

ДЕТСТВО КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Каждому овощу – свой срок. Наступило то время, когда можно корректно говорить о парадигме образования. Напомним, что парадигма – это вовсе не некая идеальная конструкция в форме теории, концепции, доктрины, комплекса идей и т.п. То есть – не те теоретические умозрительные идеи, которые сами теоретики называют этим словом «парадигма». Парадигма – это также и не те политические декларации, которые формируются в недрах министерств, институтов и ведомств, не смотря на то, что такие декларации, обернутые в программные обертки, часто тоже называются таким словом. Парадигма – это негласная и неосознанная установочная гносеологическая и идеологическая платформа, на которой стоит научное сообщество, и в рамках которой оно, это сообщество, часто неосознанно мыслит и действует. И для того, чтобы эта платформа выявилась, необходимо время. Одним из признаков формирования парадигмы является отказ от мировоззренческих, позиционных дискуссий по фундаментальным проблемам. Такие дискуссии оживляются в период зарождения и утверждения новой парадигмы и затихают с ее победой. Как будто всем все становится ясно – о чем тут спорить?

Сегодня практически почти затихли мировоззренческие дискуссии о природе детства и сущности ребенка. Редким исключением является ежегодная конференция в РГПУ им. А.И.Герцена «Ребенок в современном мире», некоторые отдельные авторы [Стрельченко, 2005]. Создается впечатление, что педагогическому сообществу все здесь ясно: *детство – это особый период жизни индивида, имеющий свои, отличные от других периодов жизни, интенции, законы, смыслы*, а вовсе не период взросления; *а ребенок в каждый момент своего существования – это особая неповторимая и постоянно проявляющаяся (самореализующаяся) личность*, а вовсе не долгий процесс становления, формирования (под воздействием многих факторов, как внутренних, так и внешних) этой самой личности.

Между тем оснований для уверенности в том, что такое понимание природы детства и сущности ребенка верно, явно не достаточно. Хотя бы потому, что вопрос этот не только чисто научный, теоретический, но и социально-политический, культурный, если не сказать – идеологический. Невозможно понять природу детства и сущность ребенка до тех пор, пока мы не сформулировали наш взгляд на сущность человека (как индивида, так и общества). А эта работа сегодня далеко не завершена: вопрос «Что такое человек?» сегодня открыт как никогда. В этой связи полезно бросить беглый ретроспективный взгляд на образование и вспомнить, как понимала педагогика ребенка и детство в прошлом.

Известно [Ле Гофф, 1992], что Западноевропейское Средневековье ребенка вовсе не знало и не замечало. Ребенок был формируемый почти стихийно социумом материал, ни возрастные, ни индивидуальные особенности которого не интересовали взрослых. Зато взрослых в ту эпоху интересовала задача

спасения души этого «материала», изначально подверженного порче (ибо зачат в грехе). Ради спасения детской души все средства были хороши, и розга – одно из благоприятнейших и неизбежных [Купер, 1991].

Педагогика эпохи Возрождения принято оценивать как некий прорыв к гуманности. Между тем такая оценка справедлива только в отношении педагогической теории, оторвавшейся от педагогической практики настолько, что впору говорить о двух разных социальных реальностях – идеологической и ментальной. О воспитании и образовании пишут буквально все философы Возрождения, многие из них посвящают этой теме целые трактаты, и редко кто из них обходится в то время без принципа «природосообразности». Этот принцип мы найдем в теоретических изысканиях Т. Мора в его «Утопии»; Т. Кампанеллы в «Городе Солнца»; Ф. Рабле, считавшего, что задача педагога – пробудить в ученике любознательность, познавательную активность, чему должны способствовать такие новые для средневековья методы и приёмы воспитания, как непринуждённые беседы и прогулки, а обучение проводится не по латинским книгам, а путем наблюдения за природой, за окружающей действительностью; М. Монтеня, цель воспитания видевшего в том, чтобы образовать личность ученика, что требует внимательного отношения к его индивидуальным особенностям.

Однако природу-то ребенка все они видели в чем? Согласно принципу «христианского гуманизма», человек есть венец творения. То есть не в действительности, конечно же, а в возможности. Образование ему нужно для того, чтобы эту возможность воплотить в действительность, то есть стать достойным высокого звания Человека. Детство же – это первый этап этого пути к венцу. И если ребенок отклонялся от этого пути, то следовало его направить на истинный путь, соответствующий его «природе». Разумеется, любыми средствами.

Подчеркнем, что даже в педагогической теории эпохи Возрождения принцип природосообразности абсолютно не предполагал никакого «субъектно-субъектного», как теперь принято говорить, отношения; отношение было безусловно и категорически «субъекто-объектное», даже в знаменитых утопиях. При этом наиболее утопичные теории в своем радикализме доходят до полного подчинения в конечном итоге индивида государству, обществу. Так, Л. Альберти целью воспитания считал формирование социальной личности, действующей на благо общества, отдавая, тем самым, приоритет общему перед индивидуальным. П. Верджеро высказывал идею ответственности государства за воспитание детей. Эту идею позже продолжает Т. Мор, изобразив в «Утопии» общество, в котором существует равенство всех в области воспитания и образования, равенство, обеспеченное государством. Строго организованное государственное образование и воспитание у Т. Кампанеллы основано на принципе, согласно которому «в первую очередь надо заботиться о жизни целого, а затем уже его частей», а поэтому «производство потомства имеет в виду интересы государства, а интересы частных лиц - лишь постольку, поскольку они являются частями государства». Согласно этому принципу регламентирована даже частная жизнь.

Педагогическим теоретикам эпохи Возрождения в страшно сне не снилось, что ребенку можно предоставлять какой-то выбор!

Освободив детей от схоластики и латыни, которые без авторитарной педагогики просто невозможны, гуманисты противопоставили *словесному* образованию *реальное*. Однако это реальное образование, повторяем, существовало только «в головах» гуманистов, то есть в теории. Мор выступает против словесного обучения за «реалистическое» образование, которое подразумевает обучение тому, что нужно человеку в жизни. Все дети участвуют в производительном труде, в земледелии, изучая его теоретически в школах и практически на полях. То же мы встречаем у Кампанеллы, в «Городе Солнца» которого дети учатся земледелию и скотоводству «на поле и на пастбище», наблюдая труд крестьян, «и того почитают за знатного и достойного, кто изучил более искусств и ремёсел и кто умеет применять их с большим знанием дела» [Кампанелла,1954,с.86]. Рабле высмеивает средневековую систему обучения, основанную на заучивании текста, и противопоставляет ей новую систему воспитания, подразумевающую умелое сочетание умственных и физических занятий и отдыха. Монтень критиковал даже школы, находящиеся под влиянием гуманистов, за то, что они не учат мыслить, давая книжное образование, далёкое от реальной действительности. Наряду с развитием ума и критичности важнейшей задачей школы он считал воспитание высоких моральных качеств, чему способствует, по его мнению, более широкое общение с миром, в том числе с миром «простолюдинов». Необходимо, говорит Монтень, учиться «у всякого, кого бы он (ученик) ни встретил - пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать всё и взять от каждого по его возможностям» [Монтень,1980,с.202]. Наиболее фантастично выглядит осуществление принципа всеобщего трудового обучения у Мора: «У всех мужчин и женщин есть одно общее занятие – земледелие, от которого никто не избавлен. Ему учатся все с детства, отчасти в школе путем усвоения теории, отчасти же на ближайших к городу полях, куда детей вывозят как бы для игры, между тем как там они не только смотрят, но под предлогом физического упражнения также и работают» [Мор,1947, с.111].

Конечно же попытки воплотить в жизнь прекрасные гуманные идеи были: это и «Дом радости» Витторино да Фельтре, и школа его друга Гуарино из Вероны, ставшая университетом, были редким явлением. Школы иеронимитов (братьев общей жизни), учреждавшиеся религиозными общинами того же названия, часто возглавляли крупные педагоги-гуманисты, которые превращались тем самым из теоретиков в практиков. К середине XVI века в странах Западной Европы насчитывалось до 150 таких школ, которые заканчивали М.Лютер, Э. Роттердамский, Я. Вимпфелинг, И. Сапидус. Школа Сен-Лебиен в Девентере (Нидерланды), просуществовавшая под руководством А. Гегиуса десять лет (1483-1493), в иные годы насчитывала до двух тысяч учеников. Однако все это было не то и влияние гуманистов на массовую школу того времени было, по свидетельству специалистов, все же ничтожным.

На наш взгляд, причина этому – не правильное, далекое от истины понимание сущности ребенка и природы детства. Их все еще искали в боге.

Апофеозом этого противоречия между педагогической теорией и педагогической практикой можно считать педагогику анабаптистов, где авторитаризм был просто узаконен. После периода кормления грудью ребенка отдавали в «школьный дом», где воспитанием детей занималась «школьная мать», под руководством которой находились «школьные сестры» и няни, а обучение детей, нравственное их воспитание и общепедагогическое руководство и надзор были в ведении «школьных мастеров». Согласно педагогическим воззрениям анабаптистов, учителям «дети поручены господом и старейшинами общины, а потому они обязаны их воспитывать в страхе божьем и не должны отлучаться из дому более чем на час и передавать детей на ответственность школьных сестер» [Хрестоматия, 1935,с.146]. В такой школе регламентирован режим, гигиена, распорядок; подъем в 5-6 часов, обязательная общая трапеза, во время которой читаются поучения, обязательное ткачество у девочек. Фортунатов цитирует один из источников, где говорится о роли учителя: «Если бы в них самих по себе [то есть в детях] было бы достаточно страха Божия, чтобы они сами себя могли бы соблюдать, то им не нужно было бы учителя» [Там же].

Интересно, что при этом анабаптисты отмечают важность приспособления воспитательных приемов к натуре ученика: на одних лучше подействуешь лаской, на других – подарками, а на третьих – суровыми мерами. Как видим, такая трактовка принципа «природосообразности» вовсе не предполагала никакой свободы ученика; напротив, эта свобода еще более ограничивалась, ибо такая педагогическая позиция подразумевала, что учитель знал не только как должен вести себя ребенок, но также и то, как заставить его вести себя «правильно», что в свою очередь предполагало знание всей его подноготной и тотальный контроль над ним, контроль не только за поведением, но и за его внутренним миром.

О том же, насколько мало знали анабаптисты истинную природу (психику) ученика, говорит ряд фактов, упоминаемых в источниках. Так, в анабаптистском воспитательном регламенте предусмотрено наказание для девочек за нарушение поведения во время ежедневного утреннего ткачества, которым те занимались с пяти часов утра! В другом месте говорится о «вспыльчивых сестрах», которым запрещалось бить мальчиков, поскольку сечь их за воровство и ложь - прерогатива учителя, школьная же мать наказывает девочек. Физические наказания, таким образом, были обычным делом у анабаптистов, запрещалось только бить по голове и по губам. Фишер, заклятый враг анабаптистов, в своей книге «54 основательные причины почему анабаптисты не должны быть терпимы в стране» (1607), пишет о том, что популярность анабаптистской педагогики растет, и «почти все женщины в Моравии принуждены иметь в качестве мамок, нянек и кормилиц анабаптистских женщин» [Хрестоматия, 1935,с.148]. Факт, красноречиво говорящий о повсеместной реализации в ежедневной педагогической практике максимум авторитарной педагогики.

Что же произошло? А произошел великий переворот в педагогике, о котором много написано и который изучен вдоль и поперек, однако нельзя сказать, что

суть этого переворота сегодня понимают многие. Это – *классно-урочная система* организации педагогического процесса. Именно в ней педагогика, пока еще «интуитивно», без опоры на науку, нащупала верный ответ на вопрос о сущности ребенка и о природе детства: *сущность ребенка и природа детства социальны. Как социальна и сущность человека: человек – это, прежде всего социум, общество, и только затем – индивид.*

Хотя общество существует видимым образом через и посредством индивидов, однако общество – это не только совокупность индивидов, а *еще что-то*. Явно не любая группа людей, сколь угодно большая, является обществом. Это «что-то» - социальные отношения, которые складываются исторически в процессе общения людей (прежде всего, но не исключительно, в сфере труда). Социальная сущность человека была найдена Европой только в эпоху Просвещения, обоснована в XIX веке в идеалистической немецкой классической философии (прежде всего Г.В.Ф. Гегелем) и положено в основу учения о человеке в марксизме. Различные высказывания Аристотеля о человеке как «социальном животном» мы, конечно, не будем принимать в расчет.

Но вернемся к педагогике эпохи теперь уже Реформации и Контрреформации. Классно-урочная система была создана практиками за сто лет до Коменского, но именно чешский протестант Я.А. Коменский не только систематизировал эту технологию, но и теоретически обосновал в своей Пампедии, науке о воспитании всего человечества, положив в основание своей теории принцип *пансофии*, согласно которому новая школа должна учить всех пониманию природы и мира, то есть мудрости. Религиозный смысл здесь уходит на второй план. На первый план выходят *общекультурные, то есть социальные, смыслы*:

1. *учить понимать природу и мир – это путь познания, свойственный лишь человеку;*
2. *мудрость как истинное понимание природы и человека – это, в конечном итоге, путь научного познания;*
3. *учить всех – это путь, позже ставший важнейшей составляющей социального прогресса как главной идеологемы Просвещения.*

Не трудно заметить, что в основе всех трех общекультурных смыслов пансофии и классно-урочной системы лежит понимание *социальной сущности человека и ребенка*. Дальнейший ход истории европейского образования показывает, что именно поисками социальной сущности ребенка и детства определена логика развития педагогики. Напомним, что сущность ребенка можно видеть по-разному и в разном: в телесности (биологическая сущность), в боге (божественная духовная сущность), в индивидуальном духе (индивидуальная душа), в борьбе противоположностей духа и тела, в бессознательном (психоанализ), можно вообще отрицать сущность и видеть только существование (индивидуалистический экзистенциализм), можно и социальную сущность трактовать в духе Локковской «теории» «чистой доски» или в духе современного бихевиоризма. Но все это, на наш взгляд, не приемлемо для отечественной педагогики или, точнее, может быть принято

отечественной педагогикой не в полном объеме и не в качестве программной идеологии для образования в целом. Хотя, к сожалению, сегодняшняя практика не такова, чтобы быть спокойным на этот счет.

Европейская педагогическая теория в эпоху Просвещения двигалась к пониманию сущности ребенка и детства через дихотомию формального и материального образования. Сторонники *формального образования* (И.Г. Песталоцци, Дистервег, Герbart) видели главную задачу школы в развитии способностей учащихся, прежде всего интеллектуальных способностей, а не в получении конкретных знаний. Курс обучения фактически становился своего рода умственной гимнастикой. Материалом для этого служили прежде всего языки, особенно латинский и греческий, позже – математика. Роль учителя сводилась прежде всего к тренировке ученика с помощью специальных упражнений, нацеленных на развитие интеллекта.

Без принципа «природосообразности», как и все педагоги XIX столетия, не может обойтись и Дистервег, призывая в воспитании и обучении следовать природе ребенка («О природосообразности и культуросообразности в обучении»). Как и Песталоцци, он полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача педагога – возбудить эти задатки к развитию: без возбуждения не может быть развития, воспитывать – значит возбуждать, а теория воспитания является теорией возбуждения. В принципе «культуросообразности» развит социальный аспект его педагогики. Но принцип этот еще более усиливает доминанту всеобщего в воспитательном процессе, поскольку подразумевает организацию учебно-воспитательного процесса с учетом внешней, внутренней и общественной культуры. Под внешней культурой понимаются нормы морали, под внутренней – духовная жизнь человека, под общественной – социальные отношения и национальная культура.

Поскольку именно в психологии Дистервег видел «основу науки о воспитании», он не мог не коснуться психолого-педагогического аспекта проблемы соотношения всеобщего и единичного. Отсюда третий принцип – «самодеятельности», под которым понимается активность личности в стремлении к разумным целям. В развитии самодеятельности он понимал и конечную цель и условие воспитания, поскольку ум наполнить ничем нельзя, он должен самостоятельно всё охватить, усвоить и переработать.

За этими тремя основополагающими принципами просвечивает все та же проблема – противоречие между индивидом и обществом. Как сделать так, чтобы внешние всеобщие нормы и требования общества стали внутренними, индивидуальными нормами воспитуемого? И Дистервег здесь чуть менее авторитарен, чем Герbart, только потому, что объектом его исследования является народная школа, а не классическая гимназия, как у Гербарта. Следуя принципу «природосообразности», Дистервег все же остается на позициях приоритета всеобщего перед единичным.

Сторонники *материального образования*, напротив, считали, что школа должна давать знания и умения полезные, то есть такие, которые были бы нужны в обществе, а интеллектуальное развитие учащихся происходит как бы

само собой в ходе изучения этих полезных знаний. Наиболее значительным можно считать здесь влияние философии и педагогических статей Спенсера, появившихся в 50-х годах и ставших особенно популярными с 70-х годов. Сын учителя и первоначально ученик своего отца, Спенсер с детства увлекался естественными науками и математикой. Гуманитарное образование, унаследованное от традиционного классического образования, по мнению Спенсера, лишь второстепенное «украшение». В обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе, и гарантом такой свободы является «позитивные», то есть «полезные» в этом обществе знания.

Любопытно, что принцип «полезности», положенный Спенсером в основу его педагогической системы, включал в себя все тот же принцип «природосообразности», но при этом имелось в виду, что по природе своей люди не равны. А поэтому и социального равенства (общественный идеал Просвещения) быть не может. Идея о трех социальных уровнях в обществе: высшем, являющемся «мозгом» общества, среднем, «распределительном», и низшем, который кормит себя и остальных, - эта идея делала невыгодным, ненужным и невозможным давать равное образование всем.

Крайний индивидуализм философии Спенсера выразился в его решении анализируемого противоречия: он стоял на позиции приоритета единичного перед всеобщим, считая нравственным идеалом свободное и безграничное индивидуальное развитие каждого, способного достичь этого в условиях «естественного отбора», а общественным идеалом - такое общество, в котором управление будет сведено к минимуму, а личная свобода - к максимуму, не противоречащему свободе другого.

Мы сталкиваемся здесь с интересным парадоксом педагогики, суть которого в превращении, переходе противоположностей. Сторонники формального образования, исходя из изначальной очень гуманной посылки о единой и равной природе всех детей, ставят перед собой не менее гуманную цель - интеллектуально и нравственно развивать всех в равной степени. Но двигаться к этой цели они вынуждены посредством «негуманной» авторитарной педагогики. Сторонники же материального образования, исходя из весьма негуманной изначальной посылки о природном неравенстве, ставят столь же «негуманную» цель - дать каждому такое образование, на которое он изначально природой предуготовлен (и интеллектуально и социально), не занимаясь особенно его интеллектуальным развитием, «социализировать» его, как сказали бы современные психологи. Но при этом стремятся сторонники материального образования к своей цели посредством более «гуманной» педагогики, в итоге приведшей к педоцентризму Дж. Дьюи.

Весь XX век Европейская и американская педагогика не прекращала поиски сущности ребенка и природы детства. Результатом стало рождение сразу нескольких теорий, в которых сегодня наша отечественная педагогика путается, как в трех соснах, забывая, что все ориентиры и фундамент уже даны в отечественной традиции, которую закрепила и научно обосновала советская школа. Сейчас у учебниках по педагогике можно прочитать о таких педагогических теориях, претендующих в разной степени обоснованности на

парадигмальность, как сциентизм, неотомизм, экзистенциализм, бихевиоризм, прагматизм; Найт [Найт,2000] приводит следующий перечень крупных педагогических теорий, которые он осторожно не называет парадигмами: эссенциализм, бихевиоризм, перенниализм, прогрессивизм, реконструктивизм, гуманизм, футуризм, дескулинг. Что ценно у Найта? Во-первых, автор видит их взаимосвязь в форме наследования. А во-вторых, не удивляйтесь, в его классификации нашлось достойное место нашей советской школе, которую уж точно можно назвать парадигмой. Это – эссенциализм: *установка образования на познание сущности природы и человека.*

Литература

1. Кампанелла Т. Город Солнца. М.,1954.
2. Купер В. История розги во всех странах, с древнейших времен до наших дней. Флагелляция и флагелланты. Репр. изд. Харьков, 1991.
3. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового запада. М., 1992.
4. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
5. Монтень М. Опыты. В трех книгах. Кн. 3-я. М., 1980.
6. Мор Т. Утопия. М.-Л., 1947.
7. Стрельченко В.И. Рациональность и гуманистические идеалы образования // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. № 2 (42) – 3(43) 2005 г
8. Хрестоматия по истории педагогики. Т.1. М., 1935. Под общ. ред. С.А. Каменева.

1,4 п.л.

Опубликовано в: Духовный потенциал образования как института социализации. XII Герценовские чтения в г.Волхове. Совместная деятельность вуза с образовательными учреждениями региона по совершенствованию качества подготовки кадров. XIII Герценовские чтения в г.Волхове // Под общей ред. М.П.Могучевой. СПб.: изд. ЛЕМА, 2016 г. -286с. Стр.231-238.