила Канта (1724 — 1804). Его философское творчество традиционно делят на два периода: докритический и критический.

В наиболее значимой работе докритического периода “Всеобщая естественная история и теория неба” (1775) Кант сформулировал мысль, которая позднее в западноевропейской науке оформилась в некую “коллективную” теорию — гипотезу Канта-Лапласа. Это была мысль о естественном происхождении Вселенной под действием динамических сил из первоначальной газовой туманности. В этой же теории он развил идею о целостности устройства мироздания, наличии в нем законов взаимосвязи небесных тел, в совокупности своей образующих единую систему. Такое предположение позволило Канту сделать научное предсказание о наличии в Солнечной системе еще неоткрытых планет. В век господства механицизма Кант одним из первых среди философов попытался построить картину подвижного, динамичного, эволюционного мира.

Докритический период явился как бы подготовительным этапом к критическому периоду — уже в то время Кантом вынашивались бессмертные идеи, вошедшие впоследствии в классику мировой философии и составившие, по оценке самого Канта, “коперниканский переворот” в философии. Основные идеи критического периода, помимо “Критики чистого разума” (1781) изложены в таких трудах, как “Критика практического разума” (1786), “Основы метафизики нравственности” (1785), “Критика способности суждения” (1790) и ряде других.

Кант показал, что если человек с его разумом начинает рассуждать о всеобщем, выходящем за пределы его конечного опыта, то он с неизбежностью впадает в противоречия.

Антиномичность разума означает, что противоречащие друг другу утверждения могут быть с равным успехом либо оба доказуемы, либо оба недоказуемы. Всеобщие утверждения о мире в целом, о Боге, о свободе Кант сформулировал в антиномичной форме тезисов и антитезисов в своей работе “Критика чистого разума”.

Формулируя и решая эти антиномии разума, Кант выявил особую категорию всеобщих понятий. Чистый, или теоретический, разум вырабатывает такие понятия, как “Бог”, “мир как целое”, “свобода” и др.

Антиномии разума решаются Кантом путем различения мира явлений и мира вещей в себе. Кант предлагает метод двойственного рассмотрения, который он назвал экспериментальным методом в философии. Каждый предмет нужно рассматривать двойственно — как элемент мира причинно-следственных связей, или мира явлений, как элемент мира свободы, или мира вещей в себе.

Согласно Канту, вещь в себе, или абсолют, спонтанная сила, действующая в человеке, не может быть прямым объектом познания, поскольку человеческое познание не связано с задачей познания абсолюта. Человек познает не вещи в себе, а явления. Именно это утверждение Канта послужило поводом для обвинения его в агностицизме, т. е. в отрицании познаваемости мира.

Кант в “Критике чистого разума” сформулировал свой знаменитый вопрос “Что я могу знать?” и взял на себя труд обоснования средствами разума самих условий и возможностей человеческого познания.

В своей теории познания он разрешает проблему: как, исходя из субъективности, из человеческого сознания, можно прийти к объективному знанию. Кант делает предположение о том, что существует какая-то соразмерность между сознанием и миром. Он связывает размерность космических процессов с бытием человека.

Прежде, чем познавать что-то, нужно выявить условия познания. В качестве условий познания у Канта выступают априорные формы познания, т. е. не зависящие ни от какого опыта, доопытные, или, точнее, сверхопытные формы, дающие возможность понять мир. Понятность мира обеспечивается соответствием мыслительных структур, которыми располагает субъект, связям мира.

Знание представляет собой синтез чувственности и рассудка. Кант определяет чувственность как способность души созерцать предметы, способность же мыслить предмет чувственного созерцания есть рассудок. “Эти две способности, — пишет Кант, — не могут выполнять функции друг друга. Рассудок ничего не может созерцать, а чувства ничего не могут мыслить. Только из соединения их может возникнуть знание”.

Знание никогда не носит хаотический характер, человеческий опыт структурируется на основе априорных форм чувственности и априорных форм рассудка. Всеобщими и необходимыми формами чувственности у Канта выступают пространство и время, служащие формой организации и систематизации бесчисленных чувственных впечатлений. Без этих форм чувственного восприятия мира человек не смог бы ориентироваться в нем.

Априорными формами рассудка выступают наиболее общие понятия — категории (единства, множества, цельности, реальности, причинности др.), которые представляют собой всеобщую и необходимую форму мыслимости каких бы-то ни было предметов, их свойств и отношений. Таким образом, человек, познавая мир, конструирует его, строит порядок из хаоса своих чувственных впечатлений, подводит их под общие понятия, создает свою картину мира. Кант впервые в истории философии выявил специфику науки и научного знания как конструктивного и творческого создания человеческого разума.

Следует иметь в виду, что Кант трактовал восприятие природы на основе теоретического разума. Поэтому его теория познания делится на три части: чувства, рассудок, разум.

Учение Канта о границах познания было направлено не против науки, а против слепой веры в ее безграничные возможности, в способность решить любую проблему научными методами. “Поэтому, — пишет Кант, — мне пришлось ограничить знания, чтобы освободить место вере”. Критическая философия требовала осознания ограниченности человеческого знания, которое ограничено научно достоверным знанием, чтобы освободить место для чисто моральной ориентации в мире. Не наука и не религиозная вера, а “моральный закон внутри нас” служат у Канта основанием нравственности.

“Критика практического разума” отвечала на второй фундаментальный вопрос Канта: “Что я должен делать?” Кант вводит различия между теоретическим и практическим разумом. Это различие заключается в следующем. Если чистый, или теоретический разум “определяет” предмет мысли, то практический разум призван “осуществлять”, т. е. производить нравственный предмет и его понятие (нужно иметь в виду, что у Канта термин “практический” имеет особый смысл и означает не какую-то производящую деятельность, а просто поступок). Сфера деятельности практического разума — сфера морали.

Как философ Кант осознавал, что мораль нельзя вывести из опыта, эмпирии. История человечества демонстрирует великое многообразие норм поведения, часто несовместимых друг с другом: поступки, рассматриваемые как норма в одном обществе, в другом подвергаются санкциям. Поэтому Кант пошел по другому пути: он философскими средствами обосновывает абсолютный характер морали.

Моральное действие, как показал Кант, не относится к миру явлений. Кант выявил вневременный, т. е. независимый от знания, от развития общества, характер морали.

Мораль, по Канту, — самая бытийственная основа человеческого существования, то, что делает человека человеком. В сфере нравственности действует вещь в себе, или свободная причинность. Нравственность, по Канту, ниоткуда не выводима, ничем не обосновывается, а наоборот, является единственным оправданием разумного устройства мира. Мир устроен разумно, так как существует нравственная очевидность. Такой нравственной очевидностью, не разложимой далее, обладает, например, совесть. Она действует в человеке, побуждая к определенным поступкам, хотя нельзя ответить на вопрос, почему совершается тот или иной поступок, поскольку поступок совершается не по той или иной причине, а по совести. То же самое можно сказать и о долге. Человек поступает согласно чувству долга не потому, что его что-то принуждает, а потому, что в нем действует какая-то самопринуждающая сила.

В отличие от теоретического разума, который имеет дело с тем, что есть, практический разум имеет дело с тем, что должно быть. Мораль, по Канту, носит характер императивности. Понятие императивности означает всеобщность и обязательность требований морали: “категорический императив, — пишет он, — есть идея воли каждого существа, как воли, устанавливающей всеобщие законы”.

Кант хочет найти высший принцип моральности, т. е. принцип выявления самого морального содержания и дает формулировку того, как должно поступать человеку, стремящемуся приобщиться к подлинно нравственному. “Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом”.

Кант различал социально одобряемые нормы поведения и нормы нравственности. Социально одобряемые нормы поведения носят исторический характер, но далеко не всегда являются реализацией требований нравственности. Учение Канта как раз было направлено на выявление в ней исторических и вневременных характеристик морали и было адресовано всему человечеству.

Иоганн Готлиб Фихте (1762 — 1814) воспринял этическую философию Канта, ставившую оценку человеческой деятельности в зависимость от согласованности ее с априорным долгом. Поэтому для него философия выступает прежде всего как практическая философия, в которой “прямо определялись цели и задачи практического действия людей в мире, в обществе”. Однако Фихте указывал на слабость кантовской философии, которая, по его мнению, была недостаточно обоснована именно в момент соединения теоретической и практической частей философии. Эта задача ставится философом во главу угла собственной деятельности. Основной труд Фихте “Назначение человека” (1800).

В качестве основополагающего принципа, позволяющего осуществить объединение теории и практики философского подхода к миру, Фихте выделяет принцип свободы. Причем в теоретической части он делает вывод о том, что “с человеческой свободой несовместимо признание объективного существования вещей окружающего мира, и поэтому революционное преобразование социальных отношений должно быть дополнено философским учением, выявляющим обусловленность этого существования человеческим сознанием”. Это философское учение он обозначал как “наукоучение”, выступающее как целостное обоснование практической философии.

В результате в его философии происходит отказ от возможности истолкования кантовского понятия “вещи в себе” как объективной реальности и делается вывод о том, что “вещь есть то, что полагается в Я”, т. е. дается ее субъективно-идеалистическая интерпретация.

Фихте проводит четкий водораздел между материализмом и идеализмом по принципу решения ими проблемы отношения бытия и мышления. В этом смысле догматизм (материализм) исходит из первичности бытия по отношению к мышлению, и

критицизм (идеализм) — из производности бытия от мышления. На основе этого, по мнению философа, материализм определяет пассивную позицию человека в мире, а критицизм, напротив, присущ активным, деятельным натурам.

Огромной заслугой Фихте является развитие им учения о диалектическом способе мышления, которое он называет антитетическим. Последнее представляет собой “такой процесс созидания и познания, которому присущ триадический ритм полагания, отрицания и синтезирования”.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831), исходя из принципа развития, дает впечатляющую модель бытия во всех его проявлениях, уровнях и стадиях развития. Именно он конструирует диалектику как систему основных взаимосвязей и категорий применительно к развитию абсолютной идеи. При этом Гегель прекрасно осознает тот факт, что описание развития абсолютной идеи не является самоцелью философского исследования.

Рассматривая соотношение идеи и реальности, Гегель ставит проблему самой сути перехода от идеального (логического) к реальному, от абсолютной идеи к природе. Абсолютная идея должна “вырваться” из абсолютности, т. е. “сама выйти из себя и ступить в другие сферы”. Природа оказывается лишь одной из этих сфер и, соответственно, этапом внутреннего развития идеи, ее инобытием или ее иным воплощением.

Таким образом, природа принципиально объясняется из идеи, которая изначально лежит в ее основе. Безусловно, эта мысль глубоко идеалистична, но это не отнимает у нее смыслового значения при решении, в том числе (а может быть, и в первую очередь) проблем исследования реального бытия. Философский анализ проблем с позиции диалектики является одной из наиболее эффективных форм размышления над миром, которая позволяет рассматривать последний как особую целостную систему, развивающуюся по универсальным законам.

По Гегелю, диалектика — особая модель философского подхода к миру. Под диалектикой в данном случае понимается теория развития, в основе которой лежит единство и борьба противоположностей, т. е. становление и разрешение противоречий. Гегель писал: “Противоречие есть корень всякого движения и жизненности: лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, обладает импульсом и деятельностью”.

Любой предмет, явление, представляет собой некоторое качество, единство его сторон, которые в результате количественного накопления противоречивых тенденций и свойств внутри этого качества приходят в противоречие, и развитие предмета осуществляется через отрицание данного качества, но с сохранением некоторых свойств в образовавшемся новом качестве. Найденные Гегелем зависимости, будучи сторонами процесса развития, характеризуют его с разных сторон.

Категории диалектики, выражающие эти зависимости, образуют своеобразный понятийный каркас, позволяющий нам диалектически смотреть на мир, описывая его с их помощью, не допуская абсолютизации каких-то процессов или явлений мира, рассматривать последний как развивающийся объект. В результате Гегелю удается создать грандиозную философскую систему всей духовной культуры человечества, рассмотрев отдельные ее этапы как процесс становления духа. Это своеобразная лестница, по ступеням которой шло человечество и по которой может идти каждый человек, приобщаясь к общемировой культуре и проходя при этом все стадии развития мирового духа. На вершине этой лестницы достигается абсолютное тождество мышления и бытия, после чего начинается чистое мышление, т. е. сфера логики.

Огромна заслуга Гегеля в развитии социальной философии. Он разработал учение о гражданском обществе, о правах человека, о частной собственности. В своих трудах

“Феноменология духа” (1807), “Основы философии права” (1821) он показал диалектику человека и общества, универсальное значение труда. Большое внимание уделял выяснению механизма товарного фетишизма, природе стоимости, цены и денег.

### **8. Роль идей социалистов-утопистов (Франсуа Мари Шарль Фурье, Клод Анри де Рувруа, граф де Сен-Симон, Роберт Оуэн) и позитивистов (Исидор Мари Огюст Франсуа Ксавье Конт, Джон Стюарт Милль, Герберт Спенсер) в развитие образования.**

В позднее средневековье (XVI-XVII вв.) в экономической мысли Западной Европы происходят значительные изменения, вызванные глубоким процессом развития мануфактурного производства. Великие географические открытия, ограбление колоний ускорили процесс накопления капитала.

В этот период возникают социальные утопии. Одним из основоположников утопического социализма был Томас Мор (1478-1532), выдающийся мыслитель-гуманист, политический деятель тюдоровской Англии, казнённый за оппозицию абсолютизму (отказался принести присягу королю как главе церкви). Сын богатого судьи и сам юрист по образованию, Мор занимал высокие государственные должности. Но несмотря на это, он сочувствовал бедствиям народных масс.

В 1516 г. им было опубликовано знаменитое сочинение “Утопия”, положившее начало утопическому социализму и давшее ему название.

Мор подверг резкой критике господствовавшие в Англии социальные порядки, методы первоначального накопления капитала. Первопричину возникновения нищеты он видел в частной собственности, выступал её противником.

Мор был первым критиком капитализма. Взгляды Мора не представляли особой научной теории. Это были лишь мечты.

К числу ранних представителей утопического социализма принадлежит итальянский мыслитель Томмазо Кампанелла (1568-1639), вышедший из среды бедного крестьянства. Он известен как активный участник борьбы за освобождение Южной Италии от гнёта испанской монархии. Оказавшись в руках врагов, Кампанелла 27 лет провёл в казематах. Там он написал своё знаменитое сочинение “Город Солнца” (1623), в котором подверг резкой критике социальный строй Италии того времени.

В нём Кампанелла выдвинул проект идеального утопического государства — город Солнца, основу которого составляла общность имущества. Отражая традиции экономической мысли средневековья, он ориентировался на хозяйство натурального типа. Общество будущего рисовалось ему как совокупность сельскохозяйственных общин, к работам в которых привлекаются все граждане. Кампанелла признавал индивидуальность жилья и семьи, всеобщность труда, отвергал тезис о том, что после отмены собственности никто не будет работать. Потребление в городе Солнца, считал он, будет общественным при изобилии материальных благ, исчезнет нищета. Отношения между людьми должны основываться на принципах дружбы, товарищеского сотрудничества и взаимопонимания.

Однако ни утопического государства с необычными порядками, в чём проявилась историческая ограниченность их экономических проектов Т. Мор, ни Т. Кампанелла не знали реальных путей к новому обществу. Они ограничились описанием.

Выражая мечты зарождающегося пролетариата о будущем обществе, великие социалисты-утописты Анри Клод , Сен-Симон , Шарль Фурье и Роберт Оуэн выступали с разоблачительной критикой капитализма. Великие утописты внесли ценный вклад в экономическую науку, впервые указав на исторически переходящий характер капитализма, отметив, что капиталистические отношения не являются

вечными и естественными. Развитие человеческого общества они рассматривали как исторический процесс, в котором происходит смена предшествующей стадии другой, более высоко развитой. Представители утопического социализма, писал В.И. Ленин, «смотрели в ту же сторону куда шло и действительное развитие; они опережали это развитие».

Классики буржуазной политической экономики считали капитализм вечным и естественным строем. В противоположность им социалисты-утописты вскрывали пороки и язвы капитализма, его противоречия, указывая на бедность и нищету трудящихся масс. Критикуя капиталистический способ производства, великие социалисты-утописты заявляли, что на смену ему должен прийти такой общественный порядок, который принесет счастье всем членам общества. Их критика капитализма была острой и гневной, способствовала просвещению рабочих и подготовке условий для восприятия идей научного социализма.

В своих проектах будущей справедливости социальной системы социалисты-утописты предвидели многие черты социалистического общества, не ограничивались требованием реорганизации потребления и распределения, а выступали с идеей преобразования самого производства. Идеальный общественный строй они именовали по-разному.

Так Сен-Симон называл его индустриализмом, Фурье – гармонией, Оуэн – коммунизмом. Но все они исходили из отсутствия эксплуатации, ликвидации противоположности между умственным и физическим трудом, из того, что частная собственность исчезнет или не будет играть особой роли в будущем обществе.

В Западной Европе в конце XVII – начале XIX века господствовала мануфактура, а фабричное производство только зарождалось. Материальные условия капитализма и формирование пролетариата как особого рабочего класса находились на раннем этапе. Пролетариат представлял собой еще раздробленную массу и не был готов к самостоятельным действиям, выступал союзником буржуазии в борьбе с остатками абсолютной монархии и феодальной эксплуатации. В этих условиях социализм и рабочее движение развивались самостоятельно в отрыве друг от друга.

Социалисты-утописты не видели реальных путей перехода к обществу социально справедливости, не понимали исторической миссии пролетариата, хотя и отмечали противоположность классовых интересов. На пролетариат они смотрели как на угнетенную, страдающую массу. Своей задачей они считали развитие сознания, пропаганду своих идей, воплощение их в жизнь путем создания коммуны, «фаланстера» или «базаров справедливого обмена». Несовершенство и противоречивость социалистических теорий утопистов соответствовали незрелому капиталистическому производству и неразвитым классовым отношениям. Поскольку материальные условия для освобождения трудящихся не были еще созданы, представители утопического социализма выдвигали фантастические проекты будущего общества. Себя они ставили над классами, заявляя, что отражают интересы всех членов общества, но апеллировали в пропаганде своих проектов к господствующим классам. Они отвергали политическую борьбу и революцию, уповая на преобразования общества путем пропаганды и агитации идей социальной справедливости. В этом и заключался утопизм из идей. Однако, несмотря на ограниченность утопического социализма, в период становления капитализма он был прогрессивным учением, отражающим стремление зарождающегося пролетариата, и явился одним из источников марксизма.

Будущее справедливое общество Сен-Симон именовал индустриальной системой. Он считал, что индустриальное общество будет развиваться на базе крупного промышленного производства, промышленность – по определенному плану, а

управление – осуществляться из единого центра индустриалами. Планы развития промышленного производства и распределение продукции будут составляться учеными; промышленные капиталисты, имея богатый опыт, будут руководить организацией управления, а рабочие – непосредственно трудиться над выполнением разработанных планов. Путем создания новой общественной организации Сен-Симон предполагал добиться устранения анархии производства и становление плановости и централизма в управлении экономикой.

В своей индустриальной системе Сен-Симон сохранял капиталистическую собственность, выступая против землевладельцев и ростовщиков. Но и капиталисты, по его мнению, будут трудиться в «золотом веке», организовывая труд. Он считал, что они не будут иметь никакой власти, и наивно предполагал добровольное превращение капиталиста-собственника в капиталиста-труженика. За капиталистом Сен-Симон сохранял и право получать нетрудовой доход как вознаграждение за капитал, но в целом его социальная утопия была направлена против господства буржуазии, а не на защиту капиталистических интересов и власти технократии, как это пытаются представить сторонники современной буржуазной теории «индустриального общества». Сен-Симон выступал не за «организованный капитализм», а за организованный труд и не замечал, что капиталисты могут организовать труд только по-капиталистически.

Характерной особенностью экономических взглядов Оуэна является то, что он в отличие от французских социалистов-утопистов, отвергавших буржуазную политическую экономию, опирался в своих теоретических построениях на трудовую теорию стоимости Рикардо. Он вслед за Рикардо источником стоимости провозглашал труд. Оуэн из теории рудовой стоимости сделал социалистический вывод, заявляя, что продукт труда должен принадлежать тем, кто его производит.

Критикуя капитализм, он отмечал противоречие между ростом производства и сужающимся потреблением, которое, по его мнению, является причиной экономических кризисов. Но в противоположность Сисмонди, который пытался повернуть историю вспять, к мелкотоварному производству, Оуэн говорил, что нищета и кризисы будут уничтожены при социалистической организации труда.

Наряду с частной собственностью причиной противоречия между трудом и капиталом Оуэн объявлял существование денег как искусственного мерила стоимости. Он предлагая уничтожить деньги и ввести эквивалент трудовых затрат – «рабочие деньги». Проект «рабочих денег» показал, что Оуэн не понял сущности категории стоимости как выразителя общественных отношений товаропроизводителей. Поскольку стоимость является общественной категорией, ее нельзя измерить непосредственно рабочим временем, она может выражаться только в отношении товаров друг к другу. Оуэн пытался реализовать проект «рабочих денег», организовав «Базар справедливого обмена», который быстро затоварился неходовыми товарами, а по квитанциям забирались те товары, которые можно было выгодно потому продать на рынке. «Базар справедливого обмена» быстро распался, не выдержав натиска капиталистической стихии.

В отличие от мелкобуржуазных капиталистов экономистов и других социалистов-утопистов Оуэн наряду с проектом «рабочих денег» предлагал проводить реорганизацию производства и даже пытался создать «Союз производства». Для организации такого союза капиталисты должны были продать средства производства профсоюзам. Но из этого намерения ничего не вышло, так как капиталисты и не подумали продавать свои предприятия, а у профсоюзов не было для этого средств.

## **9. Марксизм в истории педагогики. Философы-иррационалисты (Сёрен Обю Кьеркегор, Артур Шопенгауэр, Фридрих Вильгельм Ницше) о воспитании и образовании.**

Еще во времена Гегеля появились философы, не принадлежавшие к его лагерю, резко выступавшие против его философии, смело бросавшие вызов необыкновенной популярности великого философа. К таким мыслителям относятся прежде всего немец Артур Шопенгауэр и датчанин Серен Кьеркегор. В отношении их философии можно говорить о резком изменении философской проблематики, о появлении так называемой постклассической философии, которая пыталась радикально, в отличие от немецкой классики, пересмотреть проблему смысла человеческого бытия, места человека в мире, его отношения к Богу, к смерти и бессмертию, его конечного предназначения.

Артур Шопенгауэр (1788 - 1860) родился в семье богатого купца, который хотел видеть своего наследника разносторонне образованным и открытым миру. Так, по желанию отца, Шопенгауэр предпринял длительное путешествие по Европе в образовательных целях, побывал в Бельгии, Англии, Голландии, Швейцарии. После окончания университета Шопенгауэр пришел устраиваться на работу к самому Гегелю и, будучи принятым, назначил свои лекции на то же время, когда перед студентами выступал Гегель - ректор университета, философ в зените своей славы. Шопенгауэр, конечно, потерпел неудачу в этом соревновании - большинство студентов предпочли Гегеля и доработав семестр, он больше никогда преподавательской деятельностью не занимался, чем, правда, не был особенно опечален. Показателен, однако, факт непосредственного столкновения двух людей, представлявших две совершенно разные эпохи в философии. В 1818 г. Шопенгауэр закончил главный труд своей жизни - книгу "Мир как воля и представление", которая намного опередила свое время. Однако она не была замечена, понята, и почти весь тираж автор вынужден был забрать из издательства.

С точки зрения Шопенгауэра, мир может обнаруживаться человеком и как воля, и как представление - это как бы две ипостаси мира по отношению к человеку. Воля - это кантовская вещь в себе, абсолютное начало всего бытия, некая космическая, биологическая по своей природе сила, создающая и мир и человека. Мир возникает как представление человека о нем, как человеческая картина. Появляются субъект и объект, пространство и время, множественность отдельных вещей и причинная связь между ними. Все это "существует" постольку, поскольку так устроено человеческое сознание с его априорными формами чувственности и рассудка. Человек в этом мире является рабом воли: она создала его интеллект, чтобы он познавал законы мира, мог выжить и приспособиться к нему. Человек всегда и во всем служит не себе, не своим интересам, а воле. Воля заставляет его жить, каким бы бессмысленным и жалким ни было человеческое существование. Для огромного большинства людей жизнь не стоит того, чтобы ее проживать. Везде, согласно Шопенгауэру, можно видеть общую нужду, непрерывные усилия, постоянные столкновения. Миллионы людей, соединяясь в отдельные народы, стремятся к общему благу (каждый индивид, конечно, ради личного блага), но многие тысячи падают жертвой в борьбе за это благо. То бессмысленное безумие, то умствующая политика заставляет народы разжигать между собой войны, и тогда льются пот и кровь множества людей, чтобы осуществились проекты отдельных личностей. А в мирное время промышленное производство проглатывают тысячи человеческих жизней. Но посмотрите, говорил Шопенгауэр на невероятный страх человека, которому грозит смертельная опасность, и на серьезное участие каждого зрителя. Можно подумать, что здесь речь идет о чем-нибудь другом, а вовсе не о сокращении на несколько лет пустой, печальной и истерзанной различными муками

всегда непрочной жизни. Индивид имеет для природы косвенное значение, поскольку служит средством для ее сохранения. Вне этого она равнодушна к его существованию и даже торопит его к гибели, как только он перестает быть пригодным для ее целей. Но для чего существует сама природа? При виде такого бесконечного влечения, этого необузданного порыва к жизни напрасно стараются указать цель.

Шопенгауэр первым дал философское обоснование пессимизма, и, конечно, все его рассуждения о бессмысленности человеческого существования звучали диссонансом в первой половине XIX в., когда бурно развивались экономика, культура, образование, когда идеал прогресса еще не был еще потрясен будущими катаклизмами.

Вся жизнь, согласно Шопенгауэру, - сплошные разочарования и страдания. Человек под влиянием воли все время чего-то желает: комфорта, здоровья, продления жизни, которые нужно завоевывать неустанным трудом, постоянной борьбой с нуждой. Но желания никогда не удовлетворяются, а если удовлетворяются, то приносят с собой равнодушие и скуку. Да и жизнь люди пытаются сохранить, постоянно имея в перспективе смерть. Жизнь есть нечто такое, что надо "отстрадать".

Есть лишь одна разновидность людей, которые перестали быть рабами воли, победили в себе желания и стремления, стали безвольными субъектами - это гении в искусстве и святые в земной жизни. Когда человек, поднятый силой духа, перестает рассматривать мир как представление, связанное законами причинности, в пространстве и во времени, когда он всей мощью этого духа отдается созерцанию, наполняя свое сознание спокойным видением окружающего мира, его вещей и предметов, тогда он теряется в них, забывая свою индивидуальность, свою волю и остается только в качестве чистого зеркала мира, вещей, объектов, ландшафта и т.д. Погруженная в такое созерцание личность - это уже не индивид, а чистый, безвольный, безболезненный, вневременный субъект познания.

Сущность гения состоит в способности к такому созерцанию, а так как последнее требует полного забвения своей личности, то гениальность, по Шопенгауэру, есть не что иное, как полнейшая объективность. "Гениальность - это способность пребывать в чистом созерцании, теряться в нем, избавляя познание от служения воле, оставаясь чистым познающим субъектом, ясным оком мира и не мгновения, а постоянно".

Но обыкновенный человек совершенно не способен к такому продолжительному созерцанию, он замечает вещи лишь постольку, поскольку они имеют отношение к его воле, и ему остается довольствоваться или неудовлетворенными желаниями или, в случае их удовлетворения, скукой. Правда, у каждого человека есть три высшие блага жизни - здоровье, молодость и свобода. Пока они у него есть, он их не осознает и не проникается их ценностью, а осознает только тогда, когда их уже утратил, ибо они, по Шопенгауэру, только отрицательные величины.

Основные идеи философии Шопенгауэра стали все более популярными в конце его жизни, к нему пришла известность, появились ученики, вышли новые книги. Мир менялся, и люди замечали, что имеют дело не с чудаковатым философом, а с мудрецом и пророком.

Поначалу был почти полностью не понят современниками и великий датский философ Серен Кьеркегор (Kierkegaard, в некоторых переводах Киркегор или Киргегард).

Серен Кьеркегор (1813 - 1855) родился, когда его матери было уже 46 лет. Все детство он находился под полным влиянием отца, о матери почти никогда не упоминал. Такие дети, по мнению психологов, всегда несчастны в личной жизни (в сходной обстановке прошло детство Шопенгауэра). Окончив теологический факультет, Кьеркегор продолжил учебу в Германии, слушал лекции Шеллинга. За четыре года (1843 - 1846) написал основные свои произведения: "Или - или", "Страх и трепет",

"Философские крохи" и др. Всего за 13 лет им написано 28 томов сочинений, из них 14 - дневники. В молодости Кьеркегор отказался от своей невесты и всю оставшуюся жизнь жил одиноко и замкнуто. Умер он от истощения, упав прямо на улице. Как и Шопенгауэр, Кьеркегор считается одним из философов, наиболее заметно повлиявших на философскую мысль XX в., предтечей такого направления современной философии, как экзистенциализм.

С самого детства, как вспоминал Кьеркегор, он чувствовал для себя невозможным жить так, как живут обычные люди, погруженные в свои будничные дела и проблемы, не задумывавшиеся о смысле жизни, о своем человеческом предназначении. Девяти месяцев, проведенных в утробе матери, писал он в "Дневнике", было достаточно, чтобы сделать из меня старика. "Я в настоящем смысле слова несчастнейший человек, с ранних лет пригвожденный к какому-либо, доводящему до безумия страданию, связанному с ненормальностью в отношении моей души к моему телу... Эту печальную ненормальность... я воспринял как ниспосланное мне жало в плоть, как мой предел, мой крест, как огромную цену, за которую Отец небесный продал мне силу духа, не знающую себе равной между современниками" [1]. Не будь этого, Кьеркегор, по его словам, давно бы жил обыкновенной светской жизнью. "Я не могу обнять девушку, как обнимают действительно существующего человека, я могу только ощупью прикасаться к ней, подходить к ней, как подходят к тени".

Кьеркегор с ранних лет понял то, о чем не подозревают большинство людей: какие ужасы таит в себе жизнь, и попытался дерзко взглянуть в глаза безумию и смерти, утверждая, что именно на его стороне находится истина, а не на стороне "всех" и их "трусости".

В своих работах "Или - или" ("Наслаждение и долг") и "Болезнь к смерти" философ говорил о трех стадиях развития личности: эстетической, этической и религиозной. Эстетическая жизнь - это жизнь непосредственная, когда человек живет минутой, не задумываясь о смысле своего существования, последствиях, живет прежде всего чувственными удовольствиями. Ложная беззаботность, ложное довольство жизнью - все это больше похоже на состояние животного, в крайнем случае, ребенка. Большая часть людей, считал Кьеркегор, за всю свою жизнь не выходит из состояния детства или юности, т.е. из непосредственной жизни, подкрашенной малой толикой рефлексии о себе самом. Сколько людей наполнены детскими иллюзиями, подобно юнцам - иллюзиями надежды или подобно старикам - иллюзиями воспоминаний.

Непосредственный человек никогда не приходит к сознанию того, что он есть дух, никогда не замечает и не ощущает в глубине своего существования Бога. Люди непосредственной жизни больше ценят не духовную, а свою физическую природу. Отсюда - взгляд на здоровье как на величайшее благо в жизни. Существует и более утонченный, но похожий взгляд: выше всего на свете красота. Непосредственные люди живут исключительно ради исполнения своих желаний, правда, очень мало людей, у которых они исполняются. Зато людей, поддразниваемых малыми подачками, сколько угодно. Они только и твердят, что виноваты внешние условия жизни, в противном случае все было бы иначе. Непонимание собственной природы губит человека. Сколько из-за этого непонимания погублено существований! "Сколько развлекаются или же развлекают толпы чем угодно, кроме того, что действительно важно! Скольких увлекают расточать свои силы на подмостках жизни... Их гонят стадами... и обманывают всех скопом, вместо того, чтобы рассеять эти толпы, отделить каждого индивида, чтобы он занялся наконец достижением высшей цели, единственной, ради которой стоит жить, которой можно питать всю вечную жизнь".

Человек, живущий внешней непосредственной жизнью, постоянно испытывает чувство тревоги, дисгармонии, страха перед чем-то неизвестным. Это его человеческая

природа выдвигает перед ним требование - быть духовным. Человек должен выбрать: оставаться ему в своем поверхностном бездумном существовании, по мере возможности получая эстетическое наслаждение от жизни, или выбрать свою собственную природу, стать человеком нравственным. Путь ко второму уровню существования идет через отчаяние. Отчаяние - это не средство утешения или состояние, а подготовительный душевный акт, требующий серьезного напряжения всех сил души. Именно он дает победу над миром. Ни один человек, не вкусивший горечи отчаяния, не в состоянии схватить истинной сущности жизни. Предайся отчаянию, говорит Кьеркегор, и ты не будешь более обманывать окружающий тебя мир, не будешь более бесполезным обитателем мира.

Человек отчаивается в самом себе как в эмпирическом существе и выбирает себя через отчаяние как существо абсолютное. Отчаяние - это раскрытие внутренней духовной природы человека. "Предайся отчаянию, и легкомыслие уже не сможет довести тебя до того, чтобы ты стал бродить как не находящий себе покоя дух среди развалин потерянного для него мира; предайся отчаянию, и мир приобретет в твоих глазах новую прелесть и красоту, твой дух не будет более изнывать в оковах меланхолии и воспарит в мир вечной свободы".

Однако этическое существование, к которому человек приходит через отчаяние, не является высшим уровнем развития человека. Этический человек считает, что в мире господствуют необходимость, долг, которым надо повиноваться. Человек должен вступить в борьбу против бессмысленной, отвратительной, тупой и глупой необходимости, например, необходимости смерти. Но можно ли идти с голыми руками против предвечных законов природы? Может ли человек жить в мире, в котором господствует необходимость? На чем держится ее власть? Кьеркегор приводил в пример библейского Иова: судьба отняла у него все, он не желает подчиняться ей, отрицает власть, которая отняла у него честь и гордость, да еще таким бессмысленным образом. Человек должен довести борьбу с необходимостью - в том числе и с необходимостью нравственного закона - до тех пределов, где начинается вера. Если нравственный закон общезначим, то это, по Кьеркегору, доказательство его безнравственности. Если говорят, что смысл жизни в неуклонном выполнении человеком долга, то это псевдоэтическое мировоззрение, потому что его проповедники становятся к долгу во внешнее отношение. Но нет долга вообще, есть только долг по отношению к самому себе, у каждого свой - долг быть самим собой, обрести себя.

Когда человек прорывается к вере, на религиозном уровне, отчаяние уже грех, и противоположностью отчаяния является не добродетель, а вера. Вера в то, что для Бога все возможно. Бог может даже бывшее сделать небывшим. "Вообразите себе человека, - писал Кьеркегор в "Философских крохах", - который со всей силой испуганной фантазии представил себе что-то неслыханно страшное, что и перенести безусловно невозможно. И вдруг это страшное на самом деле встречается у него на пути. По человеческому разумению, гибель его неизбежна... Спасение есть для него вещь совершенно невозможная. Но для Бога все возможно. В этом и состоит вера: безумная борьба за возможность. Ибо только возможность открывает путь к спасению. Если человек падает в обморок, бегут за водой, за лекарствами. Когда человек впадает в отчаяние, мы кричим: возможности, одна только возможность спасет. Приходит возможность, отчаявшийся оживает, начинает дышать. Без возможности, как без воздуха, человек задыхается. Иной раз изобретательная фантазия как будто и сама создает возможность. Но в последнем счете остается одно: для Бога все возможно. И тогда только открыта дорога к вере".

Только тот, чье существо так потрясено, что он становится духом и понимает, что все возможно, только тот подходит к Богу. Вера у Кьеркегора выступает как высшее

напряжение, как состояние крайней разорванности, высшая страсть, наслаждение и мучение. Вера в то, что для Бога все возможно - это парадокс, это особое измерение мышления, которое "нормальному" рассудку представляется безумием. Эта вера открывается человеку, дошедшему до края, когда для него не остается никакой другой человеческой возможности.

Отсутствие возможности означает, что либо все стало необходимым и тогда нет смысла вообще говорить о человеческой свободе, о спасении, либо все стало обыденным. Обыденность господствует везде, где человек полагается только на свои силы, на разум.

Истинная вера является выходом и спасением не для каждого человека. Кьеркегор различал обычный эстетизм, в котором человек живет минутой, когда он является "природно-непосредственным существом", не подозревающим о своем истинном предназначении, и эстетизм демонический, когда человек сознательно делает зло, сознательно грешит и упивается своей греховностью. Такой человек, отрицающий духовность, как бы сознательно заключает союз с дьяволом. Если для победы над своим животным началом достаточно обратиться к этическому, то для победы над дьяволом одной этикой не обойдешься, здесь может помочь только Бог. Своими слабыми силами человек ничего сделать не может.

Кьеркегор приводит библейский пример с Авраамом, которому Бог велел убить собственного сына. И тот занес нож над сыном, веря, что Бог в последний момент остановит его руку. С точки зрения этики, поступок Авраама, решившегося убить сына и верившим, что Бог этого не допустит, просто абсурден. Но точно также абсурдна и настоящая вера, с точки зрения разума, с точки зрения законов морали. И к такой вере человек прорывается, только поставив себя в совершенно невыносимое положение, на край пропасти, отступить от которого невозможно. Истинно верующий всегда, согласно Кьеркегору, должен жить в таком состоянии, никогда не успокаиваясь, мучаясь своей греховностью, несовершенством, нечистыми помыслами, подозревая себя в союзе с дьяволом и пытаясь от этого союза избавиться.

"Такая вера не имеет ничего общего с тем пониманием ее, которое исповедует обычный христианин, - неслучайно Кьеркегор иронически относится не только к современной ему церкви, но и к монастырской жизни, поскольку последняя примиряет индивида с самим собой, вносит покой в его душу, тогда как, по Кьеркегору, вера выступает как высшее напряжение, как состояние крайней разорванности, как высшая страсть в двух значениях этого слова, ибо страсть - столько же активное, сколько и пассивное состояние, столько же наслаждение, сколько и мучение".

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Проблемы обучения и воспитания в работах представителей Французского Просвещения.
2. Педагогические идеи предшественников Французского Просвещения (Франсуа Фенелон, Шарль Роллен).
3. Проблемы обучения и воспитания в трудах классиков Французского Просвещения (Дени Дидро, Шарль Луи Монтескье, Клод Адриан Гельвеций, Франсуа Мари Аруэ(Вольтер)).
4. Педагогические сочинения Жан Жака Руссо. Просветительская деятельность Шарля Мориса де Талейрана - Перигора, и Мари Жана Антуана Николя де Кондорсе. Школы Пор-Рояля (Пьер Николь, Клод Лансло, Антуан Арно).
5. Особенности проблем педагогики в философии XIX столетия.
6. Вклад Немецкой классической философии в развитие педагогики (Иммануил Кант, Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер, Иоганн Готлиб Фихте, Георг Вильгельм Фридрих Гегель).

7. Роль идей социалистов-утопистов (Франсуа Мари Шарль Фурье, Клод Анри де Рувруа, граф де Сен-Симон, Роберт Оуэн) и позитивистов (Исидор Мари Огюст Франсуа Ксавье Конт, Джон Стюарт Милль, Герберт Спенсер) в развитие образования.
8. Марксизм в истории педагогики. Философы-иррационалисты (Сёрен Обю Кьеркегор, Артур Шопенгауэр, Фридрих Вильгельм Ницше) о воспитании и образовании.

а) основная литература

1. **Б. Н. Бессонов.** История и философия науки: учебное пособие / Б. Н. Бессонов. - М.: Юрайт, 2010. - 395 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0581-6
2. **История и методология науки:** учебно-методическое пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех специальностей / СГАУ; СГАУ. - Саратов : ФГБОУ ВПО "Саратовский ГАУ", 2012. - 56 с.
3. **Вечканов В.Э.** История и философия науки: учебное пособие / В. Э. Вечканов. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2013. - 256 с. - (Высшее образование) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-369-01114-0. - ISBN 978-5-16-006258-7
4. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
5. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Гиненков, Г.В.** История философии : учебник / Г. В. Гриненко. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2010. - 689 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0635-6
2. **Войтов, А.Г.** История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. - М. : Дашков и К, 2007. - 692 с. : ил. - ISBN 5-91131-275-1
3. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа: [http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31\\_6html](http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31_6html).
2. Вислобокова М.В. Использование средств дистанционного обучения в качестве инструментов познания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)
3. Алейников В.В. Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Алейников, В.Н. Алдушонков. - Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/II/5/5119.html>.
4. Электронная библиотека СГАУ– <http://library.sgau.ru>

## Лекция 15 (2 ч.). Становление классической педагогики XIX века и её значение.

### 1. Классическая педагогика XIX века. Идея и метод элементарного образования Иоганна Генриха Песталоцци.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827) родился в Швейцарии, в Цюрихе, в семье врача. Большое влияние на его воспитание оказывали мать и преданная служанка простая крестьянка. Песталоцци близко ознакомился с тяжелым положением крестьян и с малых лет проникся глубоким сочувствием к народу.

Образование Песталоцци получил сначала в начальной, а затем в латинской средней школе и в высшем учебном заведении гуманитарного направления — коллегииуме — на филологическом и философском отделениях, где под влиянием французских просветителей развивались передовые, демократические идеи.

Песталоцци хорошо знал произведения французских просветителей и семнадцати лет прочел «Эмиля» Руссо. Эта книга, как и «Общественный договор», произвела на юношу огромное впечатление и укрепила его намерение самоотверженно служить народу.

Передовая молодежь Цюриха организовала кружок под названием «Гельветическое (т. е. швейцарское) общество у скорняков» (его собрания проходили в доме цеха кожевников). Члены кружка, именовавшие себя «патриотами», обсуждали проблемы морали, воспитания, политики, занимались разоблачением должностных лиц, обиравших крестьян. В 1767 году кружок был закрыт городскими властями, а юный Песталоцци в числе других его членов подвергнут аресту. Не закончив коллегииум, он решил заняться осуществлением своей заветной мечты об улучшении положения народа. В 1769 году он начал свой социальный эксперимент. На занятые им деньги он купил небольшое имение, названное им «Нейгоф» («Новый двор»), в котором хотел организовать показательную ферму, с тем чтобы научить окрестных крестьян рационально вести свое хозяйство. Песталоцци был непрактичным и неопытным хозяином, он скоро разорился.

В 1774 году он открыл в Нейгофе «Учреждение для бедных», в котором собрал до пятидесяти сирот и беспризорных детей. По мысли Песталоцци, его приют должен был содержаться на средства, заработанные самими детьми. Воспитанники работали в поле, а также на ткацких и прядильных станках. Сам Песталоцци обучал детей чтению, письму и счету, занимался их воспитанием, а ремесленники учили их прясть и ткать. Таким образом Песталоцци делал в своем учреждении попытки соединения обучения детей с производительным трудом.

Песталоцци писал, что он «хотел использовать значительную часть дохода, получаемого фабричной индустрией от человеческого труда, для создания настоящих воспитательных учреждений, которые бы соответствовали целиком потребностям человечества...» Однако дело, начатое Песталоцци, но не поддержанное теми, в чьих руках была политическая власть и материальные средства, быстро погибло. Дети могли окупить своим трудом приют, в котором они жили и работали, только непосильным напряжением своих физических сил, но, гуманист и демократ, Песталоцци не мог и не хотел пойти на то, чтобы эксплуатировать своих воспитанников. Он видел в детском труде прежде всего средство развития физических сил, умственных и нравственных способностей детей, стремился дать детям не узкоремесленные навыки, а разностороннюю трудовую подготовку.

В этом заключается важнейшее педагогическое значение нейгофского опыта Песталоцци. Не имея материальных средств продолжать свой эксперимент, Песталоцци

вскоре был вынужден закрыть приют. Однако постигшие неудачи не разубедили его в избранном им пути помощи народу.

В течение следующих восемнадцати лет Песталоцци занимается литературной деятельностью, стремясь привлечь внимание к решению все того же злободневного вопроса: как возродить хозяйство крестьян, сделать жизнь их обеспеченной, как поднять нравственное и умственное состояние трудящихся? Он издает социально-педагогический роман «Лингард и Гертруда» (1781—1787), в котором развивает свои идеи об улучшении крестьянской жизни посредством разумных методов ведения хозяйства и правильного воспитания детей.

Имя Песталоцци приобретает большую известность. В 1792 году Законодательное собрание революционной Франции наградило Песталоцци в числе восемнадцати иностранцев, прославивших себя как борники свободы, высоким званием французского гражданина.

В 1798 году в Швейцарии произошла буржуазная революция и была создана Гельветическая (Швейцарская) республика. Когда в городе Станце вспыхнуло контрреволюционное восстание крестьян, спровоцированное дворянством и католическим духовенством, и после подавления восстания осталось много беспризорных детей, новое правительство поручило Песталоцци организовать для них воспитательное учреждение. В здании бывшего монастыря Песталоцци открыл приют для беспризорных, в который было принято 80 детей в возрасте от 5 до 10 лет. Состояние детей было как в физическом, так и в моральном отношении самое ужасное.

Песталоцци стремился сделать приют большой семьей, он стал для детей заботливым отцом и лучшим другом.

В письме к одному из друзей о своем пребывании в Станце он впоследствии писал: «С утра до вечера я был один среди них...Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они». На отеческую заботу Песталоцци воспитанники приюта отвечали искренней привязанностью и любовью, что благоприятствовало успешному осуществлению их нравственного воспитания.

В связи с военными действиями помещение приюта потребовалось для лазарета, и приют был закрыт. Песталоцци с 1799 года начинает проводить экспериментальную работу в школах г. Бургдорфа. Ему удалось доказать, что его методика обучения детей грамоте и счету имеет много преимуществ в сравнении с традиционными приемами обучения, и власти предоставили ему возможность применить эту методику в более широком масштабе.

В Бургдорфе была открыта средняя школа с интернатом и при ней отделение для подготовки учителей во главе с Песталоцци. В самом начале XIX века вышли в свет его сочинения: «Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить», «Азбука наглядности, или Наглядное учение об измерении», «Наглядное учение о числе», в которых излагались новые методы начального обучения.

В 1805 году Песталоцци перевел свой институт во французскую часть Швейцарии — в Ивердон (немецкое наименование — Ифертен) и в предоставленном ему замке создал большой институт (средняя школа и педагогическое учебное заведение), который вскоре получил мировую известность. Ученые, писатели, политические деятели посещали этот институт. В нем училось много детей аристократов, состоятельных буржуа, готовившихся в университеты или к чиновничьей карьере. Песталоцци испытывал большую неудовлетворенность оттого, что его учение и деятельность использовались не для народных масс, а в интересах знатных и богатых.

В 1825 году разочарованный Песталоцци возвращается в Нейгоф, в котором полвека назад начал свою социально-педагогическую деятельность. Здесь он уже восьмидесятилетним стариком написал свое последнее произведение — «Лебединая песнь» (1826). Песталоцци умер в 1827 году, так и не поняв, почему он, самоотверженно отдав весь свой талант и свои силы трудящимся, не смог добиться улучшения их тяжелого социального и материального положения.

Мировоззрение Песталоцци носило демократический характер, но было исторически ограниченным. Песталоцци мечтал о возрождении своего народа, но наивно верил в возможность изменить жизнь тружеников путем их просвещения и воспитания. Он не понимал, что социальное и правовое неравенство людей в современном ему обществе является результатом существующих общественных отношений, видел источник народных бедствий не в экономических условиях, а в отсутствии просвещения.

Утверждая, что воспитание и образование должны быть достоянием всех людей, Песталоцци считал школы одним из важнейших рычагов социального преобразования общества. Разрешение наиболее острых социальных проблем, коренные общественные преобразования свершатся, по его мнению, только тогда, когда в каждом человеке будут пробуждены и укреплены все его истинно человеческие силы. Это можно сделать только в процессе воспитания.

Важнейшим средством воспитания и развития человека, по Песталоцци, является труд, который развивает не только физические силы, но и ум, а также формирует нравственность. У человека, который трудится, создается убеждение об огромном значении труда в жизни общества, оно является важнейшей силой, связывающей людей в крепкий общественный союз.

Песталоцци развивал идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке, идею о том, что каждой способности человека присуще стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. «Глаз, — говорил Песталоцци, — хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить».

Это стремление человека к физической и духовной деятельности вложено в него, как полагал Песталоцци, от рождения самим творцом, и воспитание должно помочь ему осуществиться.

Центром всего воспитания является формирование нравственности человека; «деятельная любовь к людям» — вот что должно вести человека в нравственном отношении вперед. Эта «деятельная любовь к людям» обуславливается и «естественной религией». К официальной религии и ее служителям Песталоцци относился отрицательно. «Обманщик, — обращается он к священнику, — с тех пор как мир существует, ты злоупотребляешь верой в бога, чтобы склонить людей к глупому идолопоклонству... Ты махаешь знаменами убийства, как будто они знамена любви».

Познание, утверждал Песталоцци, начинается с чувственного восприятия и восходит путем переработки представлений к идеям, которые существуют в сознании человека как образующие силы, но для своего выявления и оживления нуждаются в материале, доставляемом ощущениями.

Мировоззрение Песталоцци является в целом идеалистическим, но оно имело прогрессивный характер, так как было проникнуто гуманизмом, демократическими стремлениями и содержало некоторые материалистические утверждения и диалектические положения.

Цель воспитания, по Песталоцци, заключается в том, чтобы развить все природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим.

Воздействие воспитания на ребенка должно находиться в согласии с его природой. Педагог не должен подавлять естественного развития подрастающего человека, как это происходило в школах, а направлять это развитие по правильному пути, устранять препятствия и влияния, которые могли бы его задержать или отклонить в сторону. Основным принцип воспитания, как понимает его Песталоцци, — это согласие с природой. Но целенаправленное воспитание совершенно необходимо каждому человеку, так как предоставленный самому себе, стихийно развивающийся человек не достигнет той степени гармонического развития всех своих человеческих сил, которая требуется от него как члена общества.

Песталоцци не идеализировал, как Руссо, детскую природу. Он считал, что «если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств». Оказать детям помощь в развитии всех человеческих сил и должно правильно поставленное воспитание.

Соотношение, которое должно существовать между воспитанием и развитием ребенка, Песталоцци выразил в такой образной форме: воспитание строит свое здание (формирует человека) поверх большой, прочно стоящей скалы (природа) и выполнит поставленные цели, если всегда будет непоколебимо держаться на ней.

Исходя из такого представления о сущности воспитания, Песталоцци стремился создать новые методы воспитания, помогающие развивать силы человека в соответствии с его природой. Воспитание ребенка, говорил он, должно начаться с первого дня появления его на свет: «Час рождения ребенка есть первый час его обучения». Вот почему истинная педагогика должна вооружать мать правильными методами воспитания, а педагогическое искусство должно настолько упростить эту методику, чтобы ею могла овладеть любая мать, в том числе и простая крестьянка. Природосообразное воспитание, начатое в семье, должно затем продолжаться в школе.

Песталоцци называет антипсихологическими современные ему школы, в которых дети, безжалостно оторванные от общения с природой, на долгое время ввергались в холодный и мертвый для них мир букв и поток чужих слов. Вместо того чтобы развиваться, ребенок тупел в этой обстановке, лишенный заботы о его детских запросах и стремлениях.

Все многообразные силы подрастающего человека должны развиваться, по Песталоцци, естественным путем: любовь к людям — на основе собственных детских поступков, полных благожелательности, а не путем постоянных толкований о том, что такое любовь к людям, почему надо любить людей. Ум развивается в процессе работы собственной мысли, а не посредством механического усвоения чужих мыслей. Физическое развитие ребенка, подготовка его к труду также совершаются на основе простейшего проявления физических сил, которые начинают действовать у человека под влиянием жизненной необходимости и его внутренней потребности.

Процесс развития всех человеческих сил и возможностей начинается с самого простого и постепенно поднимается ко все более сложному. По этому пути должно следовать и воспитание. Присущие каждому ребенку от рождения задатки сил и способностей нужно развивать, упражняя в той последовательности, которая соответствует естественному порядку, вечным и неизменным законам развития человека.

Центром педагогической системы Песталоцци является теория элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить ко все более сложному.

## 2. Педагогическая система Фридриха Вильгельма Августа Фрëбеля.

Фридрих Фрëбель родился 21 апреля 1782 г. в Тюрингии. Он рано осиротел и воспитывался в семье своего дяди-пастора: получил среднее образование, затем учился в Йенском и Берлинском университетах. Встреча с одним из последователей Песталоцци, директором образцовой школы г. Франкфурт-на-Майне, Грунером, определила его будущее. Фрëбель стал учителем естественных наук в этой школе (1805-1807 гг.). Фрëбель также занимался теоретической разработкой своей воспитательной системы, в основу которой им были положены принципы педагогики Песталоцци в соединении с идеалистическими постулатами немецкой философии. Начиная с 1820 г. в течение ряда лет он ежегодно выпускал брошюры с сообщениями о состоянии своего воспитательного учреждения. В 1826 г. он издал книгу «Воспитание человека» -- главный труд, в котором изложил в системе свои педагогические воззрения, получившие конкретизацию в его последующих работах. Идеей этого труда было то, что каждый человек - творец. Назначение человека, по Фрëбелю, - это раскрытие творческих задатков. Для пропаганды своей педагогической теории и методики Фрëбель в 1838-1840 гг. издавал газету «Воскресный листок» под девизом «Будем жить для наших детей», в которой печатались «Материнские и ласкательные песни», в 1844 г. под его редакцией вышли «Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Блакенбурге», в 1851 г. им был издан «Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фрëбеля по проведению идеи развивающего, воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни». Из всех этих изданий впоследствии, уже после смерти Фрëбеля, была составлена его сотрудником и первым издателем Ланге книга «Педагогика детского сада».

1807-1810 гг. Фрëбель провел со своими тремя воспитанниками в Ивердонском институте Песталоцци, проникся горячей симпатией к делу и идеям великого швейцарского педагога и решил посвятить себя педагогической деятельности, завершив прежде высшее образование. В 1811-1813 гг. он учился сначала в Геттингенском, а затем в Берлинском университетах, где его мировоззрение складывалось под влиянием немецкой классической философии Шеллинга, Фихте, Гегеля. По окончании университета он полностью отдается делу воспитания детей. Поскольку в это время особую актуальность приобрели вопросы организации учреждений для воспитания детей дошкольного возраста, Фрëбель в 1816 г. в Тюрингии в скромной деревушке Грисгейм открыл свое первое воспитательное учреждение «Универсальный германский воспитательный институт», которое через год он перенес в соседнюю деревню Кайльгау. Следуя педагогическим принципам Песталоцци, Фрëбель в своем институте занимался с детьми физическими упражнениями, приучал их к сельскохозяйственному труду, в обучении использовал наглядность. Работа Фрëбеля шла успешно, и учреждение быстро приобрело большую известность. Фрëбель занимался также теоретической разработкой своей воспитательной системы, в основу которой им были положены принципы педагогики Песталоцци в соединении с идеалистическими постулатами немецкой философии. В 1817 г. он опубликовал свой первый литературный труд «К нашему немецкому народу». Начиная с 1820 г. в течение ряда лет Фрëбель ежегодно выпускал брошюры с сообщениями о состоянии своего воспитательного учреждения. В 1826 г. он издал книгу «Воспитание человека -- главный труд, в котором изложил в системе свои педагогические воззрения, получившие конкретизацию в его последующих работах. В 1828 г., когда в Германии усилилась реакция и начались преследования прогрессивных деятелей, Фрëбель был обвинен в распространении «вредных идей. И хотя специально

назначенная комиссия не подтвердила этих подозрений, большинство родителей забрали детей. В 1829 г. Фребелю пришлось закрыть свой институт. В последующие годы он пытался вместе с прогрессивно настроенными людьми открывать новые воспитательные учреждения в разных местах, но везде наталкивался на сопротивление реакционных сил. В 1833 г. Бернское правительство предложило Фребелю руководство сиротским приютом в Бургдорфе, который был основан 36 лет назад Песталоцци и в котором теперь обучались дети разного возраста, в том числе и дошкольники. Проводя с ними усиленную экспериментальную работу, Фребель определял содержание и методы воспитания маленьких детей. Он пробыл в Швейцарии 5 лет. Вернувшись в Тюрингию, Фребель основал в 1837 г. в Бланкенбурге (близ Кайльгау) учреждение для детей дошкольного возраста, которому в 1840 г. дал название “Детский сад”. Для пропаганды своей педагогической теории и методики Фребель в 1838-1840 гг. издавал газету “Воскресный листок под девизом “Будем жить для наших детей”, в которой печатались его статьи и статьи его сотрудников. В 1843 г. он опубликовал “Материнские и ласкательные песни”, в 1844 г. под его редакцией вышли “Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Бланкенбурге”, в 1851 г. им был издан “Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фребеля по проведению идеи развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни”. Из всех этих изданий впоследствии, уже после смерти Фребеля, была составлена его сотрудником и первым издателем Ланге книга “Педагогика Детского сада (в России переведена и издана в 1913 г. под названием “Детский сад”). Детский сад в Бланкенбурге просуществовал всего 7 лет и был закрыт из-за недостатка средств. Но Фребель продолжал работу и осуществил подготовку “детских садовниц -- воспитательниц. В конце жизни ему удалось открыть еще один детский сад в Мариентале, но в 1851 г. по приказу немецких властей все детские сады в Германии были запрещены как составляющие часть якобы социалистической системы Фребеля, имеющей целью вести юношество к атеизму. Это было сильным ударом для Фребеля, и 21 июня 1852 г. он скончался в Мариентале. Несмотря на противодействия реакционеров, он был признан и известен далеко за пределами своей родины.

Педагогическая деятельность Фридриха Фребеля развернулась в то время, когда в Западной Европе после французской буржуазной революции и промышленного переворота началось бурное развитие капитализма, возникали крупные мануфактуры со специфическим для них разделением труда, позволявшим вовлекать в промышленное производство женщин и малолетних детей, что сопровождалось массовым распадом семей трудящихся и ростом в их среде детской безнадзорности. Проблемы призрения малолетних детей, а также подготовки их к производительному труду приобрели злободневный характер. В городах Англии, Франции, Швейцарии и Германии, где жил Фребель, стали открываться различные учреждения по воспитанию детей дошкольного и раннего школьного возраста: “женские школы”, “игральные школы”, “убежища”, а также “школы для плетения из соломы”, “школы для вязания кружев и т. п. Несмотря на различные названия этих учебных заведений, подавляющее большинство их имело главной целью религиозное воспитание детей и подготовку их к производительному труду на мануфактурах. Одно из первых руководств для этих школ под названием “Воспитание маленьких детей, или О важности воспитания детей бедняков написал английский педагог, бывший клерк Самуил Уильдерспин, который в 1820 г. сам открыл “школу для маленьких детей”. В этой, как и в других работах на ту же тему, раскрывалось социальное назначение, цель и задачи этих школ, предназначенных для воспитания детей рабочих, ремесленников и крестьян в духе строгой дисциплины, протестантской морали, мелкобуржуазных добродетелей. Для обеспечения своего содержания в школе, а главное -- прибыли устроителю,

предпринимателю малолетние дети должны были, как взрослые, работать на производстве. Конечно, прогрессивные общественные силы пытались бороться с таким направлением школ для детей трудящихся, пытались преодолеть их эксплуататорскую сущность, добиваясь превращения их в воспитательные учреждения. Но, естественно прогрессивные педагогические идеи прививались в той или иной мере только в очень немногих из этих учреждений. Только некоторые “школы для маленьких детей или “игральные школы”, где основным контингентом были дети зажиточных бюргеров (горожан), отвечали в какой-то степени педагогическим требованиям, предъявляемым к воспитательным учреждениям для детей. В этих школах работали прогрессивные педагоги, пытавшиеся применять идеи Песталоцци о гармоническом развитии детей с малых лет и рассматривавшие трудовое воспитание и производительный разносторонний труд детей как средство их нравственного и умственного развития на основе теории элементарного образования. Очень редко, при стечении случайных благоприятных обстоятельств, элементы складывающейся прогрессивной системы воспитания проникали в школы для детей бедняков-тружеников. Фридрих Вильгельм Фребель был видным представителем педагогики первой половины XIX в., он сыграл выдающуюся роль в развитии теории и практики дошкольного воспитания. Фребель считал целью воспитания развитие природных способностей ребенка. Воспитание, писал он, должно руководить самораскрытием, но самораскрытие невозможно без внешних воздействии, почему необходимы разнообразные средства, вызывающие развитие внутренних тенденций, влечений. В детском саду следует воспитывать детей, вовлекая их в различную деятельность, развивать их тело, упражнять внешние чувства, знакомить их с людьми, природой; в играх, веселье и невинных забавах готовить их к школе, помогая им развиваться, как растениям в саду. Детский сад должен осуществлять всестороннее развитие детей, которое начинается с их физического развития. Уже в раннем возрасте уход за телом ребенка Фребель связывал, вслед за Песталоцци, с развитием его психики. Для постепенного укрепления и развития всех членов и органов ребенка он рекомендовал предоставить ему свободу движения, умеренное и подходящее питание, удобную одежду. Огромное значение для физического развития ребенка имеют, считал Фребель, разнообразные виды деятельности: игры, ритмические движения, конструирование, сельскохозяйственные несложные работы на участке, прогулки. Ядром педагогики детского сада Фребель считал игру. Раскрывая ее сущность, он доказывал, что игра для ребенка - влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живет, она - его собственная жизнь. В игре ребенок выражает свой внутренний мир через изображение внешнего мира. Изображая жизнь семьи, уход матери за младенцем и др., ребенок изображает нечто внешнее по отношению к себе, но это возможно только благодаря внутренним силам. Фребель широко использовал игру как одно из средств нравственного воспитания, полагая, что в коллективных и индивидуальных играх, подражая взрослым, ребенок утверждается в правилах и нормах нравственного поведения, тренирует свою волю. Игры, по его мнению, содействуют развитию воображения и фантазии, необходимых для детского творчества. Фребель, воспитанный в духе идеалистической немецкой философии, в своих взглядах на природу, общество, человека был идеалистом и считал, что педагогика должна основываться на идеалистической философии.

По мнению Фребеля, ребёнок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Инстинкт деятельности, или активности, - проявление в ребёнке единого творческого божественного начала; инстинкт познания - заложенное в человеке стремление познать внутреннюю сущность всех вещей, то есть опять-таки Бога. Фребель дал религиозно-мистическое обоснование

мысли Песталоцци о роли воспитания и обучения в развитии ребёнка, истолковал представление швейцарского педагога-демократа о саморазвитии как о процессе выявления в ребёнке божественного. В своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: «Во всем присутствует, действует и царит вечный закон... и во внешнем мире, в природе, и во внутреннем мире, духе...» Назначение человека, по Фрёбелю, включиться в осеняемый этим законом «божественный порядок», развивать «свою сущность» и «своё божественное начало». Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов. Педагогика и методика воспитания в детском саду Ф. Фребель считал целью воспитания развитие природных особенностей ребёнка, его самораскрытие. Детский сад должен осуществлять всестороннее развитие детей, которое начинается с их физического развития. Уже в раннем возрасте уход за телом ребёнка Фребель связывал, вслед за Песталоцци, с развитием его психики. Ядром педагогики детского сада Фребель считал игру. Раскрывая её сущность, он доказывал, что игра для ребёнка - влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живёт, она -- его собственная жизнь. В игре ребёнок выражает свой внутренний мир через изображение внешнего мира. Изображая жизнь семьи, уход матери за младенцем и др., ребёнок изображает нечто внешнее по отношению к себе, но это возможно только благодаря внутренним силам. Фребель, воспитанный в духе идеалистической немецкой философии, в своих взглядах на природу, общество, человека был идеалистом и считал, что педагогика должна основываться на идеалистической философии. Он полагал, что педагогике Песталоцци недоставало философского обоснования, и пришел к решению о необходимости преодолеть эмпиризм Песталоцци и построить свою систему на прочном философском фундаменте.

Впоследствии Фребель писал: «Если из моей системы вынуть общее мировоззрение, то система падает. Она стоит, пока цементируется моей “философией”. Мир, по его мнению, состоит из двух единых и вместе с тем противоположных начал -- материи и духа, имеющих, однако, общее божественное начало. Основу философии Фребеля составляло идеалистически трактуемое понятие о единстве вселенной и ее многообразии, о существовании всеобщего, единого для всего мироздания, но в каждом отдельном случае специфически проявляющегося закона, который он назвал “законом единства в многообразии”. На основе этого закона он построил свою систему воспитания в детском саду. На ребенка, как и вообще на человека, Фребель смотрел как на носителя божественной сущности, как на существо, развивающее в себе божественное начало. Идеализм Фребеля проявлялся и в его утверждении, что деятельность и поведение ребенка обусловлены врожденными инстинктами. По мнению Фребеля, ребенок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Инстинкт деятельности, или активности, проявление в ребенке единого творческого божественного начала; инстинкт познания заложенное в человеке стремление познать внутреннюю сущность всех вещей, т. е. опять-таки бога. Фребель дал религиозно-мистическое обоснование мысли Песталоцци о роли воспитания и обучения в развитии ребенка, истолковал представление швейцарского педагога-демократа о саморазвитии как о процессе выявления в ребенке божественного начала.

Огромное значение в деле воспитания, утверждал немецкий педагог, имеет мать. Чтобы облегчить ей эту трудную задачу, для развития ребенка в самом раннем возрасте Фребель предложил шесть «даров» ряд игр, с которыми мать должна последовательно знакомить ребенка, переходя от простых игр к более сложным. Эти «дары» представляли систему занятий-игр с мячами и геометрическими телами шариками,

кубиками, цилиндрами, брусочками и все более мелкими и разнообразными их составляющими. Все это использовалось для развития пространственных представлений, восприятия движения, формы, цвета, размера, числа, комбинаторных способностей мышления в процессе детских «построек».

Шар, куб, цилиндр и прочие предметы средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним и внешним миром ребенка. Развитию же представлений о плоскости, линии, выработке ловкости, сноровки, усидчивости, внимательности, Фребель считал, помогут выкладывание из палочек, плетение из полосок бумаги, складывание из колец и полуколец, вырезание из бумаги, выкалывание и вышивание по картону, мозаика, нанизывание бус, работа с горохом, переплетение лучин.

Для большей эффективности игра должна сопровождаться беседой или пением и детям всегда должна быть дана возможность высказываться. Первый дар мяч. Мячи должны быть небольшие, мягкие, связанные из шерсти и окрашенные в различные цвета красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый (то есть цвета радуги) и белый. Эти мячи-шарики следует подвесить на ниточке над постелью ребенка двух-трех месяцев, чтобы с их помощью он научился различать цвета, воспринимать различные направления движений.

Мать показывает ребенку мячи различного цвета, развивая таким образом его умение различать цвета. Раскачивая шарик в разные стороны и соответственно приговаривая: «Вперед - назад», «Верх - вниз», «Вправо - влево», мать знакомит ребенка с пространственными представлениями.

Показывая шарик на ладони и пряча его, приговаривая при этом: «Есть мячик -- нет мячика», она знакомит ребенка с утверждением и отрицанием. Обосновывая, почему первой игрушкой должен быть именно шар-мяч, Фребель правильно замечал, что он наиболее удобен ребенку, так как его нежной, неразвитой ручке еще трудно держать угловатый предмет (например, кубик). Второй дар -- деревянный шар, цилиндр и кубик (диаметр шара, основание цилиндра и сторона кубика совпадают).

Предназначался для детей трех-четырех лет. Играя этими предметами, ребенок будет знакомиться с основными формами тел, с их весом, твердостью, подвижностью. Кубик своей формой и устойчивостью является противоположностью шару. Шар рассматривался Фребелем как символ движения, кубик же - как символ покоя и «единства в многообразии» (куб один, но выглядит по-разному в зависимости от того, как он повернут: ребром, стороной, вершиной). Цилиндр совмещает и свойства шара, и свойства кубика: он устойчив, если поставлен на основание, и подвижен, если лежит на боковой поверхности, и т. д. Третий и четвертый дары для детей старше четырех лет. Третий дар - куб, разделенный на восемь кубиков (куб разрезан пополам, каждая половина -- на четыре части). С помощью этого дара ребенок получает представление о понятиях «число», «целое» и «часть», учится считать. Четвертый дар -- тех же размеров кубик, разделенный на восемь плиток (кубик делится пополам, а каждая половина -- на четыре удлиненные плитки, длина каждой плитки равна стороне кубика, толщина равна одной четвертой этой стороны). Возможность строительных комбинаций в данном случае значительно расширяется: с прибавлением каждого нового «дара» прежние, с которыми ребенок уже освоился, конечно, остаются. Пятый дар - кубик, разделенный на 27 маленьких кубиков, причем 21 -- цельный; 3 разделены по диагонали, образуя 6 призм; еще 3 разделены на 4 призмы каждый. Всего 39 фигур. Шестой дар - кубик, разделенный на 27 деревянных кирпичиков. Из них 21 - цельный, 3 разделены пополам (поперек), а еще 3 разделены вдоль. Всего 33 бруска. Пятый и шестой дары применялись и для развития творческих способностей детей (построение фасада церкви, загородного дворца, римского водопровода). Они дают большое разнообразие

самых различных геометрических тел, необходимых для строительных игр ребенка. Использование шести «даров» помогает развитию у детей строительных навыков и одновременно создает у них представления о форме, величине, пространственных отношениях, числах. Фребель также предлагал впоследствии дать детям дополнительный строительный материал, а также проводить с ними занятия лепкой, рисованием, плетением, игры-занятия с палочками и пр.

Еще одна ценная черта «даров» Фребеля - последовательность ознакомления ребенка с простейшими геометрическими формами и сама мысль о строительном материале для игр - занятий детей. Эта идея затем широко использовалась: ящики с набором строительного материала стали одним из самых распространенных пособий для детей (правда, без соблюдения той строгой последовательности, которую предлагал Фребель). Еще Фридрих Фребель сконструировал блоки, которые позволяют познакомить малыша со свойствами геометрических тел, учат его пространственному воображению, умению соединить части в целое. Всего наборов блоков восемь, они возрастают по сложности. Классические наборы блоков Фребеля составляют куб и должны складываться в кубическую деревянную коробку, как и у Никитиных. Первым даром является мяч. Мячи должны быть небольшие, мягкие, связанные из шерсти, окрашенные в различные цвета -- красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый (т. е. цвета радуги) и белый. Каждый мяч-шар - на ниточке.

Мать показывает ребенку мячи различного цвета, развивая таким образом его умение различать цвета. Раскачивая шарик в разные стороны и соответственно приговаривая “вперед-назад”, “вверх-вниз”, “вправо-влево”, мать знакомит ребенка с пространственными представлениями. Показывая шарик на ладони и пряча его, приговаривая при этом “Есть мячик - нет мячика”, она знакомит ребенка с утверждением и отрицанием. Обосновывая, почему именно первым даром, первой игрушкой должен быть шар-мяч, Фребель правильно замечал, что он наиболее удобен ребенку, так как его нежной, неразвитой ручке еще трудно держать угловатый предмет (например, кубик) Но наряду с этим, Фребель приводит и ряд других, символических, надуманных доводов, как-то: первым даром должен быть именно шар, поскольку шар является “единством в единстве”, шар - символ движения, шар - символ бесконечности. Вторым даром являются небольшие деревянные шар, кубик и цилиндр (диаметр шара, основание цилиндра и сторона кубика одинаковые). С помощью их ребенок знакомится с разными формами предметов. Кубик своей формой и своей устойчивостью является противоположностью шара. Шар рассматривался Фребелем как символ движения, кубик же - как символ покоя и символ “единства в многообразии (куб един, но вид его различен в зависимости от того, как он представлен взору: ребром, стороной, вершиной). Цилиндр совмещает и свойства шара, и свойства кубика: он устойчив, если поставлен на основание, и подвижен, если положен, и т. д. Третий дар - куб, разделенный на восемь кубиков (куб разрезан пополам, каждая половина - на четыре части). Посредством этого дара ребенок, считал Фребель, получает представление о целом и составляющих его частях (“сложное единство”, “единство и многообразие”); с его помощью он имеет возможность развивать свое творчество, строить из кубиков, различно их комбинируя.

Четвертый дар - тех же размеров кубик, разделенный на восемь плиток (кубик делится пополам, а каждая половина на четыре удлиненные плитки, длина каждой плитки равна стороне кубика, толщина равна одной четвертой этой стороны). Возможность строительных комбинаций в данном случае значительно расширяется: с прибавлением каждого нового дара прежние, с которыми ребенок уже освоился, конечно, не изымаются.

Пятый дар - кубик, разделенный на двадцать семь маленьких кубиков, причем девять из них разделены на более мелкие части. Шестой дар - кубик, разделенный тоже на двадцать семь кубиков, многие из которых разделены еще на части: на плитки, по диагонали и пр. Последние два дара дают большое разнообразие самых различных геометрических тел, необходимых для строительных игр ребенка.

Идея этих даров, несомненно, сложилась у Фребеля под влиянием разработанной Песталоцци методики изучения формы. Использование этого пособия помогает развитию у детей строительных навыков и одновременно создает у них представления о форме, величине, пространственных отношениях, числах. Кроме этих шести даров, Фребель предлагал впоследствии дать детям дополнительный строительный материал (арки и пр.), а также проводить с ними занятия лепкой, рисованием, игры-занятия с палочками, плетение и пр.

Следует отметить еще как ценную черту даров Фребеля последовательность ознакомления ребенка с простейшими геометрическими формами и самую мысль о строительном материале для игр-занятий детей. Эта идея была затем широко использована: ящики с набором строительного материала сделались одним из самых распространенных пособий для детей (правда, без соблюдения той строгой последовательности, которую предлагал Фребель).

Недостатком же этих даров является их надуманное символическое обоснование, сухость, абстрактность, значительный формализм материала. Стремясь дать детям представление об окружающей жизни, Фребель, наоборот, своей системой, пособиями, занятиями, практически не связанными с живой действительностью, сильно ограничивал их кругозор и свободу творчества. Много страниц в сочинениях Фребеля посвящено развитию речи детей, песенкам, играм; им установлена последовательность речевых занятий, показано, как сопровождать речь и другие занятия, для этого им были придуманы песенки, сопровождающие занятия по рисованию, и др. Большой заслугой Фребеля явилось введенное им разнообразие видов детской деятельности и занятий: это работа с дарами -- строительным материалом, подвижные игры, рисование, лепка, плетение из бумаги, вырезание из бумаги, вышивание, вкладывание из металлических колец, палочек, гороха, бус, выкалывание, конструирование из бумаги, из палочек и др. Многие из этих занятий, методически преобразованные с других методологических позиций, находят применение в современных детских садах. Детские сады, преследуемые при жизни Фребеля, к концу XIX в. заняли ведущее положение в системе дошкольного воспитания во многих странах. Распространение идей Фребеля после его смерти связано с деятельностью ряда его учеников и последователей, некоторые из них были организаторами первых народных детских садов для детей пролетариата. В 1866 г. в России начал издаваться журнал "Детский сад", в котором освещалась методика Фребеля и вместе с тем давалась критика идеалистических основ его системы. В Германской Демократической Республике теория Фребеля проанализирована с марксистских позиций.

Отвергая идеалистические основы этой теории, немецкие педагоги показали исторические заслуги своего соотечественника в развитии дошкольной педагогики: труды Фребеля способствовали выделению дошкольной педагогики в самостоятельную область знаний. Ф. Фребель сформулировал 3 закона воспитания:

1. Самораскрытие божественного начала в душе человека.
2. Поступательное развитие человека.
3. Закон природосообразности. Фребель считал целью воспитания развитие природных способностей ребенка.

Воспитание должно руководствоваться самораскрытием, но самораскрытие невозможно без внешних воздействий, почему необходимы разнообразные средства,

вызывающие развитие внутренних тенденций, влечений. Детский сад должен осуществлять всестороннее развитие детей, которое начинается с их физического развития. Ядром педагогики детского сада Фребель считал игру. Раскрывая игру, он доказывал, что игра для ребенка - влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живет. Фребель широко использовал игру как одно из средств нравственного воспитания. По его мнению, игра способствует развитию воображения и фантазии, необходимых для детского творчества. Для развития ребенка Фребель предложил 6 «даров». С «дарами» можно начинать играть с самого раннего возраста.

### **3. Иоганн Фридрих Герbart о статусе и содержании педагогики.**

Наследие великого немецкого педагога, оригинального философа, психолога в советской историко-педагогической литературе оценивалось неоднозначно. Признавался его весомый вклад в становление педагогики как научной дисциплины, глубокое влияние И.Ф. Герbart на развитие педагогической мысли XIX в., на совершенствование общего среднего образования. В то же время в соответствии с официальной марксистско-ленинской идеологией подчёркивались «буржуазно-классовый» характер, «реакционность», «консерватизм», «авторитарность» его педагогической системы. Между тем именно Герbart явился в XIX в. достойным продолжателем гуманистической педагогической традиции, ориентируя теорию общего образования на развитие культурной нравственной личности, индивидуальности.

Духовная жизнь Германии времени Герbart характеризовалась богатством концептуальных поисков, утверждением новых тенденций в культурном развитии Европы, которые рождались в русле немецкого Просвещения, классической немецкой философии (Лессинг, Гердер, Шиллер, Гёте, Кант, Фихте, Гегель). В отличие от Просвещения XVIII в., с его отрицанием исторической традиции, немецкое Просвещение акцентировало признание истории как органического процесса, историческую традицию рассматривало в качестве необходимого компонента истории, основы устойчивости общества и его институтов. Человек начинал мыслиться не как изолированный индивид, создающий вместе с другими общество путём договора, а как изначально общественное существо, как представитель «рода человеческого» и народа, носитель общечеловеческой и народной культуры. История человечества раскрывалась как ступени его духовного совершенствования в направлении к свободе мысли, человеческому достоинству, добродетелям, красоте, целостному человеку. Человек предстал как продукт истории культуры, истории духа. В образовании как приобщении к культуре, начиная с античности — с «проникновения гармонией древних, силой их творчества», усматривалась «тайна усовершенствования человеческой природы» (Кант). Процесс воспитания предстал процессом духовного совершенствования человека, требующим напряжённого труда души, мужества и воли (Кант, Гегель) и вместе с тем естественным, гармоничным развитием человека, которому органично присущи цельность, жизнерадостность, свобода, творчество (Гёте, Гумбольдт, Шиллер).

Антрополого-педагогическая концепция Герbart зиждилась на идеях немецкого Просвещения. Ею утверждалось в европейской педагогической традиции видение человека не только как природного (Руссо), социально-природного (Песталоцци), но и как культурно-природного существа. Человек включался в историко-культурный процесс, который предстал движением к «высшему царству истинного человечества». Вслед за предшественниками, Герbart исповедовал принцип природосообразности воспитания, усилил психологическое обоснование педагогической деятельности. В то же время им акцентируется в воспитании общее образование, широкое, основательное — фундамент индивидуальной духовно-нравственной культуры личности, необходимое условие духовно-нравственного

совершенствования человека. Герbart как бы переоткрывал идею пансофического образования Коменского, восстанавливал в педагогике культ знания. После Коменского культура, оставаясь источником образовательного материала, оценивалась с точки зрения или полезности знаний для подготовки воспитанника к жизни (Локк, Песталоцци), или развития способностей (Руссо, Песталоцци). Оказалась утраченной идея самоценности общего образования для полноценной духовнонравственной жизни человека.

Герbart утверждал, что воспитание и образование неразделимы. «Концентрированная передача молодой своей поросли всего приобретённого путём прежних исканий является наивысшим делом для человечества в каждый момент для его (человечества — Л.С.) существования». Антрополого-педагогическая концепция определила трактовку целей воспитания: они должны обеспечивать восхождение человека к человечеству и как части целого («необходимые цели»), и как уникальности («возможные цели»). Необходимые цели связаны с нравственным образованием и развитием человека. «Ребёнок должен усваивать из общества лишь то, что одобряется с нравственной точки зрения... основой воспитания должен являться высший нравственный идеал культурного человечества». Цели возможные отражают индивидуальные образовательные запросы воспитанника и должны способствовать выбору образа деятельности — осуществлению своего предназначения. Идеал Гербарта — «все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете». В дальнейшем развитии гуманистической традиции учение Гербарта о необходимых и возможных целях явилось обоснованием всестороннего общего образования, а также требования известной автономии школы в противовес воздействиям на образовательный процесс политических интересов государства, партий.

Если провидческая мысль Песталоцци родила облик школы народной, вырастающей из народной жизни и ориентированной на духовнонравственное возвышение народной жизни через гармоничное развитие природных сил и способностей каждого ребёнка, и этот «проект» возникал как отклик великого педагога, народного заступника на осознание в общественном мнении необходимости широкого, общедоступного начального образования, то Герbart научно обосновал сложившуюся практику гимназического среднего образования и предложил теорию, направленную на её серьёзное усовершенствование, предвосхитив тем самым процесс распространения среднего образования среди разных по имущественному состоянию слоев населения. Не случайно, идея всеобуча, утверждавшаяся в общественном сознании в конце XIX — начале XX в., по-новому возрождала интерес к наследию этих классиков.

Теория народной школы Песталоцци воспринимается как «школа жизни», теория классической гимназии Гербарта — как «школа культуры». В сопоставление с учением Коменского о ступенях образования эти школы воспринимаются как «школа родного языка» и как «латинская школа» (из которой и выросла немецкая классическая гимназия). Герbart на современном ему уровне культурного и научного развития обосновывал, «психологизировал» построение образовательного процесса на идеях, открытых в своё время Коменским. Это культ знаний, по Герbartу, того, что «передумано», «перечувствовано» человечеством и стало достоянием духовной культуры. Это возвышение человека к нравственно-духовным ценностям как возрастание «изнутри», саморазвитие. Это педагогическая деятельность как искусство стимулирования и создания условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования. Это идея высокого назначения учителя, носителя культуры, духовности, профессионала-педагога, обладающего широким теоретическим

кругозором и собственным индивидуальным стилем деятельности («педагогический такт»).

Школа Гербарта, ориентированная на передачу подрастающему поколению духовного опыта человечества, ставит во главу угла процесс обучения как усвоения знаний. Однако это не самоцель (представления такого плана бытовали в истории, живы и ныне, находя своё воплощение в балльной оценке знаний, в «стандартах» образования, используемых в качестве критерия труда учителя, и др.). Теоретик предложил такую теоретическую концепцию, при которой процесс усвоения знаний (понятий, идей, теорий) одновременно является и процессом развития познавательных сил и способностей ученика.

Герbart ориентируется на активность подрастающего человека вообще, «всю совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости». Главным результатом преподавания он считает пробуждение и укрепление у ученика интереса к образованию и дальнейшему самообразованию. Сообщение знаний не отделяется от побуждения к умственной самостоятельности, для чего «описание» опирается на расширение круга опыта детей (наблюдения в природе, обществе, наглядность), «аналитическое обучение» необходимо предполагает вначале свободное выражение учеником своих мыслей, а затем разъяснение, уточнение, исправление их под руководством учителя. «Синтетический способ обучения» развёрнут в «формальные (независимо от специфики учебного предмета) ступени обучения». На ступени «ясность» «включается» внимание обучающегося, на ступени «ассоциация» «мобилизуются» память, ассоциативное мышление, на ступени «система» мышление работает на уровне обобщения, на ступени «метод» мобилизуются сложные познавательные действия в их единстве, обеспечивающие применение нового знания в выполнении разного рода учебных заданий-задач. Выстраивая урок за уроком таким образом, учитель добивается усвоения идей, понятий и одновременно развивает познавательные способности ученика, используя силу их регулярного, из урока в урок «упражнения», этого испытанного веками педагогического средства.

Таким образом, Герbartом была научно обоснована идея единства процессов усвоения знаний («материальное образование») и развития познавательных способностей («формальное образование»). В том же ключе: единство усвоения и развития — следует рассматривать учение о «многостороннем интересе» — естественной основе широкого общего образования; учение об «апперцепции» в обучении: на базе разностороннего личного опыта естественно происходит усвоение «чужих знаний».

Герbartу удалось, наряду с известными до него закономерностями обучения: его образовательная и развивающая функции, — сформулировать закономерность «воспитывающее обучение»; «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишённая средства». В философско-психологическом обосновании «воспитывающего обучения» теоретик явно преувеличивал роль интеллекта и недооценивал сферу чувств («сердце», по Песталоцци), практическую деятельность («рука», по Песталоцци). Рассматривая в качестве основного элемента психики представление, а душевную жизнь как динамику представлений, Герbart из усвоения соответствующих знаний, стимулирования ценностно-значимого, личностного отношения к ним выводил развитие воли, качеств личности: поистине «сознание определяет поведение».

Как ни односторонняя такая «интеллектуалистическая педагогика», она акцентировала в содержании образования необходимость и значимость тех знаний,

которые возвышают человека, обогащая его внутреннюю жизнь духовными идеалами и ценностями и вызывая саморефлексию. И в понимании этих процессов теоретик выходил далеко за рамки своего «интеллектуализма». Сформулировав в качестве необходимых целей образования нравственный идеал, Гербарт ориентировал этот процесс на высокие результаты: нравственность не как «известное ограничение», а как «жизненный принцип», когда человек «сделает добро» «предметом своей воли, целью своей жизни, мерилom для самокритики». В ряду моральных ценностей Гербарт-этик выделял в качестве норм жизни и отдельного человека, и общества идеи внутренней свободы, совершенства, благосклонности, права, возмездия (справедливости).

В содержании образования он предлагал определить тот круг мыслей, который, внесённый в юношескую душу, обладает силой побороть идущие извне неблагоприятные влияния, «растворить в себе» и усвоить благоприятные. Однако усвоение таких знаний, по Гербарту, требует от учителя искусства обращаться к самосознанию воспитанника и в утверждении доброго, и в противодействии дурной склонности, в стимулировании напряжённых размышлений, внутренних преодолений, когда сама мысль об осуждении порока обретает внутреннюю силу, противодействующую склонности. Педагогу важно уметь придать ценность хорошему — стимулировать внутренний конфликт, вызвать состояние дисгармонии, выход из которого — изменение личностью своих установок и ценностных ориентации.

По Гербарту, процесс нравственного развития личности труден и противоречив. И здесь учитель незаменим и как носитель культуры и духовности, и как профессионал, способный создать атмосферу «большой и нежной заботливости», воодушевления, духовных стремлений, оказывать глубокое влияние «проникновенным словом», «энергичным своевременным поведением». Профессионализм педагога усматривается и в предоставлении питомцу возможности собственного развития, собственного стремления к деятельности, «собственного отвращения к примерам порока» — проявлению «самостояния». Вообще Гербарт за право ученика на внутреннюю автономию — залог сохранения индивидуальности, формирования устойчивости, твёрдости характера.

Он предостерегал от «слишком рьяного» воспитания, от угнетению «духа юношества», от столь распространённого самообмана в благих ожиданиях эффективности воспитательных воздействий. Ибо «в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете, и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живёт сама по себе, чаёт, надеется, развивает планы... Именно поэтому цель и результаты воспитания имеют обычно так мало общего». Задача учителя — позаботиться о том, чтобы «юная, чистая душа» энергично развивалась в условиях «умеренного счастья» и нежной любви, «многих возбуждений ума и личных призывов к предстоящей деятельности».

В педагогике Гербарта как-то особняком стоит авторитарная теория управления детьми — внешнего дисциплинирования с помощью угрозы, надзора, наказания. Особняком потому, что противоречит его принципиальным установкам: «не воспитывать слишком рьяно, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетёт, подавляет настроение и нарушает радость»; «позаботиться о том, ... чтобы определялось... внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола».

Возможно, Гербарт относился к существующей практике дисциплинирования учащихся как данности и стремился упорядочить отношения в этой области школьной жизни — подчинением определённым правилам власти учителя (надзирателя),

ограничением внешними рамками культуры отношений поведения ученика. Что касается внутренней дисциплины, то её развитие Герbart связывал с глубинными процессами в сознании человека, стимулирующими развитие воли и сообщающими воле нравственный характер.

Идейное, мировоззренческое содержание педагогической теории Гербарта способствовало развитию гуманистической традиции в условиях, когда средняя школа своим интеллектуализмом, академизмом, формализмом знаний «отчуждала» ученика от образования и учения. Герbart стремился к школе, которая стала бы посредником между ребёнком и духовно-нравственным опытом человечества, благодаря Личности Учителя.

Если представить модель школы, которая «обозначается» в педагогической системе Гербарта, то она внешне близка к модели традиционной школы учёбы (гимназии), где весь уклад школьной жизни определяется обучением — передачей и усвоением знаний, умений и навыков. «Внутренне» же это школа идеального учителя (носителя культуры, духовности, нравственности) и идеального ученика, жаждущего войти в огромный и прекрасный мир духовного опыта человечества. Ориентация педагога на возможные цели способствует индивидуализации обучения, на необходимые цели — предполагает растить личность духовно-нравственную. Учитель понимает, сколь нелёгок и длителен, сколь индивидуален путь ребёнка к культурной личности, и профессионально готов к помощи и поддержке ученика (организация культурной среды, рациональной интеллектуальной деятельности, гуманных отношений, стимулирование саморазвития и самосознания).

Представляется, что Герbartу удалось отобразить сущностные черты общего образования, ориентированного на развитие индивидуальной культуры ученика. В то же время это модель, односторонне (только в интеллектуальной деятельности) реализующая его природные силы и способности. Не случайно, последователи Гербарта развивали его наследие как дидактику. Под «знаком» гербартианства развивалось общее среднее образование XIX в. Наследие Гербарта интересно для современных педагогических поисков тем, что обращено к становлению в образовательном процессе основ духовно-нравственной жизни юношества и в этом плане содержит выводы и обобщения непреходящей ценности. В условиях постиндустриального развития, дефицита духовности в обществе и прагматизма в представлениях об образовании идеи Гербарта могут стать для педагогов и концептуальными ориентирами, и высокими критериями «внутренней» организации педагогического процесса.

#### **4. Вклад Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега в развитие педагогики.**

Высказав мысль о ведущей роли обучения в процессе воспитания подрастающего поколения, Дистервег пытался найти основные принципы воспитывающего обучения, которыми должен руководствоваться в своей деятельности каждый учитель.

*Принцип природосообразности.* Природосообразность воспитания предполагает определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться; опору на мотивационно-потребностную сферу учащихся конкретного возраста; преодоление противоречий, характерных для данного возраста и проявляющихся в социальной ситуации развития и в ведущем виде деятельности; построение возрастно-психологической диагностики и коррекции поведения с учетом принятой в науке периодизации возрастов.

Дистервег ставил во главу угла "развивающе-воспитательное и образовательное обучение". Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека,

учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка. «Развитие - всеобщий признак, основной закон жизни, как вообще свободное развитие - лозунг нашего времени. Всякая тварь, человек, народ, могущие развиваться без помехи - счастливы, свободны. По мере сил содействовать всеобщему развитию вот обязанность каждого отдельного человека» - говорит Дистервег. Также он подчёркивал, что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоничное развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании». Как и Песталоцци, Дистервег полагал, что человек обладает врождёнными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания - возбудить задатки, чтобы они могли самостоятельно развиваться. «Без возбуждения не может быть развития. Воспитывать значит возбуждать. Теория воспитания является теорией возбуждения» Подобно Руссо и Песталоцци, Дистервег использовал принцип природосообразности в качестве одного из средств борьбы против феодальной педагогики. В противоположность схоластической педагогике, игнорировавшей природные возможности, склонности и интересы детей, он полагал, что школьное обучение должно опираться на естественные силы, заключенные в ребенке. Каждый человек от рождения обладает суммой определенных способностей, которые при правильно организованном воспитании развиваются, а при неумелом могут заглухнуть. Чтобы способности ребенка не заглушились, учитель должен постоянно заботиться об их развитии, предоставляя детям возможность применять свои силы, знания и умения на практике.

Требование Дистервега относительно учета индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания и обучения тесно связано с требованием одновременного изучения этого процесса. В работе «Принцип современной педагогики» он писал: «Ничто не совершается против природы вещей, то же самое в мире детей. Поэтому современная педагогика старается понять законы естественного развития ребенка, чтобы помогать этому развитию с самого начала, пусть даже эта помощь будет состоять только в устранении препятствий. Так как природа вещей не может быть выдумана из головы, может быть понята только эмпирическим, а не спекулятивным путем, то стремящаяся к разумности педагогика обращается к опыту и наблюдению, к людям, которые показали себя в этом деле мастерами».

Таким образом, Дистервег приходит к выводу, что правильное, разумное воспитание детей должно строиться на основе знания законов естественного развития ребенка. Изучение этих законов задача детской психологии, которой он придавал очень большое значение. Психологию он даже называл «основной наукой науки о воспитании», хотя и признавал, что в его время она еще не была подлинной наукой и делала лишь свои первые шаги. На основе изучения психологических особенностей детей и подростков.

Принцип культуросообразности означает организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Он писал, что «... в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика». Считая, что учитель и воспитатель всегда должны принимать во внимание потребности своего времени, своего народа, Дистервег указывал на очень большое значение преподавания отечественной истории и географии, родного языка и родной литературы. Однако к правильному пониманию общественного характера воспитания он прийти не мог.

Идеалистически представляя себе взаимоотношение между человеком и обществом, Дистервег считал, что сущность человека определяется природными, внутренними качествами, присущими ему от рождения. Поэтому-то и принцип

культуросообразности подчинен у него принципу природосообразности. Наиболее подробно свои взгляды по этому вопросу Дистервег изложил в статье «О культуре и культуросообразном воспитании», в которой делил культуру на три большие области: культура внешняя, культура внутренняя и культура общественная. К внешней культуре он относил способы удовлетворения физических потребностей: как человек питается, одевается, живет, каковы его нравы и обычаи. Внутренняя культура охватывает духовную жизнь человека, его познавательную, чувственную, волевою деятельность. Наконец, общественная культура включает в себя господство человека над силами природы и все формы его общественной жизни в их сочетании с культурой данного народа. Таким образом, общественная культура, по Дистервегу, занимает как бы промежуточное место между внешней и внутренней культурой. Обучение, по его мысли, становится развивающим и воспитывающим только тогда, когда оно строится с учетом данных внешней, внутренней и общественной культуры.

Принцип самодеятельности. Самодеятельность, под которой он понимал активность, инициативу, Дистервег считал важнейшей чертой личности. «Быть человеком, по его словам, значит быть самодеятельным в стремлении к разумным целям... Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому самодеятельность - средство и одновременно результат образования...» В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования: «Пробуждение самодеятельности как в ученике, так и в учителе я считаю высшим достижением его формального развития и воспитания».

Положение Дистервега о том, что «...ум наполнить ничем нельзя. Он должен самодеятельно все охватить, усвоить и переработать», актуально и в наши дни. Этот принцип можно выделить, как самый важный: «Конечная цель всякого воспитания - воспитание самостоятельности посредством самодеятельности». Ум, воля, память, мышление, наблюдательность, свойственные всем людям, развиваются в процессе самодеятельности, о развитии которой у своих учеников учитель и должен заботиться. Воспитание, по существу, заканчивается тогда, когда человек начинает проявлять желание и чувствовать в себе силу продолжать всю жизнь работу по самообразованию, когда он начинает видеть пути и методы этого самообразования. Задачу учителя Дистервег ограничивал заботой о развитии природных способностей. Кто же впоследствии выйдет из ученика математик, техник или музыкант, -- это уже дело не учителя.

Самодеятельность в понимании Дистервега равнозначна свободному, самостоятельному познанию. В противовес догматизму и авторитаризму феодальной педагогики он защищал право каждого человека на развитие самостоятельного мышления. По его мнению, самостоятельность мышления должна вести к сознательной деятельности в жизни.

В «Руководстве для немецких учителей» Дистервег писал: «Собственно человеческим в человеке является его самодеятельность. Все человеческое, свободное, оригинальное исходит из этой самодеятельности... Воспитание простирается лишь настолько, насколько позволяет самодеятельность; только настолько, насколько ее хватает, возможно как образование человека другими, так и его самообразование. Главной заботой воспитателя, следовательно, должно быть развитие самодеятельности, которая поможет человеку позднее сделаться господином, руководителем своей жизни».

## **5. Диалектический характер педагогических течений первой половины XX века. Основные педагогические течения первой половины XX века. Социальная педагогика (Эмиль Дюркгейм, Вильгельм Дильтей, Пауль Наторп, Эдуард Шпрангер, Бертран Артур Уильям Рассел, Сьюзан Айзекс, Рудольф Зейдель).**

В первой половине XX в. школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира.

К традиционализму относились социальная педагогика, религиозная педагогика и светская философская педагогика. Подобное деление достаточно условно, поскольку большая часть традиционалистов так или иначе размышляли в русле всех названных педагогических течений.

Представители социальной педагогики источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание. В детерминантах развития человека ими на первое место ставилась окружающая среда.

Один из крупных представителей социальной педагогики - французский ученый Эмиль Дюркгейм (1858-1917). Фундаментом его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция стадий цивилизации и коллективных представлений. По этой концепции человечество прошло исторические стадии, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания, коллективные представления. Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, избрала компоненты коллективных представлений предшествующих эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания - это прежде всего приобщение каждого члена общества к коллективным представлениям своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса (воспитание - методическая социализация), писал, что деятельность школы состоит прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда. Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов коллективных представлений, обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса - слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение индивидуальной социализации.

Э. Дюркгейм высказал плодотворную мысль о правомерности дозированного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятия слепой покорности ребенка. Пряников, В.Г. История образования и педагогической мысли.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс - наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Для достижения целей воспитания, считал Дюркгейм, педагогу следует, избегая мелочной опеки, глушить присущие ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В свете этого рассматривались, например, наказания. Педагогу отводилась роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли.

Немецкий педагог Вильгельм Дильтей (1883-1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе «Основы гуманитарных наук» он трактовал педагогический процесс как познание тотальных духовных связей, приобщение к жизни - основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию переживания как отражения при сущей лишь человеку эмоциональной жизни. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики.

Другой немецкий педагог, Пауль Наторп (1854-1924), в своем труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. По Наторпу, индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить такое желание. Вследствие этого начало воспитания состоит в воспитании воли, отчего учеба должна иметь конкретную направленность на потребности ученика и окружающих его одноклассников, учителей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей.

Эдвард Шпрангер (1882-1963) (Германия), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки личности, лежащие в основе указанной типологии, - главный критерий при определении путей воспитания, считал Шпрангер. Пряников, В.Г. История образования и педагогической мысли.

Заметным влиянием продолжала пользоваться религиозная педагогика, представители которой ставили во главу угла религию и религиозное воспитание. Они опасались, что забвение религии в воспитании породит духовный вакуум, потерю гуманных ориентиров у подрастающего поколения, и настаивали на том, чтобы религия выполняла базисную роль в нравственном воспитании.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии.

К первой группе относились, прежде всего, представители педагогики неотолизма. Они пытались синтезировать веру и педагогическую науку, сравнивая педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и которое можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, немецкий педагог Ф.В. Фёрстер (1869-1956) рассматривал человека как трагическое двойственное существо, в котором от Бога и дьявола замешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требовать от ребенка дисциплины и послушания, что является подготовкой к свободе духовной личности.

Неотомист Жак Маритен (1882-1973) (Франция) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и за акцент на педагогические технологии. В основу цели воспитания Маритен ставил идею христианского человеколюбия. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Заметным представителем философии воспитания явился французский ученый и писатель Жан-Поль Сартр (1905-1980) - один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связывалось прежде всего со свободным сознательным выбором цели. Сартр оценивал влияние внешних факторов на экзистенцию ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание (Человек есть лишь то, что сам из себя делает).

Таким образом, в первой половине XX в. наметилось разделение традиционной школы на религиозные и нерелигиозные течения. Противоречия между развивающимся индустриальным обществом и догматическим обучением, не позволявшим воспитать и дать образования инженерам, породило необходимость совершенствования существующей системы образования.

### Вопросы для самоконтроля

1. Становление классической педагогики XIX века и её значение.
2. Классическая педагогика XIX века. Идея и метод элементарного образования Иоганна Генриха Песталоцци.
3. Педагогическая система Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля.
4. Иоганн Фридрих Герbart о статусе и содержании педагогики.
5. Вклад Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега в развитие педагогики.
6. Диалектический характер педагогических течений первой половины XX века.
7. Основные педагогические течения первой половины XX века. Социальная педагогика (Эмиль Дюркгейм, Вильгельм Дильтей, Пауль Наторп, Эдуард Шпрангер, Бертран Артур Уильям Рассел, Сьюзан Айзекс, Рудольф Зейдель).
8. Религиозное направление в педагогике (Фердинанд Брюнетьер, Этьен Эмиль Мари Бутру, Жак Маритен, Мортимер Адлер, Альфред Норт Уайтхед, Рудольф Йозеф Лоренц Штайнер, Мартин Бубер).

#### а) основная литература

1. **Б. Н. Бессонов.** История и философия науки: учебное пособие / Б. Н. Бессонов. - М.: Юрайт, 2010. - 395 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0581-6
2. **История и методология науки:** учебно-методическое пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех специальностей / СГАУ; СГАУ. - Саратов : ФГБОУ ВПО "Саратовский ГАУ", 2012. - 56 с.
3. **Вечканов В.Э.** История и философия науки: учебное пособие / В. Э. Вечканов. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2013. - 256 с. - (Высшее образование) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-369-01114-0. - ISBN 978-5-16-006258-7
4. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
5. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

#### б) дополнительная литература

1. **Гиненков, Г.В.** История философии : учебник / Г. В. Гиненков. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2010. - 689 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0635-6
2. **Войтов, А.Г.** История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. - М. : Дашков и К, 2007. - 692 с. : ил. - ISBN 5-91131-275-1

3. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа: [http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31\\_6html](http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31_6html).
2. Вислобокова М.В. Использование средств дистанционного обучения в качестве инструментов познания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)
3. Алейников В.В. Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Алейников, В.Н. Алдушонков. - Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/II/5/5119.html>.
4. Электронная библиотека СГАУ– <http://library.sgau.ru>

### **Лекция 16 (2 ч.). Реформаторская педагогика (Жан Овидий Декроли, Джейн Аддамс, Эллен Каролина Софья Кей).**

#### **1. Реформаторская педагогика (Жан Овидий Декроли, Джейн Аддамс, Эллен Каролина Софья Кей).**

Заметное место в ряду педагогов-реформаторов XIX—XX вв. занимали Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи, В. Лай, предложившие новые решения школьных проблем.

Георг Кершенштейнер (1854—1932) — представитель немецкой педагогики, теоретик «гражданского воспитания» и его средства — «трудовой школы».

Джон Дьюи (1859—1952) — американский философ, один из основателей прагматизма, социолог и педагог. Краеугольным камнем его педагогики являются опыт, индивидуальная деятельность человека, импульсивная и инстинктивная.

Вильгельм Август Лай (1862—1926) основал так называемую педагогику действия.

Кроме названных представителей реформаторского направления, к концу XIX в. получили известность сторонники экспериментальной педагогики. Эрнест Мейман (1862—1915) — немецкий педагог, объединивший данные психологии, педагогики, психопатологии, анатомии и физиологии в целях разностороннего изучения ребенка, разработал методику изучения психики ребенка в лабораторных условиях. В основу своей педагогики он ввел также этику и эстетику.

Эдуард Аи Торндайк (1874—1949)— американский психолог и педагог исходил из утверждения, что поведение человека — это внешние реакции организма, вызываемые стимулами и закрепляемые многократными упражнениями. Экспериментальную работу свел к тестам. Экспериментальная педагогика стимулировала изучение ребенка, установила некоторые закономерности развития ребенка.

Педагогика «гражданского воспитания» и «трудовой школы» Кершенштейнера

Сущность детской природы, утверждает он, состоит в том, чтобы работать, творить, пробовать, познавать и переживать, непрерывно изучать окружающую действительность. Все дети предпочитают книжному рассуждению и абстрактному материалу практические занятия. Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, у ребенка появляются внимание и заинтересованность.

Кершенштейнер объявил, что школа будущего — это школа работы. Для новой школы необходимо:

1) обширное поле ручного труда, который, в зависимости от способностей ребенка, станет средством умственного развития;

2) освоение труда, которым занимаются родители;

3) работа, осуществляемая совместно с товарищами.

Суть «трудовой школы» Кершенштейнер видел в том, что она дает ученику минимум знаний и максимум умений и трудолюбия и соответствующие гражданские убеждения.

Учить работать практически нужно не для того, чтобы дети умели пилить, строгать, шить, ткать, а для того, чтобы, став взрослыми, они понимали цель и благо государства, службе ему посвящали бы себя, работали преданно во имя людей или великой идеи. Метод работы учеников значительно важнее, чем ее продукт. Каждый ребенок найдет себе по силам работу в мастерской, лаборатории, на школьной кухне, в музыкальном или рисовальном классе. Дети не будут «маршировать плечо в плечо», а, работая рядом друг с другом, могут переживать радость от совместного труда.

Знания «книжной» школы органически включаются в процесс работы учащихся «трудовой» школы, здесь чтение, письмо, счет не останутся без внимания.

Кершенштейнер организовал обучение в школах Мюнхена, где руководил народным образованием, следующим образом. Вначале были введены обязательные занятия на школьных кухнях. Затем при школах были устроены сады, цветники и огороды, организованы террариумы, птичьи садки. В мужских школах (старшие классы) организованы мастерские для обработки дерева и металла. Здесь также учились рисованию, геометрии и счету. Была проведена реформа обучения рисованию, в основу которого положена творческая деятельность ребенка. Вместо рисования кругов и орнаментов ученики стали развивать свои художественные способности, рисуя предметы, дома, сады, занимаясь декоративной отделкой предметов ежедневного обихода. Преподавание физики и химии было организовано в условиях лабораторной работы. Здесь ученики учились наблюдать, сравнивать, экспериментировать и делать свои открытия. Занятия в лабораториях позволяли организовать групповую работу, во время которой ученики помогали друг другу, учились сотрудничать и сопереживать, что особенно ценно для воспитания.

Результатом изменившихся условий, целей и содержания работы школы, как отмечает Кершенштейнер, стал внешний вид учеников: с покрасневшими щеками, с веселыми глазами мальчики и девочки занимаются в мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах. Те, кто считался тупым и ленивым, оказались на самом деле способными и деятельными.

Таким образом, «трудовая» школа ведет при помощи труда к более высокому образованию, и она, заключает Кершенштейнер, не вписывается в традиционно сложившиеся представления об этом учреждении.

Основная задача школы — сделать общество «более достойным, приятным и гармоничным». В центр внимания школа должна поставить практическую деятельность учащихся. Он считает, что для громадного большинства людей интеллектуальный интерес не является господствующим, они обладают практическими склонностями. Поэтому школе не стоит задаваться высокими целями, а ввести такие виды деятельности, которые удовлетворят большинство.

Человек появляется на свет с определенными способностями и инстинктами. Наследственность лимитирует воспитание, «педагог не может использовать то, чего нет в личности». Выявление и развитие способностей — в этом состоит сущность воспитания.

Обучение есть процесс переработки личного опыта, а не овладение знаниями, в

которых обобщен опыт человечества; в обучении главную роль выполняют спонтанный интерес и импульсивная деятельность ребенка, «Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего».

## **2. Экспериментальная педагогика (Вильгельм Август Лай, Альфред Бине, Теодор Симон, Льюис Мэдисон Термен, Жан Овидий Декроли, Эдвард Ли Торндайк).**

Направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем. Возникло в конце 19 века, когда была доказана возможность применения исследовательского эксперимента к изучению детей. Термин предложен в нач 20 в Мейманом. Изучение ребенка в целях построения пед теории предпринималось учеными разных специальностей и велось в нескольких направлениях изучение закономерностей психического и физического развития подрастающих поколений, исследование умственной работы школьника и условий ее успешного осуществления, изучение познавательных процессов и формирование эмоциональной и волевой сферы ребенка. Объединяющим эти исследования принципом было стремление создать целостное представление о ребенке на различных ступенях возрастного развития и сформулировать научные основы педагогического воздействия. Наибольшее значение во всех исследованиях отводилось психологическим данным, что определяло их зависимость от состояния психологической науки, для прогресса которой существенное значение имело внедрение эксперимента, создание специальных экспериментальных лабораторий и институтов, получивших распространение в 80-х гг 19 в Это, в свою очередь, породило мысль о применении эксперимента в изучении развития и об использовании его для решения педагогической задач Первое экспериментальное исследование детей в условиях шк жизни было проведено в 1879 И А Сикорским, но большого резонанса в тот период оно не вызвало В 90-х гг, когда расширилась и укрепилась сеть психологических лабораторий, стали создаваться специальных психолого -педагогической лаборатории (активную роль в этом плане играли Э Мейман, А Бине в Европе, С Холл в США).

Применение эксперимента и других родственных методов (в частности, статистических) содействовало быстрому накоплению данных в различных областях исследования развития, расширению возрастных границ (первоначально изучение было сосредоточено на детях дошкольного возраста), разнообразию проблематики исследований Объект этих исследований был один (развивающийся ребенок), состояние всех аспектов его изучения находилось на начальной стадии, и предмет исследования каждого из научных направлений не был четко определен. Поэтому к исследованиям, носившим близкий по содержанию характер, применялись различные названия, отражавшие сферу интересов автора, - детская психология, юношествоведение, педология, пед психология, гигиена воспитания Одним из названий такого рода исследований стала, акцентировавшая внимание на применении эксперимента как основы получения подлинно научных фактов, на которых должна строиться теория педагогики. С начала 20 в тенденция к применению эксперимента в изучении ребенка стала все больше нарастать и термин получил распространение, в т. ч. и в России Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А П Нечаевым в Петербурге в 1901. В 1910 организовано Общество экспериментальной педагогики. Первоначально в рус. науке большее распространение имел термин «педагогическая психология», и два первых всероссийского съезда, посвященных проблемам изучения ребенка и научного обоснования педагогики, носили название съездов по педагогической психологии (в 1906 и 1909 в Петербурге).

Но в связи с ростом интереса к проблеме методов исследования и ее активной разработке (в этом плане имели важное значение метод естественного эксперимента, предложенный А Ф Лазурским, работы Г И Россолимо, Н А Бернштейна и др) более популярным стал термин, и три последующих съезда носили название съездов по Э и (1910, 1913 и 1916 в Петербурге) В 20-х -нач 30-х гг вследствие преобладания задачи всестороннего изучения ребенка стал широко применяться термин педология После прекращения педол исследований (1936) в науч обиходе сохранились термины детская психология, педагогическая психология.

### **3. Критика теории врождённой умственной одаренности (Уильям Бэгли).**

(15.03.1874 г., Детройт, – 01.07.1946 г., Нью-Йорк), американский педагог, основоположник педагогики эссенциализма. Профессор педагогики Колумбийского университета в Нью-Йорке (1917 – 1940 гг.).

Бэгли выступил с критикой утилитаризма школьных программ и прагматической педагогики, в частности взглядов Дж. Дьюи на цели и характер процесса обучения. Рассматривая образование как "стабилизирующую силу", призывал к укреплению его исторически сложившихся функций. По мнению Бэгли, школьное обучение должно быть изначально направлено на овладение учащимися основными навыками умственной деятельности, позволяющими успешно продвигаться в знаниях. Молодёжь необходимо приобщать к культурному наследию, выдержавшему испытание временем, это требует последовательного преподавания академических дисциплин при тщательном отборе дидактического материала. Бэгли в сфере образования особо выделял значение математики и естественных наук, обуславливающих материальный прогресс человеческой цивилизации. Признавая роль индивидуальных различий в обучении, Бэгли высказывал убеждённость в том, что подавляющее большинство учащихся способно овладеть основами научных знаний, и отстаивал единые требования к результатам обучения. Одним из первых в США Бэгли критиковал теорию врождённых умственных способностей и основанную на ней практику тестирования интеллекта в американской школе. Он считал, что тесты не раскрывают потенциала личности, а лишь дают представление о состоянии её умственного развития и поэтому не должны использоваться для селективных целей; в этом вопросе был солидарен с Дьюи. Бэгли показал теоретическую несостоятельность воззрений социал-дарвинистского толка, согласно которым развитие умственных способностей у большинства людей завершается к 13-14 годам. Он справедливо считал подобные взгляды лишь неуклюжим оправданием ограничений массового приёма в средние и высшие учебные заведения и предоставления различных образовательных привилегий "избранным" (элите), что якобы служит залогом общественного прогресса. В 1930-е гг. Бэгли был редактором журнала "Educational Administration and Supervisions" ("Инспектирование и руководство учебными заведениями"), а в 1940-е гг. "School and Society" ("Школа и общество").

### **4. Педагогика прагматизма (Джон Дьюи, Эммелин Панкхёрст, Уильям Херд Килпатрик).**

**Педагогика прагматизма, или прогрессивизма** получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859 - 1952) выступал за **практическую направленность воспитания**, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: "Ребенок - это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилем воспитания".

Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к *формированию его личности*. Исходя из этого, Дж. Дьюи выдвинул идею создания "**инструментальной педагогике**", строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка.

Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к *игровой и трудовой деятельности*, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Такой путь познания представлялся прагматистам более соответствующим природе ребенка, нежели традиционное сообщение ему системы знаний.

## **5. Функциональная педагогика (Селестен Френе).**

Сами цели воспитания должны быть полностью пересмотрены. Какими мы хотим видеть наших детей? Для большинства родителей значение имеет не всестороннее развитие личности их детей, а образование – достаточное, чтобы выдержать экзамены, занять престижное место, поступить в такой-то институт или обосноваться в таком-то учреждении. Что же касается общества, то оно слишком занято злободневными политическими заботами и не думает о том, что будет через десять или двадцать лет. Его беспокоит лишь ближайшее будущее, и оно требует от школы подготовки детей только к достижению ближайших целей.

В противовес концепциям, не берущим в расчет интересы ребенка, мы должны сформулировать истинную цель воспитания: максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить. Тогда ребенок осуществит свое предназначение, приобретет достоинство и стойкость, а став взрослым, будет эффективно трудиться без лжи и корысти над созданием гармоничного и упорядоченного общества. Мы знаем, что это идеал. Его, однако, нелишне было сформулировать, чтобы работники просвещения ясно видели перед собой цель, к которой они должны стремиться, порой даже не имея единомышленников.

**Школа, ориентированная на ребенка**  
Школа завтрашнего дня будет сориентирована на ребенка – члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяют и физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения. Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение. Ребенок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем. Можно довольно точно определить основные функциональные потребности общества, на основании которых государство устанавливает более или менее произвольно свои требования и ограничения. Гораздо труднее глубоко понять душу ребенка, его психологию, его склонности, возможности, устремления, богатство его натуры. Но именно исходя из этого знания, мы должны строить нашу воспитательную деятельность. Конечно, за последние полвека были достигнуты некоторые успехи в изучении детской психологии, но они еще не могут послужить нам достаточно надежной опорой.

Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам.

Поэтому во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главным для нас является следующее:

- а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации;
- б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;
- в) оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Школа будущего – школа труда Это не означает ни использования физического труда как иллюстративного дополнения к умственной работе в школе, ни преждевременной ориентации на производительный труд учащихся, ни вытеснения умственной работы и художественного творчества профессионально-техническим обучением. Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков.

Такая обновленная и оздоровленная школа станет неотъемлемой частью окружающей жизни, от которой она в настоящее время оторвана. Светлая голова и умелые руки – лучше, чем ум, перегруженный ненужными знаниями. Итак, учебный процесс должен строиться на труде. Это значит, что школа окончательно отвергнет давно уже обреченную тенденцию к пассивному и формальному обучению. Будет полностью пересмотрена теория становления личности и связанная с ней проблема усвоения знаний, и школа осуществит свое истинное предназначение – помогать ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности.

Теоретически необходимость такого обновления признана сегодня всеми, на практике же обладателям светлых голов и умелых рук приходится вести нелегкую борьбу, чтобы пробить себе дорогу в жизни.

**Разумная дисциплина – результат организованного труда**  
Это педагогическое и социальное обновление несет с собой глубокий функциональный порядок в организации учебы и труда, высокую эффективность учебного процесса, проистекающую из его гуманной рационализации. Все это способствует гармоничному развитию личности в обновленном обществе. Школа завтрашнего дня не превратится, как это пытаются представить хулители всего нового, в царство анархии, где учитель оказался бы лишенным необходимого авторитета. Напротив, будучи лучше организованной, она станет более дисциплинированной. Исчезнет лишь показная, формальная дисциплина, без которой рухнули бы устои сегодняшней школы. Дисциплина же школы завтрашней станет естественным выражением и результатом функциональной организации жизни и деятельности школьного коллектива.

Таким образом, проблема дисциплины отходит на второй план, а в центре нашего внимания оказывается материальная, техническая и педагогическая организация работы в школе, которая должна стать главным и решающим фактором совершенствования учебного процесса.

**Школа XX века для человека XX века**  
Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков. И это – в век

фотографии, кино, грамзаписи, радио, пишущих машинок, железных дорог, автомобилей и самолетов!

Этот контраст, которого, как ни странно, не видят ни учителя, ни родители, ни власти, наглядно показывает назревшую необходимость перемен во имя тех гуманных целей, которые мы поставили перед собой. Перемены должны иметь фундамент. Эти преобразования, эта модернизация не совершатся по чьей-то прихоти, под влиянием моды или даже по постановлению властей. Речь вовсе не идет о том, чтобы уничтожить все, что было в прошлом, принеся его в жертву тревожному и беспокойному будущему. Перемены должны быть уравновешенными и гармоничными. Это значит, что воспитание будет опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений. При всем стремлении властей к переменам они не могут быть продиктованы сверху, они произрастают из самой жизни, насыщенной и разнообразной. И только такая жизнь способна воспитать будущих строителей нового мира, который придет на смену старому миру, распадающемуся на наших глазах словно картонный домик.

Народная школа не может существовать без демократического общества. Да, мы настаиваем на связи наших будущих свершений с прошлым. Но это не стремление к сохранению существующего политического и экономического порядка. Напротив, заблуждаются те, кто по робости строит всякого рода иллюзии: будто бы в условиях хаоса в обществе можно построить школу, способную стать моделью будущих социальных свершений.

Опыт доказывает обратное. За редкими исключениями школа никогда не была в авангарде общественного прогресса. Правда, теоретически это возможно, но в действительности связи школы с семьей, обществом, политической системой столь тесны, что она никогда не сможет разорвать их.

#### **6. Формирование различных моделей образования и воспитания в XX столетии. Рационалистическая модель образования (Пол Блум, Беррес Фредерик Скиннер).**

*Рационалистическая модель образования* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую его организацию, которая прежде всего обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках данной модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. При этом любую образовательную программу можно перевести в «поведенческий» аспект знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть учащемуся.

В идеологии современной рационалистической модели образования центральное место занимает бихевиористская (от. англ. *behavior* — поведение) концепция социальной инженерии. Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают, таким образом, адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность, естественность и др. Таким образом, поведенческие цели вносят в образовательный процесс дух узкого утилитаризма и навязывают учителю негибкий механический образ действий, что снижает его ценность. Идеалом в этом случае становится точное следование предписанному шаблону, и деятельность учителя, превращается в натаскивание

учащихся (например, на выполнение тестов). И вследствие этого такие проблемы, как творческий характер не только учения, но и преподавания, даже не обсуждаются.

### **7. Традиционная парадигма в современной педагогике. Гуманистическая психологическая школа (Абрахам Харольд Маслоу, Карл Рэнсом Роджерс).**

Гуманистическая психология (от англ. humanistic psychology) - направление в западной, преимущественно американской, [психологии](#), сформировавшееся в 1960-х гг. XX в., в рамках [гуманистического подхода](#). Гуманистический подход появился как ответ и противопоставление административно-авторитарному, безличному подходу к человеку, господствовавшему в начале XX века<sup>[1]</sup>. С другой стороны, гуманистическая психология примкнула скорее к гуманитарному крылу в психологии и во многом противопоставила себя естественно-научному подходу.

Как-либо строгим образом взгляды и принципы гуманистической психологии<sup>[2]</sup> сформулировать сложно, гуманистари не склонны к четким формулировкам. Тем не менее, ей близки взгляды, что человек [целостен](#) и должен изучаться в его целостности, каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев (case study) не менее оправдан, чем статистические обобщения. В сравнении с бихевиоризмом гуманистическая психология считает, что человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря [смыслам](#) и [ценностям](#), которыми он руководствуется в своем [выборе](#). В отличие от психоанализа, от которого также происходило явное дистанцирование, взгляды гуманистической психологии на человека очень позитивны: согласно представлениям ее представителей, человек есть активное, интенциональное, творческое существо, обладающее потенциями к непрерывному развитию и [самореализации](#). Близость к экзистенциализму выразилась в постулате, что человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и [бытия](#) человека, при этом [переживание](#) человеком мира и себя в мире - главная психологическая [реальность](#). Здесь, очевидно, гуманистическая психология примыкает к [феноменологическому подходу](#), отстраняясь от подхода [поведенческого](#).

В меньшей степени гуманистической психологии удалось противопоставить себя психотерапевтической работе: несмотря на призыв одного из ее основателей А. Маслоу изучать психологически здоровых, зрелых, творчески активных людей, основное приложение гуманистическая психология нашла все-таки в [психотерапии](#). Основной областью практического приложения гуманистической психологии сегодня выступает [психотерапевтическая практика](#): недирективная психотерапия [К.Роджерса](#) (человеко-центрированный подход в психотерапии) и [логотерапия В.Франкла](#) относятся к числу наиболее популярных и распространенных психотерапевтических систем. Другая важная область практического приложения гуманистической психологии — [гуманистическая педагогика](#), которая основана на принципах недирективного взаимодействия учителя с учеником и направлена на формирование творческих способностей личности<sup>↑</sup>. Третья область практического приложения гуманистической психологии — социально-психологический тренинг, одним из зачинателей которого был [К.Роджерс](#).

Сегодня гуманистическая психология занимает важное и устойчивое место в западной психологии; наметились тенденции частичной интеграции ее с др. школами и направлениями, в т. ч. с психоанализом и необихевиоризмом.

### **8. Неинституциональная педагогика (Иван Иллич, Феликс Клейн).**

Организация учебно-воспитательного процесса в современной школе за рубежом имеет определенные недостатки. Учащиеся нередко оказываются несостоятельны, когда от них требуются самостоятельность, инициатива, творчество. В школе пустили глубокие корни малопродуктивные методы обучения – заучивание, повторение,

гипертрофированная работа с учебниками. Заметной частью методики обучения остается подражание. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу ориентирован на модель "учитель как центр обучения", на "среднего ученика". Он далек от запросов, способностей, устремлений учащихся. Необходимость преодоления экзаменационных барьеров с их стандартами и регламентациями нередко лимитирует живую мысль ученика.

Необходимость в обновлении обучения и воспитания не вызывает сомнений. Наиболее радикальную позицию занимают сторонники так называемой неинституциональной педагогики (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт - США, Л. Бернар - Франция и др.). Они заявляют, что современная школа обречена на исчезновение и что нужно полностью изменить ориентиры образования.

Большинство педагогов, впрочем, далеки от подобного радикализма. По их мнению, следует "вливать новое вино в старые меха", т.е. усовершенствовать существующую практику школы посредством корректировки содержания и форм обучения и воспитания.

В числе новаций, коснувшихся массового образования, оказались, например, введение в школы большинства ведущих стран мира пятидневной учебной недели, совершенствование классно-урочной системы.

Заметно возросла роль экспериментальных школ как центра поисков иных содержания, форм, методов школьного образования и воспитания. Организация школ - пилотов превратилась в одно из важных направлений государственной школьной политики.

Власти инициируют опытную работу в сфере образования. Деятельность экспериментальных школ координируется в отдельных странах и на международном уровне. Так, в США организовано Федеральное бюро экспериментальных школ. Создана Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже.

### Вопросы для самоконтроля

1. Реформаторская педагогика (Жан Овидий Декроли, Джейн Аддамс, Эллен Каролина Софья Кей).
2. Экспериментальная педагогика (Вильгельм Август Лай, Альфред Бине, Теодор Симон, Льюис Мэдисон Термен, Жан Овидий Декроли, Эдвард Ли Торндайк).
3. Критика теории врожденной умственной одаренности (Уильям Бэгли).
4. Педагогика прагматизма (Джон Дьюи, Эммелин Панкхёрст, Уильям Херд Килпатрик).
5. Функциональная педагогика (Селестен Френе).
6. Формирование различных моделей образования и воспитания в XX столетии.
7. Рационалистическая модель образования (Пол Блум, Беррес Фредерик Скиннер).
8. Традиционная парадигма в современной педагогике.
9. Гуманистическая психологическая школа (Абрахам Харольд Маслоу, Карл Рэнсом Роджерс).
10. Неинституциональная педагогика (Иван Иллич, Феликс Клейн).

#### а) основная литература

1. **Б. Н. Бессонов.** История и философия науки: учебное пособие / Б. Н. Бессонов. - М.: Юрайт, 2010. - 395 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0581-6

2. **История и методология науки:** учебно-методическое пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех специальностей / СГАУ; СГАУ. - Саратов : ФГБОУ ВПО "Саратовский ГАУ", 2012. - 56 с.

3. **Вечканов В.Э.** История и философия науки: учебное пособие / В. Э. Вечканов. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2013. - 256 с. - (Высшее образование) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-369-01114-0. - ISBN 978-5-16-006258-7

4. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6

5. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Гиненков, Г.В.** История философии : учебник / Г. В. Гриненко. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2010. - 689 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0635-6

2. **Войтов, А.Г.** История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. - М. : Дашков и К, 2007. - 692 с. : ил. - ISBN 5-91131-275-1

3. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа: [http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31\\_6html](http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31_6html).

2. Вислобокова М.В. Использование средств дистанционного обучения в качестве инструментов познания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)

3. Алейников В.В. Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Алейников, В.Н. Алдушонков. - Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/II/5/5119.html>.

4. Электронная библиотека СГАУ– <http://library.sgau.ru>

## **Лекция 17 (2ч.). Начало формирования отечественной педагогики. Отечественные педагогические теории XVII века**

### **1. Начало формирования отечественной педагогики. Отечественные педагогические теории XVII века (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев, С. Полоцкий, Е. Славинецкий, С.А. Медведев, К. Истомин).**

По поручению [Собора 1666 года](#) составил опровержение челобитных Лазаря и Никиты. В конце 1667 года сочинение было напечатано от имени царя и Собора под заглавием: «Жезл правления на правительство мысленного стада православно-российской церкви, — утверждения во утверждение колеблющихся во вере, — наказания в наказание непокоривых овец, — казнения на поражение жестоковыйных и хищных волков, на стадо Христово нападающих»<sup>[7]</sup>. Книга является типичным образцом схоластической риторики. Участники собора дважды ссылались на это сочинение во время соборного обсуждения, оно сразу же было опубликовано и рекомендовано

собором для чтения и просвещения христиан.

Однако спустя несколько лет книга была осуждена за содержащиеся в ней католические ереси (учение о непорочном зачатии Девы Марии («10 возобличение»), хлебопоклонную ересь («13 возобличение») — вопрос о времени пресуществлении св. Даров). Старообрядцы изначально резко отрицательно отнеслись к этому сочинению, назвав его «Жезлом кривления». Наличие латинских богословских мнений было впоследствии отмечено и одним из противников Полоцкого, чудовским монахом Евфимием.

Летом 1665 года, по указу Алексея Михайловича, в Спасском монастыре были сооружены деревянные хоромы, куда были направлены на учёбу к Симеону молодые подьячие Приказа тайных дел. Судя по официальным документам приказа, к маю 1668 года школа была уже закрыта. Видимо, школа выполнила узкую цель: обучить латинскому языку — тогда языку дипломатии — молодых государственных чиновников, в числе которых был Сильвестр (Медведев), во многом продолживший впоследствии богословскую и творческую линию учителя.

С 1667 года на Симеона Полоцкого было возложено воспитание царских детей, для которых он написал несколько сочинений: «Вертоград Многоцветный» (сборник стихотворений, предназначенный служить «книгой для чтения»), «Житие и учение Христа Господа и Бога нашего», «Книга кратких вопросов и ответов катехизических». В «Венце веры кафолической» Полоцкий сгруппировал всю сумму знаний, какие дали ему школа и чтение, начиная с апокрифов и заканчивая астрологией. В основу «Венца» положен апостольский символ, причем Полоцкий пользуется Библией по тексту Вульгаты, а при ссылках на церковные авторитеты охотнее всего цитирует западных писателей (блаженных Иеронима и Августина).

Симеону Полоцкому приписывается большинством исследователей авторство первоначального проекта Устава («Привилегии на Академию») Славяно-греко-латинской академии, представленного на утверждение Фёдора Алексеевича в 1682 году Сильвестром Медведевым. По Уставу академии в редакции Симеона Полоцкого ректору и преподавателям академии предоставлялся высший контроль по делам веры и образования; на корпорацию академии возлагалась обязанность бороться с ересями, причём за многие преступления привилея предусматривала сожжение. С. Соловьёв писал о «Привилегии»: «Московская академия по проекту царя Феодора — это цитадель, которую хотела устроить для себя православная церковь при необходимом столкновении своем с иноверным Западом; это не училище только, это страшный инквизиционный трибунал: произнесут блюстители с учителями слова: „Виновен в неправославии“ — и костер запылает для преступника.»

В богословском споре о времени преложения Святых Даров Симеон Полоцкий был поборником взгляда, впоследствии (в 1690 году) осуждённого как «хлебопоклонная ересь». Участвовал на «латинской» стороне в «разглагольствии» (диспуте) по данному вопросу в 1673 году с Епифанием Славинецким в Крестовой палате у патриарха Питирима в присутствии последнего и властей. В тот период спор имел чисто богословский характер; общественно-политическое звучание он приобрёл значительно позже, уже после смерти Симеона.

Епифаний Славинецкий (?-1675), иеромонах, филолог и проповедник, уроженец Малороссии. Учился в школе Киевского православного братства до преобразования её митрополитом Петром Могилой, поэтому ему были чужды схоластическая философия и диалектика, хотя современники отзывались о нём как в «философии и богословии изящным дидаскалом, искуснейшим в еллино-греческом и славянском диалектах».

## **2. Деятели Русского Просвещения XVIII века (М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, И.И. Бецкой).**

XVIII век - век перемен не только в экономике, социальных отношениях, но и в общественной мысли и культуре России. Преобразования в первой четверти XVIII века во многом определяли изменения в общественном сознании и способствовали возникновению и обсуждению новых, жизненно важных проблем. Научные и культурные контакты России с Западной Европой влияли на проникновение в русское образованное общество гуманистических и рационалистических учений и взглядов. В России в это время были известны книги крупнейших естествоиспытателей и философов: Коперника, Галилея, Ньютона, Декарта, Гоббса, Пуфендорфа, Лейбница и др. Общественно-политическая мысль XVIII века выдвинула целый ряд новых политических, социально-экономических, культурных проблем. Какие же проблемы поднимают российские общественные деятели?

Самый главный вопрос, получивший оценку у всех выдающихся деятелей того времени, несомненно, крестьянский вопрос. Однако, единства в оценке крепостничества, крепостного права не было. М.М. Щербатов, дворянин, помещик-практик, экономист и публицист немало своих трудов посвятил крестьянскому вопросу. Он обращает внимание на отсталость российского земледелия, низкую производительность труда крестьян. Щербатов критикует либеральную деятельность Екатерины II, считая, что ее действия ведут к оттоку крестьян из деревни. Обличал он и нравы императрицы, называя ее "славолюбивой" и "любострастной". Однако, Щербатов резко выступает против отмены крепостничества, считая безумством освобождение крестьян. Другой видный деятель И.И. Панин в своей деятельности выступал против крайнего ущемления крестьянства и помещичьего произвола, однако, и он остается сторонником крепостничества. Д.А. Голицын предлагал нереальную идею "самовыкупа" крестьян из рабства. И.П. Елагин работал над проектом освобождения крестьян, но был убежден в невозможности его реализации в то время. Другая часть российских деятелей придерживалась противоположных взглядов - это Сумароков, А.Д. Поленов, Новиков, А.Н. Радищев и многие другие. Если большинство деятелей главное внимание в критике крепостничества уделяли вопросам юридического и экономического характера, то деятельность такого выдающегося писателя, публициста и издателя, каким был Н.И. Новиков, наносила основной удар по моральным устоям крепостничества.

Несомненно, антикрепостническая мысль была не единственной актуальной темой общественных деятелей. Поднимались многие другие вопросы, очень важным из которых являлась и смена политического строя. В первой четверти века центральное место занимала разработка идеологии абсолютизма, причем господствовало официальное направление. Утверждение или непринятие абсолютной монархии - узловым вопросом идейных столкновений. Интересы основной массы дворянства в петровскую эпоху полностью совпадали с политической программой абсолютизма, оппозиция политической власти главным образом была со стороны реакционного боярства и духовенства. Последователи реформ были непримиримы к обскурантизму, косности, патриархальщине, ратовали за широкое распространение науки и просвещения, всемерное развитие промышленности и торговли, выступали против всего, что мешало развитию России, оформлению абсолютистского государства, они свято верили, что прогресс России - результат деятельности самодержавного монарха, а потому доказывали "сколь монархическое правление государству нашему пречим полезнее".

Одним из крупнейших его идеологов был Ф. Прокопович (1861-1736), теоретически обосновавший право монарха на неограниченную власть, приоритет светской власти

над церковной ("Правда воли монаршей", 1772; "Духовный регламент", 1721). Еще один соратник Петра I - Ф.С. Салтыков. В своих записках "Пропозиции", "Изъявления, прибыточные государству", обращавшийся к вопросу о путях превращения России в могущественную державу, отстаивал просветительские идеи. Он утверждал, что наряду с развитием промышленности и торговли для процветания России необходимо распространение образования и предлагал учредить в каждой губернии по 1-2 академии с двумя тысячами учащихся в каждой. Мысль о необходимости просвещения все больше проникала в общественное сознание, высказывая мнение о целесообразности распространения грамотности даже среди крестьян (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев). Идеолог купечества Посошков, считавший абсолютную монархию идеальным государственным строем, выдвинул оригинальные экономические идеи, присущие развитому меркантилизму ("Книга о скудности и богатстве", 1724).

Апофеозом самодержавной формы правления стал закон о праве монарха назначать наследника вопреки традиции перехода престола к старшему сыну (этот указ был отменен Павлом I). Идея неограниченной власти в тот период еще во многом опиралась на традиционное понимание ее "божественного" происхождения. Но с распространением в общественном сознании взглядов европейских мыслителей и философов идеология абсолютизма начинала использовать и рационалистические идеи "естественного права", "общественного договора", выработанные раннебуржуазной политической мыслью XVII - начала XVIII века. В общественном сознании утверждается представление о монархическом государстве как высшей форме власти, способной обеспечить "благо" всех подданных. Концепция "общего блага" понималась как достижение благополучия в стране "через служение государственному интересу". Оно становилось обязанностью каждого подданного в соответствии с его сословной принадлежностью. Дворянству при этом отводилась первостепенная роль. Петр I, не отвергавший личное служение отечеству, был для общественных деятелей и мыслителей воплощением идеального монарха. Эта идея продолжала жить в общественном сознании и последующего, XIX столетия.

Во второй половине XVIII века умственная и духовная жизнь общества стала более сложной, углубилась дифференциация общественного сознания, общественно-политическая мысль вышла за рамки единого официального направления. В это время выделяются два направления - консервативное и просветительское.

Идеологи консервативного направления Екатерины II, М.М. Щербатов, Н.И. Панин, М.М. Херасков, А.П. Сумароков и др. признавали незыблемость самодержавия и крепостного права, сословное деление общества, говорили о необходимости сохранения господствующего положения дворянства, укрепления его прав и привилегий. В то же время, понимая необходимость изменения форм проведения внутренней политики самодержавия, представители консервативного направления допускали уступки другим сословиям, если они не затрагивали основ существующего строя. Они стремились лишь подновить существующий строй, очистив его от деспотизма и "азиатчины".

Просветительство - антифеодальная, буржуазная, по сути, идеология, возникла в 60-е годы XVIII века, когда самодержавие и крепостное право становились препятствием на пути прогрессивного развития страны, когда все больше обострялись социальные противоречия, крестьянские выступления достигли в России невиданного до того размаха и наряду с экономическими вопросами на передний план выдвигались вопросы социальные, в первую очередь вопрос взаимоотношений помещиков с крестьянами. Носителями антифеодальных, буржуазных идей в России представители передового дворянства и зарождавшейся разночинной интеллигенции. Экономически слабая, политически бесправная, тесно связанная с самодержавием и зависимая от него

зарождавшаяся русская буржуазия не была и не могла стать носителем антифеодальных идей. Идеологами русского просветительства, у истоков которого стоял великий М.В. Ломоносов, были Н.И. Новиков, Д.И. Фонвизин, А.Я. Поленов, Я.П. Козельский, И.П. Третьяков, Д.С. Аничков, П.С. Батулин, А.Н. Радищев, И.А. Крылов, радищевцы - И.П. Панин, И.М. Борн, В.В. Попугаев, А.Х. Востоков, В.В. Пассек, С.А. Тучков. В развитии просветительства можно выделить два этапа. В 60-70-е годы страна не созрела еще для буржуазных преобразований, не было широкого общественного движения, и речь шла об ограничении, смягчении; ликвидации наиболее вопиющих сторон крепостничества. Просветители резко критиковали различные стороны феодально-крепостнической системы, возлагали надежды на всецелое просвещение и деятельность просвещенного монарха. Но эта критика подготовила идейное отрицание всей феодальной системы уже в 80-90-е годы. Эти годы ознаменовались для России дальнейшим углублением разложения феодально-крепостнической системы, обострением социальных противоречий. Феодальный строй потрясли революция в Америке и во Франции. В такой обстановке Екатерина II тот политики "просвещенного абсолютизма" переходит к открытой дворянской диктатуре. Именно в этот период Радищев разрабатывает цельный политической идеал просветительства на основе анализа всей общественной системы тогдашней России. В 80-90-е годы он выдвигает в "Путешествии из Петербурга в Москву" идею народной революции, как средство уничтожения самодержавия. культура просвещение дворянство крепостной

Новым явлением в общественно-культурной жизни России второй половины XVIII - начала XIX века стало масонство, сложное и противоречивое религиозно-этическое движение, возникшее еще в Англии в начале XVIII века. В России масонство получило распространение в последние десятилетия этого столетия главным образом в форме розенкрейцера (розенкрейцеры - члены тайных обществ в XVII - XVIII века в Германии, Нидерландах и других странах). Нравственная философия масонства с ее идеей совершенствования личности через просвещение, "деятельное человеколюбие" привлекали в ряды масонов часть передовой дворянской интеллигенции, многих деятелей русской культуры, для которых просвещение сохраняло значение важного фактора общественного развития.

Но в конце XVIII века революционный путь борьбы с абсолютизмом просветителями был отвергнут. Немалую роль сыграли здесь крестьянская война под предводительством Е.И. Пугачева и революция во Франции 1789-1794 годах. Русское общество было ими напугано и расценило как "кровавый бунт". Радищевцы продолжали думать о положении крестьян, крепостном праве, обосновывали пути его ликвидации, критиковали социальные устои, политические учреждения, но уже без революционных выводов.

Культура XVIII века во многом определяется просветительской философией с ее идеей главенства знания и разума в жизни людей, вниманием к человеческой личности. Идея равенства всех людей была понята в России как необходимость регламентировать жизнь каждого общественного слоя.

### **3. Педагогические взгляды западников и славянофилов.**

На рубеже 30-40-х гг. в среде дворянской интеллигенции сложились два течения общественной и политической мысли под условными наименованиями славянофилов и западников, которые в лучших традициях русских просветителей и реформаторов обсуждали вопросы исторических судеб России, ее места и роли среди других народов, особенности ее политического и правового опыта в сравнительно-историческом сопоставлении с опытом Европы и народов Востока.

Представителями славянофилов были И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Ю. Ф. Самарин и многие др. Наиболее выдающимися представителями западников выступали П. В. Анненков, В. П. Боткин, Т. Н. Грановский, К. Д. Кавелин, М. Н. Катков, С. М. Соловьев, И. С. Тургенев, П. А. Чаадаев и др.

Самыми насущными проблемами в России западники считали отмену крепостного права, отмену телесных наказаний и введение строгого исполнения законов. Заметим, что эта программа имела некоторое сходство и со взглядами славянофилов. Славянофилы также были принципиальными противниками всякого насилия, в частности смертной казни.

Критикуя российскую действительность, западники и славянофилы резко расходились в поисках путей развития страны. Для западников была очень важна полемика со славянофилами, считавшими, что России предначертан особый путь развития. Западники считали, что пути развития России и Западной Европы мало отличались друг от друга. Однако неблагоприятные внешние условия (суровый климат, отсутствие морей, обширная территория при малой плотности населения и др.) послужили причиной отставания России. В таких условиях государство играло главную роль, значение отдельной личности было практически ничтожным. Лишь в начале XVIII в. с воцарением Петра I возник интерес к отдельной личности, появилось понятие индивидуальности.

С точки зрения славянофилов, до Петра Русь развивалась естественно и гармонично. Особенно жаркие споры велись о крестьянской общине на Руси. Славянофилы видели в общине основу прошлого и зародыш будущего. Западники подвергли критике такое понимание роли крестьянской общины. Следует отметить, что, по мнению западников, история страны создавалась при помощи насаждаемых сверху указов и юридических норм. Если славянофилы идеализировали Древнюю Русь, то западники излагали ее сухо и схематично.

Славянофилы отстаивали историческую самобытность России и выделяли ее в отдельный мир, противостоящий западу в силу особенностей русской истории, религиозности, русского стереотипа поведения. Величайшей ценностью считали славянофилы православную религию.

Славянофилов часто относят к политической реакции в силу того, что их учение содержит три принципа “официальной народности”: православие, самодержавие, народность. Однако следует отметить, что славянофилы старшего поколения истолковывали эти принципы в своеобразном смысле: под православием они понимали свободное сообщество верующих христиан, а самодержавное государство рассматривали как внешнюю форму, которая дает возможность народу посвятить себя поискам “внутренней правды”. **Западники**, в отличие от славянофилов, русскую самобытность оценивали как отсталость. С точки зрения западников, Россия, как и большинство других славянских народов, долгое время была как бы вне истории. Главную заслугу Петра I они видели в том, что он ускорил процесс перехода от отсталости к цивилизации. Реформы Петра для западников - начало движения России во всемирную историю.

Западники подчеркивали, что Россия и Западная Европа идут одинаковым историческим путем, поэтому Россия должна заимствовать опыт Европы. Важнейшую задачу они видели в том, чтобы добиться освобождения личности и создать государство и общество, обеспечивающие эту свободу. Силой, способной стать двигателем прогресса, западники считали “образованное меньшинство”.

При всех различиях в оценке перспектив развития России западники и славянофилы имели схожие позиции. И те, и другие выступали против крепостного права, за освобождение крестьян с землей, за введение в стране политических свобод,

ограничение самодержавной власти. Объединяло их также и негативное отношение к революции; они выступали за реформистский путь решения основных социальных вопросов России. Все славянофилы были монархистами, все они не принимали революцию. По их мнению, революция может произойти в России только в том случае, если страна встанет на западный путь развития. В его основе лежит римское право, которое не отвечает русскому национальному характеру и идеалам. Праву славянофилы противопоставляли нравственность русского крестьянского мира, общины.

В процессе подготовки крестьянской реформы 1861 г. славянофилы и западники вошли в единый лагерь либерализма. Споры западников и славянофилов имели большое значение для развития общественно-политической мысли и оказали серьезное влияние на следующие поколения людей, искавших для России пути в будущее.

На мой взгляд, убедительнее и последовательнее в своих положениях в дискуссии о пути развития России в середине XIX в. были славянофилы. Славянофилов обвиняли в том, что они хотят возвращения к прежнему, отсталому укладу жизни. Однако следует заметить, что славянофилы хотели просто восстановления прежних учреждений или форм быта. Они не идеализировали прошлое, а ясно осознавали и его недостатки. В частности, такие как убийства в борьбе за власть, частые междоусобные войны, голод. Не отрицали они и достижений Европы. Противопоставление Западу проявлялось у них не в отрицании его достижений, напротив, славянофилы признавали и высоко ценили достоинства западноевропейской культуры, философии, духовной жизни в целом. "Усвоить дух народный, ухватить его сущность, а не форму" - в этом видели они свою задачу.

Такой путь развития, по моему мнению, был бы наиболее близок и понятен русскому народу. У России - своя судьба, свой путь в истории. Ей не подходят западные порядки. Россия - земля не государственная, а общинная, семейная. В ней прежде всего сильны традиции коллективизма, коллективной собственности. Русский народ не претендует на государственную власть, он доверяет ее монарху, его слово и воля - закон, не подлежащий оформлению в виде конституций и хартий. Важную роль в жизни страны и ее народа играет православная вера.

Таким образом, и славянофилы, и западники пытались подойти к решению одних и тех же проблем, только с разных сторон. Но их объединяла общая вера в высокое историческое призвание России.

#### **4. Особенности отечественной педагогики советского периода. Отечественная школа и педагогика советского периода (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский).**

Таким образом, уже к 1919 году была определена роль школы в развитии общества. Намечались конкретные пути строительства новой школы:

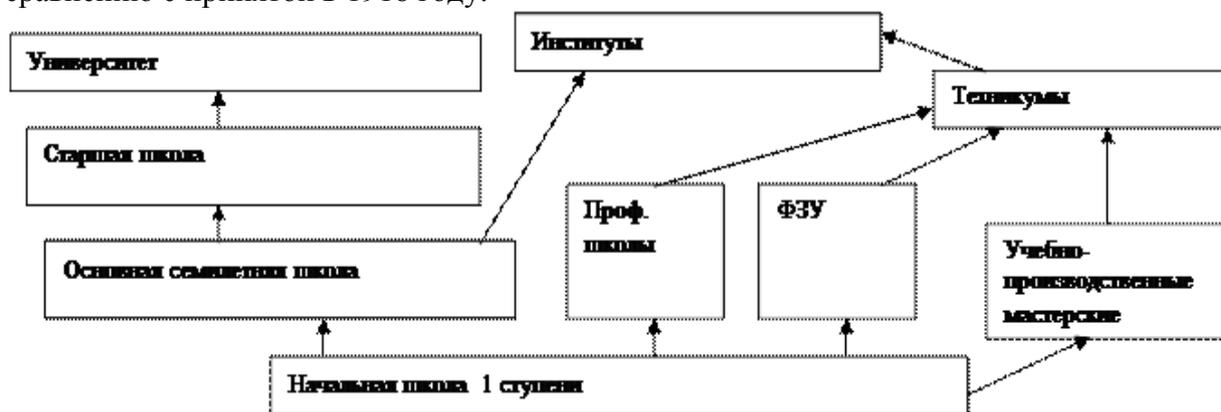
- проведение бесплатного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола;
- полное осуществление принципов единой трудовой школы: преподавание на родном языке, освобождение школы от религиозных влияний, совместное обучение детей обоего пола, тесная связь обучения с производительным трудом, обеспечивающая всестороннее развитие личности;
- подготовка новых кадров работников просвещения;
- всесторонняя государственная помощь делу просвещения.

Школьная система, принятая в 1918 году, подверглась некоторым изменениям уже в 20-е годы. Было признано необходимым установить вместо девятилетней школы с

двумя ступенями *семилетнюю школу* с двумя концентрирами: первый - 4 года, второй - 3 года.

Основной формой профессионального образования стал *техникум* с четырехлетним сроком обучения. В то же время создавалась сеть фабрично-заводских школ с целью срочной подготовки квалифицированных рабочих.

К 1922 году сложилась более гибкая и разносторонняя школьная система по сравнению с принятой в 1918 году:



С 1923/24 учебного года в сельских местностях на базе школы 1 ступени стали возникать *школы крестьянской молодежи /ШКМ/* с трехлетним сроком обучения. Помимо общеобразовательных предметов в объеме семилетней школы, в учебные планы ШКМ были включены агрономические знания. Они просуществовали до 1937 года как основные общеобразовательные школы на селе.

В 1925 году создаются первые *фабрично-заводские семилетки /ФЗС/* получившие широкое распространение к 1929 году и ставшие основными общеобразовательными школами в период 1930-34 годов. Их задача - создать условия для получения детьми рабочих повышенного образования.

Важную роль в подготовке рабоче-крестьянской молодежи к поступлению в высшие учебные заведения сыграли *рабфаки /рабочие факультеты/*.

Продолжали развиваться и школы *фабрично-заводского ученичества/ФЗУ/*. Они имели четырехлетний срок обучения и наряду с профессиональной подготовкой обеспечивали общее образование в объеме семилетней школы.

Таким образом, школьная система 20-х годов включала в себя следующие типы школ:

- Начальная школа /I ступень/ с четырехлетним сроком обучения;
- семилетняя школа как фундамент всей школьной системы;
- школа II ступени /девятилетняя средняя школа/ с профессионализированным вторым концентром;
- фабрично-заводские семилетки /ФЗС/ - разновидность семилетней школы в промышленных центрах;
- школа крестьянской молодежи /ШКМ/, являющаяся продолжением школы I ступени для сельской молодежи;
- школа фабрично-заводского ученичества /ФЗУ/ преимущественно для рабочих-подростков с профессиональной установкой;

- рабфак, дававший среднее образование молодежи, поступающей затем в высшие учебные заведения.

Перестройка школьного дела потребовала пересмотра содержания образования, создания новых учебных программ, учебников и учебных пособий. Для этого в 1921 году при наркомпросе был создан Государственный ученый совет /ГУС/.

В 1923 -24 году были созданы программы ГУСа для школы X ступени, которые были названы "комплексными программами". Составители программ стремились устранить характерный для старой школы отрыв обучения от жизни, дать детям научное объяснение явлений природы, воспитать у них стремление к ее преобразованию, активность и самостоятельность.

Весь объем знаний, намеченных к изучению в общеобразовательной школе, был представлен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и обществе. В соответствии с этим в программах учебный материал располагался по следующим трем колонкам:

1. природа и человек,
2. труд;
3. общество.

Вместо отдельных учебных предметов в школе изучались сводные комплексные темы: "Деревня", "Охрана природы", "Город", "Домашние животные" и т.д., а сведения из учебных предметов объединялись вокруг темы. Комплексные программы пытались устранить существенный недостаток школы - разрыв между учебными школьными предметами. Но комплексное построение программ не обеспечивало возможности дать учащимся систематические и глубокие научные знания, что вскоре было замечено.

В течение 1926/27 учебного года при широком участии учителей проводилась работа по уточнению и усовершенствованию программ, которая была закончена к лету 1927 года. К началу учебного года были утверждены и опубликованы новые программы для всех ступеней школы.

Новые цели и содержание учебно-воспитательной деятельности советской школы потребовали коренных изменений в области методов и форм организации обучения, 20-е годы особенно отмечены переориентацией методики с учителя на ученика, на его личность, познавательные интересы и духовные потребности. Теперь школьник стал рассматриваться не столько как объект, сколько как активный, самостоятельно мыслящий и действующий субъект учебно-воспитательного процесса. Такая позиция нашла отражение в трудах ведущих педагогов того времени: Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, С.Т.Шацкого, П.П.Блонского, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевича и других.

В новой школе методы воспитания и обучения должны были избираться в зависимости от физических сил, жизненного опыта, запаса знаний и умений учащихся. Не только изучение жизни, но и посильное участие в ее преобразовании - такой цели учебно-воспитательного процесса могли соответствовать только активные методы обучения, которые не ограничивали работу учащихся классом, школьной лабораторией. Поэтому в теории и практике учебной работы этого периода на смену "методу готовых знаний" приходит исследовательский метод - "метод исканий".

Н.К.Крупская отмечала, что исследовательский метод "... пробуждает глубокий интерес к окружающей природе, стремление осмыслить, изучить окружающие

явления, применить добытые знания к разрешению и практических, и теоретических проблем."

Разновидностью исследовательского метода в этот период считались трудовой, лабораторный, эвристический, экскурсионный методы обучения.

Новые принципиальные установки, заложенные в основу процесса обучения, определили и разработку новых форм организации обучения, нацеленных на развитие у учащихся самостоятельности и плановости в работе, инициативы и активности. Популярными в это время становятся работа по Дальтон-плану, метод проектов, бригадно-лабораторный метод обучения и другие.

Бригадно-лабораторный метод являлся одной из наиболее популярных организационных форм учебных занятий. Он сложился под влиянием Дальтон-плана и строился на основах индивидуальной работы учащихся.

В основу организационной работы при бригадно-лабораторном методе были положены бригады учащихся. Школьники работали по заданиям, рассчитанным на срок от 2 недель до 1 месяца. Бригадно-лабораторный метод предполагал общую работу класса, коллективную работу бригады и индивидуальную деятельность ученика. В общую работу класса входили планирование работы, обсуждение заданий, объяснение нового или трудного материала. Затем следовала работа по бригадам и выполнение индивидуальных заданий. После выполнения всех заданий проводились заключительные занятия, на которых отчитывались бригады и оценивалась их работа в целом. Индивидуальный учет труда каждого ученика отсутствовал, что отрицательно сказывалось на знаниях учащихся, порождало обезличивание и безответственность.

Дидактические поиски 20-х - 30-х годов нашли отражение в научно-педагогических работах. Большая заслуга в разработке основ новой советской педагогики принадлежит Н.К.Крупской. Ее внимание привлекали такие вопросы как труд и трудовое обучение в школе, разработка принципа политехнизма в образовании, связь обучения с производительным трудом, школьное самоуправление, демократизация школьного дела, развитие детского движения. Много внимания Н.К.Крупская уделяла изучению прогрессивного опыта зарубежных стран в области педагогической теории. Она стояла у истоков теоретической разработки вопросов профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Крупская впервые в истории советской педагогики поставила вопрос о необходимости учить детей правильному межличностному общению и, в частности, уделяла много внимания проблеме общения детей разных национальностей. Работы Н.К.Крупской "Народное образование и демократия", "Об интернациональной и национальной культуре", "РКСМ и бойскаутизм", "Коллективный опыт учительства", "Методические заметки", "К вопросу о программах", "О политехническом образовании" и другие требуют более глубокого осмысления в новых условиях развития отечественной педагогики.

##### **5. Педология и педагогическая психология (М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, Г.И. Россолимо, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков).**

Как самостоятельная область знания педагогическая психология начала складываться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в.

Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы принципиальные положения, определяющие становление педагогической психологии

как самостоятельной научной дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу.

Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук. Рассмотрение в единстве и взаимосвязи трех основных источников педагогики - психологии, физиологии, логики - послужило основой контактов между психологией, физиологией и медициной, между психологией и дидактикой.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития (см. анимацию).

С. Холл Педология (от греч. *país* - дитя и *logos* - слово, наука) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик - О. Крисмент. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде "Человек как предмет воспитания" предвосхитил появление педологии: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях".

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основателем российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев.

Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых выработывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии.

П.П. Блонский Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884-1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды (Блонский П.П., 1999; аннотация).

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике,

психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен "эклектиком", М.Я. Басов и П.П. Блонский - "пропагандистами фашистских идей". К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии - Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии (<http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523.html>; см. статью Струкчинской Е.М. "Л.С. Выготский о педологии и смежных с нею науках") (см. Медиатеку).

Ряд работ П.П. Блонского, работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И.М. Щелованова, М.П. Денисовой, Н.Л. Фигурина, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране. (<http://www.genesis.ru/pedologia/home.htm>; см. сайт журнала "Педология").

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин "педагогическая психология" в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но и были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические проблемы.

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Успехи психолого-педагогической науки вызывали интерес, с одной стороны, у педагогов-практиков, и с другой стороны, у философов и психологов, ранее не занимавшихся вопросами школьного образования. Педагоги почувствовали явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного содержится в школьной жизни. Состояние науки и практики ясно показало, что школа и наука должны пойти навстречу друг другу. Но весь вопрос состоял в том, как это сделать, как организовать психологические исследования так, чтобы они прямо направлялись на решение педагогических задач. Столь же неизбежно встал вопрос о том, кто должен проводить такие исследования.

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

Развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения.

В.М. Бехтерев Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития:

взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин);

соотношения памяти и мышления (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.);

развития мышления и речи дошкольников и школьников (А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.);

механизмов и этапов овладения понятиями (Ж.И. Шиф, Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк и др.);

возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н.Г. Морозова и др.).

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнсиса, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Ш. И. К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем - Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Начало формирования отечественной педагогики.
2. Отечественные педагогические теории XVII века (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев, С. Полоцкий, Е. Славинецкий, С.А. Медведев, К. Истомина).
3. Деятели Русского Просвещения XVIII века (М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, И.И. Бецкой). Педагогические взгляды западников и славянофилов.
4. Особенности отечественной педагогики советского периода.
5. Отечественная школа и педагогика советского периода (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский).
6. Педология и педагогическая психология (М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, Г.И. Россолимо, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков).

#### **а) основная литература**

1. **Б. Н. Бессонов.** История и философия науки: учебное пособие / Б. Н. Бессонов. - М.: Юрайт, 2010. - 395 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0581-6
2. **История и методология науки:** учебно-методическое пособие для аспирантов, магистров, и студ. всех специальностей / СГАУ; СГАУ. - Саратов : ФГБОУ ВПО "Саратовский ГАУ", 2012. - 56 с.
3. **Вечканов В.Э.** История и философия науки: учебное пособие / В. Э. Вечканов. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2013. - 256 с. - (Высшее образование) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-369-01114-0. - ISBN 978-5-16-006258-7

4. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6

5. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

3. **Гиненков, Г.В.** История философии : учебник / Г. В. Гриненко. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2010. - 689 с. - (Основы наук). - ISBN 978-5-9916-0635-6

4. **Войтов, А.Г.** История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. - М. : Дашков и К, 2007. - 692 с. : ил. - ISBN 5-91131-275-1

3. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа: [http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31\\_6html](http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec/31_6html).

2. Вислобокова М.В. Использование средств дистанционного обучения в качестве инструментов познания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)

3. Алейников В.В. Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Алейников, В.Н. Алдушонков. - Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/II/5/5119.html>.

4. Электронная библиотека СГАУ– <http://library.sgau.ru>