

## ПРИНЦИП РЕАЛИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Взятый из сферы искусства термин «реализм» обозначает «основную тенденцию поступательного развития художественной культуры человечества, в которой обнаруживается глубинная сущность искусства как способа духовно-практического освоения действительности» [Недошивин, 1983, с. 570]. Это определение позволяет различить реализм как принцип от реализма как одного из направлений в искусстве наряду с другими направлениями, что для нас важно. *Реализм как принцип* означает, что полномасштабный и общечеловеческий процесс исторического развития такой формы общественного сознания, как художественное сознание (искусство), имеет некоторую единую и имманентную культуре общечеловеческую интенцию, единый вектор духовно-практического (ценностного) освоения действительности. Будет логично предположить, что направление этого вектора – раскрытие сущности человека в художественных формах духовно-практического освоения мира.

В философии образования уже утвердился взгляд на образование и его историю как на имманентный процесс разворачивания педагогической идеи [Лезгина, 1996]. Формы и закономерности этого процесса и стали новым предметом философии образования наряду с такой предметной областью, как категории и понятия педагогики и антропологические основания образования [Кусжанова, 1993; Философско-психологические..., 1994; Найт, 2000; Картина человека, 2016]. Процесс разворачивания педагогической идеи никогда не был спокойным восходящим путем «от плохого к хорошему», от авторитаризма к демократии, от насилия над ребенком к безграничной любви к нему; напротив, он, этот процесс, по форме есть постоянная борьба противоположных концепций и школ, а противоположные тенденции, порой, проявляли себя внутри одной образовательной парадигмы. При этом у обеих сторон было и есть реальное положительное педагогическое содержание, «своя правда». Истина же педагогики – всегда в этой борьбе, которая и есть процесс разворачивания педагогической идеи как сущностного ядра педагогики.

В рамках этой концепции образования применение принципа реализма в анализе дает интересные результаты. Реализм в образовании есть его, образования, когерентность с действительностью, «с жизнью». Но что есть действительность, жизнь для образования? В самой педагогике этот вопрос был поставлен только Я.А. Коменским, а до этого в разные эпохи и в разных культурах по-разному понимали и саму действительность.

Так, сословная действительность Средневековья духовно осваивалась одновременно тремя разными системами образования: рыцарским, крестьянско-ремесленным (трудовым) и схоластически-университетским. И хотя Ле Гофф обращает внимание на крайний прагматизм европейского Средневековья, вынужденного решать вполне приземленные вопросы выживания и самоорганизации [Ле Гофф, 1992], однако с течением времени эти три

реальности христианской религиозной идеологией объединялись в одну действительность – божественную. Она и была отражена в схоластике и университетской программе *Septem Artes Liberales*. Не лишне напомнить, что науки квадривиума (арифметика, геометрия, астрономия как гармония небесных сфер и музыка как гармония звуков) назывались *artes reales* и как бы противопоставлялись своим названием наукам тривиума (грамматика, риторика и «диалектика» латыни, латинских текстов), которые назывались *artes formales*.

И вот уже эпоху Возрождения, то есть в позднем Средневековье, звучит лозунг «*Non scholae, sed vitae discimus*» (Не для школы – для жизни учимся). Смысл и значение понятия «действительность» меняется: действительность – это не потусторонний мир, а посюсторонний. Гуманисты (а первые гуманисты – это филологи, с текстом они умели работать!) подвергли убийственной критике средневековую схоластику как основу средневекового образования. Петрарка в своём памфлете «О невежестве собственном и многих других» отвергал схоластическую учёность как «болтовню диалектиков», а на первый план выдвигал «моральную философию» античных авторов, обращаясь к произведениям Цицерона, Сенеки, Вергилия и даже Платона. Л. Валла в «Диалектических диспутах» подверг критике схоластический реализм с позиций номинализма (напомним во избежание путаницы, что название «реалисты» в знаменитом схоластическом споре с номиналистами вовсе не означает их, реалистов, большую близость к «реальности»; скорее, даже, наоборот, средневековые «реалисты» были более мистиками, чем номиналисты). Цель Л. Валлы – доказать неадекватность, некорректность, пустоту и бессодержательность многих категорий и понятий схоластики. Многие категории схоластики Бодрийяр сегодня назвал бы симулякрами. Немецкие гуманисты в «Письмах тёмных людей» [Брант, Эразм..., 1971] жестоко высмеивают схоластов за их невежество и формализм, Эразм Роттердамский делает то же самое в своих «Разговорах запросто» [там же]. Их ненависть к схоластике можно сравнить только с ненавистью римлян к Карфагену, зафиксированной в исторических источниках в известной фразе «Карфаген должен быть разрушен!»).

Гуманисты-теоретики, то есть философы, поворачиваются лицом к ребенку. О воспитании и об образовании пишут буквально все. В поисках действительности, то есть, в конечном итоге, реального ребенка и действительного содержания образования, гуманистами-теоретиками выдвигается принцип «*природосообразности*», согласно которому методы и программы обучения и воспитания ребенка должны соответствовать «природе» ребенка, то есть его индивидуальным и возрастным особенностям [Вивес, 1728]. Этот принцип мы найдем позже у всех гуманистов: у Т. Мора в его «Утопии» [Мор, 1947, с.139], у Т. Кампанеллы в «Городе Солнца» [Кампанелла, 1954], у Ф. Рабле [Рабле, 1961], у М. Монтеня [Монтень, 1979]. Альтернативой же словесному образованию гуманисты видят *реальное образование*, под которым понимают обучение тому, что нужно человеку в этой жизни. В теории это выглядит, например, у Мора так: все дети участвуют в производительном труде, в земледелии, изучая его теоретически в школах и практически на полях. То же

мы встречаем у Кампанеллы: «Они отправляются на поле и на пастбище наблюдать и учиться земледелию и скотоводству; 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». 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].

Известно, однако, что «Педагогические идеи гуманизма эпохи Возрождения оказали весьма сильное воздействие на развитие теории воспитания, сами же школы XV-XVI веков в основном продолжали оставаться типичными средневековыми школами, где схоластика лишь медленно уступала место новым веяниям» [Паульсен, 1908, т.1, с.371]. В лучшем случае влияние гуманистов на образование коснулось только высшей и средней школы, в то время как, по замечанию Л.Н. Модзалевского, «для собственно народного образования гуманисты не оказали особенных услуг: об этом деле впоследствии позаботились протестанты и их противники – иезуиты» [Модзалевский, 2000, ч.1, с.255]. Рудольф Агрикола, впоследствии названный «наставником Германии» и воспитавший немало учеников, в 1482 году писал: «...Школа подобна тюрьме, где побои, слезы и плач без конца» [Цит. по: Раумер, 1875, с.90].

Откуда такое вопиющее противоречие между гуманной теорией и крайне авторитарной практикой? Все по той же причине: действительностью, то есть истинной реальностью в религиозной христианской образовательной парадигме по-прежнему считали реальность божественную, а человека рассматривали только с позиций его потенциальных возможностей, заложенных в него природой (читай – «богом»). В рамках христианского гуманизма действительностью был человек; но какой человек? Вовсе не каждый отдельно взятый индивид, а человек по своему понятию, как потенциальный венец творения. Человек, восходящий вверх, а не нисходящий вниз; работающий над собой творец самого себя, а не пьяница и бездельник. И ребенок в этой парадигме – это лишь потенциальный человек, способный к росту и восхождению к состоянию взрослого. Пресекай плохое и культивируй хорошее – вот и все

воспитание. Таков христианский гуманизм, не оставляющий ни единого шанса принципу индивидуализма и уважения к любому индивиду самому по себе, ибо если ты не хочешь расти вверх, мы тебя заставим. Спасение души – благая цель.

Реформация, а за нею и контрреформация, настолько усилили эту авторитарную составляющую в образовании, что превратили принцип христианского гуманизма в свою противоположность. Тем, кто изучал историю образования, хорошо знакомы формы приобщения к божественной действительности (а к какой же еще?) детей в школах анабаптистов, братьев иеронимитов, иезуитов и других крайних протестантов и католиков.

Но и умеренные протестанты не пренебрегают «авторитаризмом». Я.А. Коменский впервые под действительностью понимает не просто божественное бытие, но природу как божественное бытие, а потому принцип реализма в образовании для него – это принцип *пансофии*: «это значит понять вещь через познание причин: причина есть путеводительница ума» [Коменский, 1988, с.75]; «Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, то есть путем изучения причинных связей» [Там же]. Как же этого достичь? Путем новой организации новой школы. Этому и посвящена его «Великая дидактика». Однако, главам, в которых излагается новая система образования, он предпосылает главу о приоритете нравственного воспитания перед изучением наук (глава 13) и главу о школьной дисциплине (глава 16). Первую из них он так и начинает: «Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным – нравственностью и благочестием» [Коменский, 1988, с.77]. Формулируя же «Шестнадцать правил искусства развивать нравственность», он пишет, что «Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения» [там же, с.78, курсив автора], а именно: мудрость, умеренность, мужество и справедливость, трудолюбие и гуманизм. «Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок [!] овладеет душой» [там же, с.81], а «для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина» [там же, с.82, курсив автора]. И далее целую главу отводит именно этой вечной проблеме школы – дисциплине, в целях поддержания которой он готов прибегнуть и к физическому наказанию, хотя бы и только за поведение, а не за учение, хотя бы и только в крайних случаях. Еще более концептуально сказано в «Пампедии»: необходимо, чтобы «каждая общественная школа (*publica schola*) стала общественной кузницей добродетели» [там же, с.117]. Иначе «к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)?». Для этого педагогика и школа должны «укротить разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать» [там же, с.114, курсив наш].

В эпоха Просвещения в зародившемся индустриальном обществе под действительностью понимали уже просто природу без бога как ее демиурга. И это была новая картина природы – материалистическая по своему содержанию и механистическая по своей форме. Вообще это был век педагогики. Как отмечает Б.М. Бим-Бад, когда писатель И.Г. Шуммель (XVIII век) дал своему

воспитательному роману «Спикбарт» подзаголовок «История нашего педагогического века», это не было преувеличением [Бим-Бад, URL]. Однако, противоречия механистического материализма как ведущей философии Просвещения проявились в полной мере и в образовании. Ориентированная на формально понимаемый разум, технику и естественные науки, эпоха Просвещения под действительностью понимает этот, посюсторонний мир, что представляется неоспоримым прогрессом. Но поиски этой самой действительности образования происходят в борьбе противоположностей; гладкое поступательное движение образования к все большему и большему гуманизму и уважению к ребенку есть рафинирование, идеологическая идеализация истории образования, направленная на обоснование ошибочного вывода о том, что уж наша-то современность точно есть вершина развития педагогики и самая гуманная из всех эпох по отношению к ребенку.

В эпоху Просвещения вновь звучит знакомый нам лозунг «Вернуть школу к жизни» – это представители натурализма, попытка реализация идей которого была предпринята И.Б. Базедовым, профессором рыцарской академии в Сорэ (Дания), основавшем в 1774 году в Дессау новое учебное заведение – Филантропин. «Натуралистические» идеи Ж.Ж. Руссо сегодня у нас в России весьма популярны и «гармонично» сочетаются с «реформой образования», как будто специально нацеленной на разрушение образования как целостной системы. А педагогические идеи французского философа, не решившегося воспитывать своих собственных детей по своей методе, сегодня звучат очень «современно». «Каждое дитя, рождаясь, приносит с собой особый темперамент, который определяет его способности и характер и который нужно не изменять, а, напротив, развивать или совершенствовать» [Руссо, 1981, с.89]. Соответственно и методы «естественного воспитания» таковы: в свободной деятельности, в труде, на основе собственного опыта ребенка, путём непосредственного познания природы и окружающей трудовой жизни, в процессе упражнений и развития всех органов чувств. Как можно меньше слов и как можно больше наблюдений, упражнений и опыта. Такое воспитание должно происходить, естественно, вне влияния современного испорченного общества, вне цивилизации, то есть на природе. Требования же к учителю: искренняя и глубокая любовь к ребёнку, поощрение его инициативы, самостоятельности, свободы, и такой высокий уровень педагогического мастерства, при котором ребёнок и не будет подозревать, что его воспитывают.

Казалось бы – вот решение вопроса! Действительность – ребенок, его данность, его личность, его персональное развитие. Но вот незадача – этой гуманной педагогике в том же XVIII веке вдруг противостоит противоположная концепция – *неогуманизма (классицизма)* (И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне). Главная идея неогуманизма – в освоении не только языка, но и образа мыслей древних, прежде всего греков, в связи с чем греческий язык они ставили выше латинского. Владение культурным наследием Древней Греции и Рима и изучение математики должны были способствовать формированию у молодежи самостоятельного мышления, формированию мировоззрения и эстетических вкусов. Известно, пишет Паульсен, что «новогуманисты» не могли слышать о

филантропизме, испытывали ненависть и презрение к этому течению в педагогике с его реализмом и общепольностью. Есть нечто высшее, считают они, нежели общепольность: свободное духовное образование и гуманность обладают ценностью абсолютной. В педагогической практике это *классицизм*. Распространение педагогической теории неогуманизма в Европе с середины XVIII века еще более укрепило это направление в образовательном процессе: древние языки вновь стали рассматриваться как основное средство развития и воспитания. В Саксонском школьном уставе (1773) Иогана Августа Эрнести, стоявшего 30 лет во главе известной Thomasechule в Лейпциге, рекомендовалось изучать уже и литературу, как древнюю, так и современную. «Кто читает древних авторов и наряду с этим изучает основы математики, тот изоощряет в себе способность отличать истину от лжи, прекрасное от безобразного; тот обогащает свою память всякого рода тонкими мыслями, тот приобретает умение схватывать чужие идеи и излагать изящно свои собственные, тот извлекает себе на пользу множество принципов, облагораживающих ум и волю; тот изучает, наконец, попутно большую часть вещей, которые может ему дать систематический учебник философии» [Паульсен, 1908, с. 144].

Борьба этих двух концепций понимания действительности педагогикой продолжилась в Европе и в XIX веке. Вновь раздается призыв вернуть образование на реальную почву действительности. Призыв этот звучит от сторонников *материального образования*, считавших, 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. Г. Спенсер, резко критикуя европейскую школу XIX века за ее отставание от современной науки и от нужд практической жизни, задачу школы видит в том, чтобы дать в руки человека знания, связанные с основными видами его деятельности, которая направлена на: 1) самосохранение, 2) добывание средств к жизни, 3) воспитание потомства, 4) выполнение социальных обязанностей и 5) занятие досуга. С этими основными видами деятельности связаны, по мнению Спенсера, и конкретные учебные предметы: физиология и гигиена, логика, математика, физика, химия, биология, геология, социология, психология, история, литература, иностранные языки, некоторые виды искусств. Древние языки исключались из программы [См.: Спенсер, 1913]. 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.

Рассматривать противоположную позицию как консервативную и ретроградную, на наш взгляд, уж совсем не корректно. Сторонники *формального образования* видели главную задачу школы в развитии способностей учащихся, прежде всего интеллектуальных способностей, а не в получении «полезных»

знаний. Курс обучения фактически становился своего рода умственной гимнастикой, материалом для которой служили языки, особенно латинский и греческий, и математика. Сегодня педагогические идеи представителей формального образования И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, И.Ф. Гербарта, Ф.А.В. Дистервега относят к «авторитарной педагогике», а их аргументы на этом основании называют устаревшими. Между тем, если внимательно почитать их работы, то мы увидим, что это вовсе не так. Дело в том, что согласно этой концепции, действительностью, на которую должно ориентироваться образование, является то, что и должно образованием сохраняться, развиваться и приумножаться – культурные достижения предшествующих поколений. И реальный ребенок для них – это не каждый отдельно взятый ребенок сам по себе, как атом, а потенциальный носитель той культуры, в которой ребенок и воспитывается. Это то, что позже будет названо в социальной психологии социализацией.

Противостояние этих двух тенденций противоположного понимания действительности в педагогике продолжалось и в XX столетии. В СССР после лихих педагогических экспериментов 20-х годов под эгидой государства была создана советская единая трудовая политехническая школа. И совершенно напрасно, на наш взгляд, некоторые исследователи всю советскую педагогическую традицию одним махом относят к авторитарной, не давая себе труда изучить содержание и динамику советского образования. А ведь там были не только П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, И.Т. Огородников и Ю.К. Бабанский, которых, например, А.А. Лобанов [Лобанов, 2002] относит к «авторитаристам», а также Л.И. Божович, М.С. Каган, Л.С. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Занков, которых тот же автор цитирует, но почему-то не считает советскими.

Пример из современности – «гуманная педагогика» Ш.А. Амонашвили, которую не относят к продукту советской эпохи на том основании, что его педагогическую систему у нас, не без основания, не считали научной, но тем не менее пропагандировали повсюду. Что же советует автор девиза «Каждый ребенок приходит в мир со своей миссией» (сама по себе лозунг сомнителен и двусмыслен; но оставим лозунг) свои адептам из Одессы, дамам-педагогам, которые, будучи у него в гостях, восторженно рассказывали, как они, служа его заветам, безумно любят детей? Шалва Александрович им советует: 1) принять в школе школьную конституцию, нарушать которую не позволено никому; и не принимать в школу тех, кто с ней не согласен (это – о дисциплине!); 2) готовиться тщательно к каждому уроку (это о классно-урочной системе, а не об индивидуализации образования!); 3) самим учителям начинать с себя и быть примером во всем. То есть борьба между противоположными пониманиями действительности, которой релевантно должно быть образование, происходит и сейчас, даже внутри одной концепции (О том, как происходила эта борьба в XX веке в США, см.: [Фомин, 2011]).

Есть основания предполагать, что принцип ориентация образования и педагогики на действительность, согласно принципу реализма, в XX веке сменилась ориентацией его на иную реальность – политико-идеологическую, то

есть на упрощенное, а часто и искаженное идеальное отражение этой действительности без какого бы то ни было критического анализа связи этой идеологии с самой действительностью. И это стало в корне менять ситуацию с образованием. В особенности эти перемены коснулись образования в конце XX века с появлением цифровых технологий обмена информацией, приводящей к симулякризации реальности, о чем писал Ж. Бодрийяр, считая, что сегодня педагогика осуществляется через антипедагогика [Бодрийяр, 2016, с.30]. В главе «Последнее танго ценности» он пишет об университетском образовании, содержание которого, по мысли автора, после 1968 года во Франции стало выхолащиваться, а дипломы стали выдаваться вне связи с научной и учебной работой студента. Знакомо, не правда ли?

## Литература

1. Бим-Бад Б.М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарии // URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/on\\_education\\_by\\_kant\\_comments\\_by\\_me.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf)
2. Брант. Эразм. Письма темных людей. Гуттен. Библиотека всемирной литературы. М., 1971.
  1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. Перевод с французского А. Качалова. М.: Постум, 2016. -240с.
  2. Вивес Х.Л. Путеводитель к премудрости. СПб., 1768.
  3. Кампанелла Т. Город Солнца. М., 1954.
  4. Картина человека: философия, культурология, коммуникация. Летягин Л.Н., Валицкая А.П., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Корольков А.А., Фомин А.П., и др. Коллективная монография. Санкт-Петербург, 2016 Издательство: РГПУ им.А.И.Герцена.
  5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Всеобщий совет по исправлению дел человеческих // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.,1988.
  6. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. Оренбург,1993.
  7. Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования. // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. С-Пб.,1996.
  8. Ле Гофф Жак. Цивилизация средневекового запада. М.,1992.
  9. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. Учебное пособие для вузов. М.: АCADEMIA, 2002.
  10. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2-х частях. СПб., 2000.
  11. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. Кн.1. М.,1979.
  12. Мор Т. Утопия. М., Л.,1947.
  13. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В. Бахтина. СПб.,2000.

14. Недошивин Г.А. Реализм // ФЭС. М.: Советская энциклопедия, 1983. С.570-572.
15. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М.,1908.
16. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М., 1961.
17. Раумер Карл фон-. История воспитания и обучения от возрождения классицизма до нашего времени. Ч.1. От возрождения классицизма до Бэкона. СПб., 1875.
18. Руссо Жан-Жак. Пед. сочинения. В 2-х томах. Т.1.М.,1981.
19. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб., 1913.
20. Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В.В. Давыдова. РАО, 2-е изд. М., 1994.
21. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб.,2011. С.327-336.