

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА РУБЕЖА XIX-XX ВЕКОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: СТАТИКА И ДИНАМИКА

Статья содержит анализ отечественной педагогики рубежа XIX – XX веков в аспекте развития гуманистической традиции; в ней представлены ценностные основания, концептуальные представления, педагогический опыт; описаны различные варианты гуманистической традиции, появившиеся в результате распространения аксиологии.

Современное образование, в том числе и профессиональное педагогическое, напряженно ищет пути и средства своего обновления, которое не разрушило бы исторически сформировавшийся «культурный ландшафт». В этом отношении актуальным является изучение преемственных связей, сложившихся и существующих в отечественной педагогике. Конструктом, воплощающим эти связи, является педагогическая традиция. Именно она транслирует во времени педагогические ценности, представления о сущности педагогического процесса, средствах и механизмах реализации педагогической цели, обеспечивая тем целостность историко-педагогического процесса. Через ее призму можно структурировать опыт прошлого, оценивать его в аспекте актуальных проблем, находить в истории конструктивные подходы к решению современных задач.

Апелляция историко-педагогической науки к традиции позволяет сделать более доступными наработки прошлого, показать их актуальность и современность. С этой целью мы обратились к отечественной педагогике рубежа XIX – XX веков, которая проанализирована нами как конкретно-историческое выражение гуманистической традиции.

Для прояснения архитектоники анализа, охарактеризуем кратко инструмент исследования – педагогическую традицию (Более подробно это сделано в работе «Педагогическая традиция: опыт концептуализации»).

Педагогическая традиция обладает своим содержанием, структурой и динамикой. Ее содержание составляют три взаимосвязанных блока. Это система ценностей и идеалов (ценностно-мировоззренческий уровень), представления о сущности педагогического процесса, его целях и средствах (теоретико-концептуальный уровень), опыт практической деятельности (процессуально-технологический уровень).

Структурные связи выражают объективную закономерную зависимость между социокультурным контекстом, воплощенным в

ценностях, и педагогической реальностью; между теорией и практикой; ценностными установками и практической деятельностью педагога. На основе той роли, которую играют ценностные установки в профессиональной педагогической деятельности и личностной направленности педагогов [2], можно сделать вывод, что и в формировании и распространении педагогической традиции системообразующая функция принадлежит ценностям. В структурно-содержательном каркасе традиции педагогические ценности обретают амбивалентность. Принадлежа одновременно социально-культурному контексту и традиции, они определяют приоритет педагогических концепций и средств их реализации.

Природа педагогических ценностей определяет и характер распространения традиции. Оно происходит за счет освоения ценностных доминант кругом единомышленников, поддерживающих и развивающих педагогическую традицию. В результате возникают синхронно существующие варианты одной педагогической традиции. Это «горизонтальное» изменение традиции.

Итак, уровневая структура содержания и вариативное его освоение – вот два аспекта анализа историко-педагогического опыта в свете педагогической традиции.

Рубеж XIX – XX веков – это период «гигантского многообразия идей» (Б.М. Бим-Бад), «причудливое сочетание» (М.В. Богуславский) которых создавало единое смысловое пространство историко-педагогического периода. Многочисленные духовные поиски мыслителей разных жанров и направлений, в том числе и педагогов, располагались внутри ментального пространства, обозначенного полисемантической антиномией «человек – общество». Развитие российской педагогической науки того времени шло как критическое осмысление классического наследия и идей реформаторской педагогики Европы и Америки (А.Н. Джуринский). Особый колорит педаго-

гической культуре придавало сочетание «секулярных, рациональных» проявлений (В.М. Кларин, М.М. Петров) как проявление западноевропейского культурного влияния и стремление к национальной идентификации. Педагогика рубежа веков составляет органическое единство с социально-культурным контекстом и анализ ее невозможен вне исторических связей: так же, как и вся культура «серебряного века», педагогика переживала всплеск индивидуального творчества, что привело к возникновению множества авторских концепций.

В общем культурном контексте формировались педагогические ценности, представленные нами как три взаимосвязанных центра: этико-педагогический, социально-педагогический, профессионально-педагогический.

Этико-педагогические ценности объединяет в единый ряд диада «человек – общество». Человек рубежа веков воспринимал себя одновременно и как некий итог, и как начало нового; как единство физической реальности, духовного опыта, интуитивной веры. Такое представление рождалось на стыке знаний и настроений, часто размывавших образ целостного мира, что способствовало появлению тревожных предчувствий, ощущения «края пропасти». Сентенция: «...Мы – дети страшных лет России...» (А.А. Блок) явилась эмоциональным отражением времени. В то же время человек осознавал себя как автор своей жизни, своей модели поведения, выбранной в силу казуальной связей и собственных верований, что порождало убеждение и в собственной исторической причастности. Активность, самотворчество, историческая причастность личности обнаружили реальную возможность выбора разных типов связей между «Я» и социальным целым.

Перед общественным сознанием остро встал вопрос о характере отношений между человеком и обществом, о свободе и ответственности человека. В условиях, когда общественно-культурные регуляторы поведения – религия, мораль – утрачивали свое императивное звучание, этическая мысль разных направлений пыталась обосновать (и оправдать) поступок, действие, активное волеизъявление.

В определенных кругах интеллектуальной элиты нравственность рассматривалась как трансцендентная характеристика, заданная человеку внеземной субстанцией. Истоком нравственности признавалась божественная приро-

да человека. В связи с этим земное его существование простраивалось как поиск пределов активности в границах всеединого объединения людей.

Иррациональной трактовке нравственности противостояла «реалистическая» этика. Автор концепции П.А. Кропоткин [3] считал, что нравственность не требует другого основания кроме естественной природы человека. В основе этики П. А. Кропоткина лежат идеи, почерпнутые из учения об эволюции видов: борьба за существование и взаимопомощь – основные факторы развития природы. Если борьба дает «естественнонаучное объяснение происхождения нравственного чувства», взаимопомощь предлагает «оправдание этого чувства». Тезис «взаимопомощь – преобладающий факт природы» стал центральным тезисом этической концепции.

В контексте описанных поисков и сформировался ряд этико-педагогических ценностей. Доминантами его были понятия «человек» и «общество»; производными (вторичными) стали свобода, долг, ответственность, активность, творчество, нравственность, мораль. Смыслы ценностных категорий в разных аспектах оттеняли социально-культурную максимум времени – представление об автономии человека в социальном целом. В массовом общественном сознании утвердилась мысль о том, что общество «есть орудие взаимопомощи, сотрудничества людей. Пользоваться им иначе – это значит извращать его естественную роль, значит не извлекать из него свойственную ему пользу, а употреблять его во зло» [4 С. 118].

Настроение эпохи, отмеченное ожиданием перемен, привело к тому, что для общественного сознания стала актуальной социально-педагогическая проблематика, а заинтересованность в школьных делах выступала индикатором социальной активности интеллигенции. О высоком уровне педагогического сознания грамотного населения страны свидетельствует существование в России на рубеже веков около 300 общественно-педагогических организаций [5], массовое участие общественных сил в проведении съездов по педагогическим вопросам: в период до 1915 года их прошло более 60 [6]. Центральной социально-педагогической проблемой рубежа веков стала проблема всеобщего начального образования. Она стимулировала осмысление назначения и задач школы; взаимоотношение школы и куль-

туры; долю участия школы, государства, церкви, общества в деле образования, что и отразилось в *социально-педагогической аксиологии*. Здесь доминировало представление о школе как центре социально-культурного становления ребенка.

Еще один аксиологический пласт связан с областью педагогики как профессиональной деятельности – *это профессионально-педагогические ценности*. Фокус аксиологической рефлексии приходился на профессионализм учителя. Разработка профессиональных требований шла в русле представлений о закономерных связях между личностно-профессиональными качествами учителя и результатом педагогического труда. «Чем многостороннее и образованнее учитель, тем лучше он может разобраться в разнообразных педагогических вопросах, и тем успешнее идут его уроки», – считал М.И. Демков [7. С. 158]. П.Ф. Каптерев связывал успех педагогического дела с силой влияния учителя на детей. Все личностные «свойства» он распределил на две группы: интеллектуальные («умственные») и нравственно-волевые. К первой группе педагог отнес профессиональную подготовку учителя (широкое общее образование, научно-педагогическое знание, методическая зрелость, владение педагогическим искусством, творческое педагогическое мышление и т.д.). В другую группу вошли справедливость, серьезное, добросовестное отношение к своим обязанностям, выдержка, настойчивость и последовательность в требованиях, чуткость, любовь к детям. Обратившись еще раз к личности и профессионализму учителя в связи с разработкой педагогической психологии, П.Ф. Каптерев подчеркнул, что учитель – это наблюдатель, теоретический исследователь, выявляющий сочетание свойств в воспитываемой им личности. «Он есть прежде всего и больше всего человек ума и знания» [8. С. 250].

В педагогической мысли начала XIX–XX в. сформировался ценностный концентр, организованный категориями *«ребенок»*, *«ученик»*. Педагоги рубежа веков безусловной ценностью воспринимали индивидуальность ребенка: «Дети не похожи один на другого», – писал Н.В. Чехов. Следовательно, школа вовсе не должна нивелировать их; ее дело содействовать развитию личных особенностей и индивидуальных стремлений каждого ребенка.

Ценностные концентры вступали в смысловые взаимодействия и образовывали *педагогический идеал*, в котором отражались представления о должном в образовании и педагогике.

Педагогический идеал, в котором отражались представления о должном в образовании и педагогике.

Педагогический идеал формировался как поиск оптимального соотношения между внешней детерминацией и природой педагогики и образования. П.Ф. Каптерев, соотнеся природные черты педагогического процесса с теми особенностями, которые он приобретает под воздействием внешних условий, сделал вывод, что педагогическое явление всегда имеет «принудительную сторону» и не всегда соответствует собственно педагогическим задачам. Альтернативой «принудительной стороне» могла выступить свобода педагогического процесса. В представлении теоретика, она связывалась с возможностью педагогического явления «развиваться сообразно своей природе, вне всяких чуждых давлений со стороны» [9. С. 86], «по присущим ему законам и целям, имея единственную задачу – органическое саморазвитие и усовершенствование личности» [9. С. 88].

Теоретико-концептуальный уровень гуманистической традиции формировался на основе интеграции педагогики с другими науками о человеке. В единый теоретический ряд попадали физиология, анатомия, гигиена, психология, социология, культурология, философия, которые в педагогической рефлексии того времени выступали теоретическим основанием педагогики. В результате возникали направления «на стыке наук» – педология, педагогическая психология, экспериментальная педагогика, социальная педагогика и т.д.

Стремление к объективному обоснованию педагогических положений (в данном случае – антропологическому) явилось одним из проявлений теоретизации педагогической мысли. Вторым ее проявлением была разработка категориального аппарата. На рубеже веков существенно обогатились значения категорий трех базовых категорий педагогики: воспитание, образование, развитие. «Воспитание» и «образование» выступали как контекстуальные синонимы и называли феномены, обладающие социальными и собственно педагогическими характеристиками. Педагогическая сущность воспитания и образования раскрывалась с внешней стороны (как деятельность взрослых) и внутренней (изменения, происходящие в ребенке). Усилилась аксиологическая нагрузка этих категорий. Воспитание и образование стали рассматриваться как помощь человеку в его восхождении к идеалу, в обретении им образа

человеческого. Категория «развитие» «увязывала» в целостность гуманитарное и естественнонаучное знание о человеке. Трактующее, прежде всего, как имманентная способность живых организмов к изменению, развитие в педагогических концепциях раскрывало природные механизмы социально-культурного становления человека

Теоретизация педагогики осуществлялись под влиянием идеалов и норм позитивного знания. В отношении педагогики идеал научности требовал освоения объективных способов выработки научной информации. Такими стали наблюдения и эксперимент. Однако, используя инструментарий позитивной науки, педагогика адаптировала его к своей специфике: педагоги начала XX в. размышляли об уникальности каждого эмпирического проявления и относительности универсальных законов. Опыт, рождающийся в реальной практике, определял пределы применения объективных законов. Перенесение научного идеала на педагогическую почву привело к тому, что «вечные» педагогические идеи и понятия на рубеже веков наполнились тройной идеалосообразностью: в них отразился идеал человека (антропологический уровень), идеал общества (социокультурный уровень) и идеал научности (сциентистский уровень).

На рубеже XIX и XX веков продолжался *поиск средств* (процессуально-технологический уровень традиции), адекватных задачам образования. Попытки технологизировать идеи активности, творчества, саморазвития человека показали, что рамки «школы учебы», обеспечивающей освоение готового опыта, оказались узкими для педагогического творчества рубежа веков. В начале XX в. сложились благоприятные социально-культурные и педагогические условия для перехода от парадигмы «школы учебы» к парадигмам «свободного воспитания» и «школы жизни», в которых процесс обучения ребенка перерастал в процесс «вочеловечения».

Таким образом, в отечественной педагогике рубежа веков процветала гуманистическая традиция. В основе нее лежат представления о ценностях человека, ценности автономного педагогического процесса, способствующего развитию человека и его социальному становлению. Теоретически обосновывался педагогический (образовательный) процесс, обеспечивающий социально-культурное становление чело-

века. Педагогические средства, могущие разрешить такую задачу, парадигмально оформлялись в «школе жизни» и «свободной школе».

Перечисленные идеи и положения оставили ядро гуманистической традиции – совокупность наиболее устойчивых связей, которые осваивались и обогащались педагогами разных направлений. Это привело к синхронному (одновременному) существованию разных вариантов одной традиции. Представляя некоторые из авторских концепций, мы воспользуемся типологией течений в педагогике начала XX века [10].

Педагогика *синтетически-антропологического течения* (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев), основываясь на представлении о целостности и неделимости психо-физио-социо-культурной сущности человека, рассматривала педагогический процесс как условие многогранного развития природы ребенка, а качество его определяла адекватностью вектору индивидуального развития. Основывая свои исследования на совокупном научном знании как на методологии, П.Ф. Каптерев и П.Ф. Лесгафт внесли свой вклад в теорию педагогического процесса. Они определили объективные критерии педагогического процесса, выбора содержания и методов воспитания и обучения. Следуя научным идеалам времени, теоретики выводили законы педагогического процесса на основе психолого-физиологического знания; считали возможным и необходимым моделировать содержание в соответствии с принципами научности, системности, доступности; в ряду существовавших методов обучения они обосновывали приоритетность тех, в которых отражается логика поиска истины: наблюдение, анализ, сравнение, сопоставление фактов, обобщение и выводы, экспериментальная или логическая проверка полученных выводов.

В.П. Вахтеров (*естественнонаучное течение*) рассматривал человека как био-социальное существо и поэтому искал обоснование педагогики в позитивной науке, систематизируя все знания о человеке через призму развития. С его точки зрения, это имманентное свойство природы человека, поэтому педагогический процесс следует строить как помощь человеку в его развитии. По своей форме он «равен» обучению, в процессе которого и происходит качественное изменение человека в сторону усложнения его природы, определяется направление его саморазвития и самовоспитания,

адекватное природной заданности, вырабатывается индивидуальный способ самотворчества.

Попытке рационализировать педагогический процесс в рамках единой традиции «противостояли» умозаключения *педагогов-провиденциалистов* (В.В. Розанов, Л.Н. Толстой). Для них ребенок – это, прежде всего, носитель божественной идеи, познающий свое предназначение посредством освоения культуры (нравственных законов бытия – Л.Н. Толстой). Вера в причастность ребенка к абсолютной субстанции выражалась в гуманистическом императиве – требовании осторожного обращения с каждым ребенком. Апелляция к Образу привела к отождествлению педагогического процесса и образования, сущность которого рассматривалась как «огранка» образа человека при помощи культурных образцов, примеров добродетельной и добропорядочной жизни взрослых, опыта предшествующих поколений, воплощенного в Слове.

К педагогике провиденциалистов близка концепция К.Н. Вентцеля (*философское течение*), являющая собой пример воплощения в педагогике философии. Характер концепции (объективный идеализм) определил и некую утопичность педагогических идей К.Н. Вентцеля (абсолютизация природы ребенка, наделение его имманентной нравственностью, убежденность в неминуемом торжестве добра над злом). Несмотря на это, педагогу-философу удалось доказать непреложность ценностного и бережного отношения к человеку, и на этом основании представить воспитание и образование как органическое движение человека в условиях свободного выбора педагогических средств к идеалу, который соответствует природным потенциям.

Практика С.Т. Шацкого (*опытническое течение*) основалась на представлении о ребенке как носителе определенной субкультуре, к которой он принадлежит фактом своего рождения. Рождение педагогической концепции шло «от опыта»: практическая деятельность стимулировала педагогическую рефлексию, приведшую к появлению теории развития общества взрослых и детей. С.Т. Шацкий практически и теоретически доказал, что сообщество является оптимальной формой социально-культурного и индивидуального развития ребенка, поскольку оно предполагает демократические отношения, самоуправление, активную творческую деятельность в отношении

отдельного человека и всего «организма» общества.

Авторы педагогических концепций с разной степенью детализации «прописывали» элементы традиции, реализуя тем самым право субъекта-носителя традиции определять приоритеты среди элементов педагогической реальности, осуществлять селекцию объектов преемственности, предлагаемых социально-культурным конкретно-историческим контекстом. В результате личностного выбора в условиях массового педагогического творчества произошла дифференциация направлений педагогической рефлексии, «распределились обязанности» между сторонниками гуманистической педагогической традиции. Представители провиденциалистского и философского течений работали преимущественно на аксиологическом уровне традиции; педагоги синтетически-антропологического и естественнонаучного течений – на контекстуально-теоретическом; С.Т. Шацкий, сторонник «опытнического» течения – на уровне процессуально-технологическом. В то же время каждая авторская концепция воплощала в себе все уровни педагогической традиции – от аксиологии до технологии. «Началом» в вариативном ее освоении явилась ценностная доминанта времени «человек – общество». Педагоги разных направлений нашли оригинальные способы доказательства ценности и уникальности человека, чья природа реализуется в социальной активности, и отразили ценностные установки в педагогических концепциях и технологиях.

Вариативное освоение гуманистической демократической традиции можно представить в виде перевернутой пирамиды с несколькими ярусами. Вершину ее составляет ценностная доминанта – диада «человек – общество». Над ней «надстраиваются» разнонаправленные теории и концепции – представления о педагогическом процессе и его элементах, пронизанные антропологическими знаниями. Они являются базой для разнообразного практического опыта (технологий). Рождение варианта традиции происходит как прохождение «горизонтов»: принятие аксиологии, концептуализация педагогических положений, апробация педагогических средств. Каждый последующий уровень увеличивает количество вариантов, что отражает процесс активного освоения традиции массой педагогов. Устойчивость всей конструкции гуманистической традиции на рубеже XIX

и XX в. придавали инвариантные идеи, признанные большинством теоретиков и практиков: безусловная ценность человека и его жизни, автономность педагогического процесса, способствующего индивидуальному развитию человека и его социальному становлению – «образовыванию».

Таким образом, на рубеже XIX – XX веков в отечественной педагогике полно и ярко воплотился гуманистический потенциал историко-педагогического процесса. Гуманистическая традиция базировалась на безусловной ценности активного, творческого, автономного человека, сопричастного жизни социального целого. Ценности определяли направление педагогического поиска. Он приводил к интеграции педагогики и антропологического знания. В педагогической мысли рубежа веков упрочилась антропологическая «вертикаль»: физиология – психология – педагогика, где физиология и психология служили научному обоснованию педагогической деятельности и задавали идеалы научности. Идеи активности, социального, нравственного и духовного творчества, саморазвития человека стали конкретно-историческим выражением краеугольного по-

ложения гуманистической традиции о природосообразности педагогического процесса. В результате сложились благоприятные социально-культурные и педагогические условия для перехода от парадигмы «школы учебы» к парадигмам «свободного воспитания» и «школы жизни», в которых процесс обучения ребенка перерастал в создание условий для становления человека.

Итак, краткий анализ одного из периодов отечественной педагогики через призму педагогической традиции показал, что традиция может быть инструментом систематизации историко-педагогического материала. Его применение способствует обогащению содержания педагогического образования, увеличивает «методологическую емкость» учебной дисциплины – истории педагогики, способствует выработке педагогического мышления и профессионального мировоззрения, позволяет увидеть преемственные связи между разными этапами историко-педагогического процесса, что, в конечном итоге, формирует представление о его целостности и многообразии, о тенденциях развития, о подходах к разрешению «вечных» педагогических проблем.

Список использованной литературы:

1. Юдина, Н.П. Педагогическая литература: опыт концептуализации / Н.П. Юдина. – М. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002.
2. Бездухов, В.П., Бездухов, А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.
3. Кропоткин, П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991.
4. Народная энциклопедия научных и прикладных знания: философия и педагогика. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина. Т.9.
5. Михайлова, М.В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века: Автореферат дисс. ... к.п.н. / М.В. Михайлова. – М., 1966.
6. Съезды по народному образованию: сборник постановлений и резолюций / Сост. В.И. Чарнолуцкий. – Пг: Изд-во журнала «Вестник народного образования», 1915.
7. Демков, М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М.И. Демков. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1916.
8. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев // Сост. Н.С. Лейтес. – М.: московский психологосоциальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999.
9. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев. – СПб: Изд-во журнала «Русская школа», 1905.
10. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998.