

А.И. Артемьев

**КРАТКАЯ
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
(от истоков до наших дней)**

Алматы, 2013

УДК 37.0
ББК 74.03
А 86

Артемьев А.И.

А 86 Краткая история педагогики (от истоков до наших дней) / А.И.Артемьев. – Алматы: Издательство «Бастау», – 2013. – 344 с.

ISBN 978-601-281-064-6

Работа подготовлена доктором философских наук, профессором А.И.Артемьевым, который более 20 лет посвятил воспитанию и образованию студенческой молодежи. Его имя вошло в ряд энциклопедий России и Казахстана, в частности, в энциклопедическое издание «Выдающиеся ученые-педагоги Высшей школы» из серии «Золотое наследие».

Уникальность данного издания в том, что, во-первых, оно является первым после обретения Казахстаном независимости, во-вторых, в работе впервые большое место отводится генезису казахской этнопедагогики, а также современной системе религиозного обучения и воспитания.

Безусловное его достоинство – это сжатое, популярное, но не снижающее общего научного уровня изложение материала.

Адресовано оно прежде всего преподавателям вузов и колледжей, магистрантам научно-педагогического профиля, студентам гуманитарных вузов, но, думается, будет полезно и всем, кто интересуется историей мировой, в том числе и казахстанской, педагогической мысли.

УДК 37.0
ББК 74.03

ISBN 978-601-281-064-6

© Артемьев А.И., 2013
© Издательство «Бастау», 2013

Введение

Прежде, чем совершить удивительно увлекательное путешествие в глубь истории педагогической мысли, я хотел бы привести несколько высказываний:

Первое: «Молодые строптивы, без послушания и уважения к старшим. Истину отбросили, обычаев не признают. Никто их не понимает, и они не хотят, чтобы их понимали. Несут миру погибель и станут последним его пределом».

Второе: «Эта молодежь растленна до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашу культуру».

Третье: «Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далек».

Как вы думаете, когда они были сказаны?

Ну, ладно, не нужно гадать. Я вам сам открою их «тайну».

Первое изречение – эта надпись на гробнице фараона (около 3500 лет до новой эры).

Второе – надпись на глиняном сосуде тридцатого века до новой эры (Древний Вавилон).

А третье – слова египетского жреца (XX век до новой эры)¹.

Какая пугающая древность! Но как современны её слова! Ведь они вполне могли бы быть написаны и сегодня, с небольшими поправками на современный стиль.

Следовательно, вопросы воспитания молодёжи, освоения ею опыта старших, проблема отцов и детей извечны, как жизнь.

¹ Все три высказывания цитируются по: Тараков П. Золотая философия – М.: «Изд.-во АСТ», 1999. – С. 16, 18, 19.

Поэтому, пытаясь постичь историю педагогики, мы как бы постигаем многовековую историю человечества, ибо практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации.

Наука же об обучении и воспитании – *педагогика* – сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, астрономия и многие другие. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся, так как первичные обобщения, выводы из житейского опыта, различные эмпирические сведения не могут считаться теорией. Они лишь истоки, предтечи, предпосылки последней.

Но давайте не будем забегать вперед.

А сейчас словами из обращения к потомкам великого Ходжи Ахмеда Яссауи говорю Вам:

– Благословляю вас, жаждующих истины, единения

И откровенных разговоров с родственными душами¹.

¹ Цит. по: Евразия. – 2001. – № 2. – С. 161.

Глава 1.

Воспитание у народов древних культур

1.1. Что же изучает история педагогики?

Когда-то великий русский писатель Лев Николаевич Толстой сказал: «Эпиграф к истории я бы написал: «Ничего не утаю. Мало того, чтобы прямо не лгать, нужно стараться не лгать отрицательно – умалчивая»¹.

Думаю, что это замечание для нас очень важно, ибо долгие годы история педагогики давалась нам не только в дозированном виде, умалчивая многие имена и события, но зачастую и искаженно. К сожалению, не только история педагогики, но и вся история была слишком идеологизирована. Сейчас же мы наблюдаем другую крайность. Несколько перефразируя остроумного греческого странствующего мыслителя-эклектика Борисфенита Биона, вслед ему хочу заметить, что и некоторые наши казахстанские историки, да и не только казахстанские, а недобросовестные историки всего постсоветского пространства, подобно тому, как женихи Пенелопы, не имея возможности сойтись с ней, пользовались её служанками, так и они, не желая погрузиться в честные исторические реалии, забавляются всякими черными мифами, измышлениями, описанием придуманных подвигов своих предков, откровенно глумясь над исторической правдой.

Стыдно за них! Стыдно и больно!

Видимо, наши историки буквально поняли ироничное заключение Анатоля Франса о том, что «книги по истории, в которых нет лжи, ужасно скучны».

А ведь история, если вдуматься, – «судья самый строгий и неподкупный, учитель – самой высокой пробы»². Она не менее логичная и стройная наука, чем физика, математика или химия. И великое надругательство над ней жестоко мстит не столько её насильникам, а в большей мере обществу в целом. Это характер-

¹ Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22-х томах. – Т. 21. – М., 1985. – С. 106.

² Цит. по: Журнал «Коммунист», – № 4, июль-август 2009. – С. 15.

но не только для Всемирной истории как таковой, но и исторического генезиса любого научного направления, в том числе и педагогики.

Ведь, помимо чисто познавательной функции, история формирует из человека, особенно молодого, Личность, её мировоззрение, или, как говорил Вл.С.Соловьёв, «умственное окошко», нравственный идеал, гражданственность, то есть духовный стержень.

А духовность – это то, что и определяет в человеке личность независимо от его мировоззренческих пристрастий: интеллект, чувство собственного достоинства, активную жизненную позицию, душевную щедрость, следование определённым нравственно-этическим идеалам, высочайшую ответственность за свои поступки перед семьёй, близкими, понимание долга, благодеяние, бескорыстность, умение сострадать, помогать и любить. Духовный человек, с одной стороны, сознаёт самоценность собственного внутреннего мира и своих убеждений, свою уникальность, с другой, причастность к универсальным началам бытия, процессам, происходящим вокруг него и в мире в целом.

Если мы говорим о *духовности*, то, видимо, следует сказать и об её антидоте – *бездуховности*.

На мой взгляд, наиболее точно понятие «бездуховность» определена в Предисловии к учебному пособию «Культурология»: **«...Бездуховность – явление многоуровневое, многослойное:**

- в области чувства оно предстает в виде душевной грубости, эгоизма, зависти, лицемерия, жадности, распущенности, порнографии, антихудожественности, пошлости, антиискусства и других феноменов антикультуры;
- в области воли она проявляется в виде противоправного и безнравственного образа жизни: преступности, проституции, отказа родителей от своих детей, а детей – от своих родителей, а также в виде безволия, зависимости человека от своих страстей (лени, алкоголизма, наркомании, стяжательства и т.п.);
- в области практической жизнедеятельности (социальных отношений) бездуховность выражается прежде всего в фор-

ме «пофигизма», пренебрежения общественными интересами, а отсюда – снижение производительности труда, разрывывание национального достояния, теневая экономика, мафия, разрушение окружающей среды, межнациональные, этноконфессиональные конфликты, экстримизм и терроризм, тотальный распад социальной жизни»¹.

А я бы к этим словам ещё добавил: «фашизм», «религиозный нацизм», «веронетерпимость», «антикультизм».

«У каждого поколения, – писал русский историк В.О. Ключевский, – могут быть свои идеалы, у моего свои, у вашего другие, но жалко то поколение, у которого нет никаких»².

«Идолом для человека может стать любая страсть: телесная, душевная или духовная», – пишет крупнейший современный пропагандист православия А.И.Осипов³. Но ещё святой Авва⁴ Дорофей (6-7 век) указывал на три основных идола, которые порождают всех прочих: «Всякий грех происходит от сластолюбия, или от сребролюбия, или от славолубия»⁵.

В глубокой древности великий Сократ сказал: «Чем больше я узнаю, тем больше понимаю, что знаю слишком мало» (в современном русском варианте это высказывание мыслителя часто переводится несколько упрощенно: «Я знаю, что ничего не знаю», но в этом переводе, думается, теряется очень важная часть: «Чем больше я узнаю...» Просто знать, что ничего не знаешь, это, возможно, и хорошо, но не для мыслителя такого уровня, как Сократ).

Но мы несколько отвлеклись. Давайте все же задумаемся в сам смысл сократовского афоризма.

Ведь что самое любопытное? Это то, что по мере роста знания объем незнания увеличивается гораздо интенсивнее, ибо, как

¹ Культурология в исходных научных понятиях, структурно-логических схемах, исторических феноменах культуры. Учебное пособие./ Под ред. Р.Г. Абдулатипова, В.А.Сапрыкина, С.Н.Комиссарова. – М., 2011. – С. 4-5.

² Ключевский В.О. Курс русской истории. – Ч. I. – М., 1987. – С. 62.

³ Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. – М., 2010. – С. 304.

⁴ Авва – с еврейск.: «отец, отче». В данном случае обозначает почетный титул духовной особы.

⁵ Авва Дорофей. Душеполезные поучения. Поуч. 9 – М., 1874. – С. 126.

правило, решение какой-либо серьезной научной проблемы порождает целый комплекс новых проблем. И только невежда считает, что знает всё. Только невежда твердолобо будет отстаивать то, что ему представляется *истинным*, хотя у многих уже давно об этом совершенно иное представление. Поэтому с невеждой всегда очень трудно спорить, так как никакие противоположные аргументы им не воспринимаются. Эстонский академик Г. Наан по этому поводу как-то заметил: «Мало кто знает, как много надо знать для того, чтобы знать, как мало мы знаем...»¹.

Нет и не может быть окончательного и истинного знания. Если бы человечество достигло его, то дальше последовал бы тупик, ибо двигаться вперед в познании уже было бы бессмысленно.

И прав В.В. Налимов, современный русский ученый, когда пишет, что «рост науки – это не столько накопление знаний, сколько непрерывная переоценка накопленного – создание новых гипотез, опровергающих предыдущие. Но тогда научный прогресс есть не что иное, как последовательный процесс разрушения ранее существовавшего незнания»².

И ещё раз процитируем академика Г. Наана: «На любом уровне развития цивилизации наши знания будут представлять лишь конечный островок в бесконечном океане непознанного, неизвестного, неизведанного»³.

История же педагогики как раз и призвана изучать состояние и развитие теории и практики воспитания и обучения подрастающих поколений на разных ступенях развития человеческого общества. Само слово «история» (от греч. *historia* – рассказывать, свидетельствовать, описывать) – понятие, раскрывающее динамику человеческого бытия, его изменения и развития. В более широком смысле оно используется и для характеристики происхождения, формирования, преобразования любых вещей, явлений, систем, протекания и трансформации любых процес-

¹ Наан Г. Бог, Библия, бесконечность. // Наука и религия, – 1959, № 3. – С. 23.

² Налимов В.В. Что такое истина? // Химия и жизнь: – 1978, № 1. – С. 49.

³ Беседа с академиком Г. Нааном. О диалектике познания. // Наука и религия. – 1968, № 12. – С. 23.

сов («естественная история»). В ходе своего обогащения понятие «история» включило в себя дополнительно такие значения, как истолкование, объяснение, предсказание жизни человеческого общества.

Разнообразные трактовки истории можно представить двумя основными типами:

- представление об истории как о прошлом;
- понимание истории как процесса человеческого бытия, как социального бытия, развертывающегося во времени.

Источником для истории педагогики служат официальные материалы, относящиеся к сфере образования: учебники, программы и учебные пособия, применяемые в школах; труды педагогов, педагогическая и непдагогическая пресса; архивные материалы, мемуарная и художественная литература. Историко-педагогические исследования неразрывно связаны с общепринятой периодизацией развития человечества.

В истории педагогики условно выделяются периоды древней, средневековой, новой и новейшей истории образования¹.

1.2. Понятие «культура»

Но сначала несколько слов о том, что же такое «культура».

Само слово происходит от латинского *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание.

Новая философская энциклопедия даёт ему следующую характеристику:

«...Система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех её проявлениях.

Программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов

¹ См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия/ Сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2005. – С. 225, а также: Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том второй (Е-М). – М.: «Мысль», 2001. – С. 177-179.

деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует этот опыт (передают его от поколения к поколению). Она также генерирует новые программы деятельности, поведения и общения, которые, реализуясь в соответствующих видах и формах человеческой активности, порождают реальные изменения в жизни общества»¹.

Большая современная энциклопедия «Педагогика» даёт свою трактовку, несколько отличающуюся от философской:

«Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества. В более узком смысле принято говорить о материальной (техника, производственный опыт, материальные ценности, созданные в процессе производства) и духовной культуре (производство, распределение и потребление духовных ценностей в области науки, искусства и литературы, философии, морали, просвещения и т.д.). Культура – явление историческое, развивающееся в зависимости от смены общественно-экономических формаций. Будучи зависимой, духовная культура не изменяется автоматически вслед за своей материальной основой, а характеризуется относительной самостоятельностью (преемственность в развитии, взаимовлияние культур различных народов и т.д.)»².

Известный немецкий философ и социолог Георг Зиммель писал, что идея культуры – «это путь души к самой себе»³. И далее: «Великое предприятие духа – преодолеть объект, как таковой, творчеством самого себя, духа в форме объекта, и возвратиться обогащенным этим творением обратно к себе, удастся бесконечное число раз, однако дух должен оплачивать свое самосовер-

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах – Том второй (Е-М). – М.: «Мысль», 2001. – С. 341.

² Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 271.

³ Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры. / Международный Ежегодник по философии культуры. – «Логос», книга 2-3, – 1911-1912 гг. – С.12.

шенствование трагическим риском, в закономерности сотворенного им мира вызывать к бытию логику и динамику, отклоняющие содержание культуры, со всё растущим ускорением, со всё увеличивающимся отстоянием от настоящих целей культуры»¹.

Как известно, в историческом развитии понятия «культура» была своя внутренняя логика: движение мысли шло от отождествления культуры со всем, что сотворено человеком, к анализу человеческой активности, благодаря которой создаётся надприродная сфера человеческого бытия. И на каждом из этих этапов вводились разные определения культуры. Известные американские культурологи А.Кребер и К.Клакхон насчитали таких определений около 300.

Один из выдающихся основоположников философии культуры Освальд Шпенглер, автор знаменитой книги «Закат Европы», выделил в мировой истории восемь культур, которые, по его мнению, достигли зрелости. Это египетская, индийская, вавилонская, китайская, «магическая» (арабо-византийская), «аполлоновская» (греко-римская), фаустовская (западно-европейская) и культура «майи». В дальнейшем Шпенглер собирался сделать предметом обсуждения будущую русско-сибирскую культуру.

Их существование в разные времена на самых отдалённых территориях Планеты свидетельствует, по мысли Шпенглера, не о едином процессе мировой истории, а о единстве проявления жизни во Вселенной. Движение истории, её логика – это развитие и закономерные превращения (юность, расцвет, упадок) предельно обобщенных культурно-исторических форм.

Педагогика как наука о сущности развития и формирования человеческой личности и разработанные на этой основе теории и методики воспитания и обучения в качестве специально организованного процесса является одной из главных составляющих общей культуры, а история педагогики неразрывно связана с «роковым кругом»: от зарождения той или иной цивилизации (культуры) к расцвету, упадку, надлому и гибели.

¹ Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры. / Международный Ежегодник по философии культуры. – «Логос», книга 2-3, – 1911-1912 гг. – С. 25.

Но прежде, чем говорить об образовании и воспитании у народов древних культур, очень коротко остановимся на происхождении воспитания и на том, как проходил процесс воспитания в первобытном обществе.

1.3. Первоначала. Воспитание в первобытном обществе

Известный французский философ, этнограф и психолог Люсьен Леви-Брюль даёт следующее определение понятию *«первобытное»*:

«Выражение «первобытное» – чисто условный термин, который не следует понимать в буквальном смысле. Первобытными мы называем такие народности, как австралийцы, фиджийцы, туземцы Андаманских островов и т.д. Когда белые вошли в соприкосновение с этими народностями, последние ещё не знали металлов, и их цивилизация напоминала общественный строй каменного века. Таким образом, европейцы столкнулись с людьми, которые казались скорее современниками наших предков неолитической или даже палеолитической эпохи, нежели нашими современниками. Отсюда и взялось название «первобытные народы», которое им было дано. Эта «первобытность», однако, весьма относительна. Если принять в расчет древность жизни человека на земле, то люди каменного века отнюдь не более первобытны, чем мы. О первобытном человеке в строгом смысле слова мы ровно ничего не знаем. Поэтому следует иметь в виду, что мы продолжаем пользоваться словом «первобытный» потому, что оно уже вошло в употребление, оно удобно и его трудно заменить. Этим термином, однако, мы обозначаем просто то, что немцы называют «естественные народы» (*Naturvölker*)¹.

Слово *«воспитание»* имеет три значения: 1) в социальном, широком смысле – функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни, осуществляемая всем социальным устройст-

¹ Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – С. 7.

вом: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей, школой; 2) в более узком, педагогическом смысле – специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности; 3) передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду¹.

Воспитание как теоретически обоснованная система идей и приемов – это более позднее явление, исторической предпосылкой которого послужило достаточно высокое развитие культуры.

В культурном обществе воспитание – процесс сознательный, ибо он преследует определенные цели и с учетом исторической обстановки делает акценты на те или иные задачи, которые ставятся перед ним.

В первобытном же обществе, особенно на заре его жизни, нет и не может быть сознательной планомерности в воспитании, этот процесс носит стихийный характер, близкий к аналогичному процессу у животных и птиц. Ведь и они своих детенышей и птенцов готовят к самостоятельной жизни. Здесь главную роль играло и играет *подражание*.

Как писал в свое время Петр Алексеевич Кропоткин, всемирно известный ученый и один из выдающихся теоретиков русского анархизма, «первобытный человек должен был приучаться отождествлять свое «я» с общественным «мы» и вырабатывал, таким образом, первоначальные основы нравственности. Он привыкал думать о своем роде, как о чем-то, чего он составлял только часть, и вовсе не главную часть, так как он видел, как ничтожен был бы каждый перед лицом грозной, суровой природы, если бы перестал быть частью рода. Он привыкал вследствие этого ограничивать свою волю волей других... Действительно, мы знаем, что самые первобытные люди ледникового и раннего послеледникового, то есть озерного, периода уже жили обществами – в пещерах, в трещинах скал или под нависшими скалами и

¹ Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 73.

что они сообща охотились и ловили рыбу своими первобытными орудиями, а сожителство и сотрудничество уже предполагает выработку некоторых правил общественной нравственности.

Такое «воспитание» первобытного человека продолжалось десятки тысяч лет, и, таким образом, продолжал вырабатываться инстинкт общительности, и он становился с течением времени сильнее всякого себялюбивого рассуждения. Человек привыкал мыслить о своем «я» не иначе как через представление о своей группе»¹.

«... Первобытный человек, живший изо дня в день, лишенный чувства временной перспективы, обладавший лишь самыми элементарными переживаниями, мог только инстинктивно передавать своим детенышам те немногие, вероятно, приемы и навыки, которые он частью наследовал от предков, частью вновь вырабатывал в процессе тяжелой борьбы за существование, какую ему приходилось вести. Можно думать, что целые тысячелетия воспитание не выходило из такого положения, причем известное разнообразие вносили в его содержание те различия, которые существовали между формами хозяйствования отдельных первобытных обществ; так, в охотничьих группах воспитание должно было сосредоточиться около усвоения детьми охотничьих навыков, в группах оседлых, переходивших к земледелию, воспитание тоже соответственно должно было изменять свой характер. Наряду с усвоением детьми практических знаний, которые им передавала окружающая их среда, шло, разумеется, и приобщение их к примитивному мировоззрению взрослых, то есть к религиозным верованиям первобытного человека, сперва к вере в души предков, затем, в результате длительной эволюции, к обожествлению природы и к более сложным формам политеизма, а у некоторых народов и монотеизма»².

К примеру, ученые считают, что *анимизм* (от лат *anīme*, *anīmus* – душа, дух) возник в первобытном обществе в период формиро-

¹ Кропоткин П.А. Этика. – М.: Политиздат, 1991. – С. 68-69.

² Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Том первый. – М.: «Работник просвещения», 1929. – С. 317.

вания родового строя (а он формировался от 100 до 40 тысяч лет назад), после возникновения магии и фетишизма.

Известный исследователь первобытной культуры Э.Б.Тайлор считал, что первый ряд анимистических верований возник в ходе размышлений древнего человека над такими явлениями, как сон, видения, болезни, смерть, а также из переживаний транса и галлюцинаций, что привело к формированию представлений о душе, находящейся в теле человека и покидающей его время от времени, а в дальнейшем – о существовании души после смерти тела, о переселении души в новые тела, о загробном мире и т.д. Второй ряд анимистических верований возник из присущего первобытным людям стремления к олицетворению и одухотворению окружающей действительности: все явления и предметы наделялись желаниями, волей, чувствами, мыслями и т.д. Отсюда возникла вера в отдельно существующих духов грозных сил природы, растений, животных, умерших предков, которая в ходе сложной эволюции трансформировалась из полидемонизма в политеизм, а затем и в монизм¹.

К примеру, первобытные люди рассматривают свои имена как нечто конкретное, реально и часто священное. Так, «индеец рассматривает свое имя не как простой ярлык, но как отдельную часть своей личности, как нечто вроде глаз и зубов. Он верит, что от злонамеренного употребления его имени он также будет страдать, как от раны, нанесенной какой-нибудь части его тела»².

Все это составляло основу воспитания и передавалось из поколения в поколение.

Первобытная эпоха состояла из племен. Первоначально они имели свое имя (самоназвания), территорию, язык (или диалект), культурно-бытовые особенности, но не имели единых органов власти. Но на сравнительно более поздней стадии развития племена становятся одновременно и организациями управления, превращаются в этносоциальные организмы. До настоящего вре-

¹ Подробнее об этом см: Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Полииздат, 1989. – С. 355-456; а также: Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том первый (А-Д). – С. 110.

² Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – С. 41.

мени сохранялись как *племена-этникосы*, так и *племена-этносоциальные организмы*.

Историко-этнографический справочник «Народы мира» дает следующие примеры этникосов и этносоциальных организмов:

«Этникосами являются племена австралийских аборигенов, представляющие собой совокупность экзогамных¹ родов или других групп, связанных сознанием общего происхождения, культурно-языковой близостью, и племена бушменов, которых объединяет лишь общий язык. Ни австралийские аборигены, ни бушмены не имеют общеплеменной организации.

Примером племен, образующих этносоциальные организмы, могут служить племена готтентотов, которые помимо единого языка и общих черт культуры обладают и общими органами управления. В эпоху первобытности достаточно широко были распространены межплеменные образования (соплеменности, или семьи племен), которые не имели каких-либо общих органов власти, достаточно четко выраженного межплеменного самосознания и представляли собой не этнические подразделения основного звена, а метаэтнолингвистические общности. В эпоху разложения первобытного общества они послужили базой для сложения союзов племен, имевших общие органы власти. Но союз племен, сближая племена между собой, не приводил к их слиянию. Отдельные племена продолжали сохранять свои диалекты, специфические черты материальной и духовной культуры, особенности этнического самосознания. Более того, в союз нередко вступали соседние племена, далекие в языково-культурном отношении от основной его части.

Союзы племен в эпоху разложения первобытного общества были широко распространенным явлением: в Северной Америке – Конфедерация криков, в Африке – союз племен зулу и т.д.»².

Как считают специалисты по древним культурам, моральное воспитание возникло уже на более поздних стадиях развития

¹ Экзогамия – запрет браков в пределах одного коллектива. Возникла как экзогамия рода, обычно сочеталась с экзогамией племени.

² Народы мира: историко-этнографический справочник – М.: «Советская энциклопедия», 1988. – С. 7.

первобытного человека, а содержание его диктовалось в соответствии с требованиями и потребностями той или иной общественной организации. Появляется такое понятие, как «*табу*». Немецкий философ и психолог Вильгельм Вундт считал табу самым древним неписанным моральным кодексом человечества.

Табу были: *священными* (неупорядоченный контакт между священным и повседневным: запрет прикасаться к вождю, наносить какие-либо физические действия освященному животному, а тем более его убийство); табу *инцеста* (от лат. incestum – то же, что кровосмешение), выражающееся в экзогамии, – запрет браков в пределах одной родственной группы; табу *на нечистое* (есть трупное мясо, менструальная кровь и др.)

Огромное значение в жизни первобытного общества имели *ритуалы*. «Ритуал, – пишет известный английский этнограф, социолог и фольклорист Виктор Тэрнер, – это стереотипная последовательность действий, которые охватывают жесты, слова, объекты, исполняются на специально подготовленном месте и предназначаются для воздействия на сверхъестественные силы и существа в интересах и целях исполнителей».

В работе «Символы в африканском ритуале» Тэрнер провел классификацию этого исторического феномена. Для нас интерес представляют так называемые «ритуалы по случаю», которые автор разделил на два вида:

- на церемонии жизненных переломов, исполняемые при рождении, совершеннолети, браке, смерти и т.п., то есть для обозначения перехода от одной фазы индивидуального жизненного цикла к другой (именно о них мы будем говорить в дальнейшем);
- ритуалы бедствия, которые исполняются для умиротворения либо изгнания сверхъестественных существ или сил, навлекающих, по поверьям, на то или иное сообщество болезни, неудачи, серьезные телесные повреждения и т.п.¹

Правила жизни, следовательно, и требования к «воспитанию» у разных диких племен были, по всей видимости, разными. Пле-

¹ См.: Тэрнер В. Символ и ритуал. – М.: «Наука», 1983. – С. 34–37.

мен, сохранивших быт того времени, естественно, уже нет. Но больше всего его сохранили дикари Крайнего Севера – *алеуты, чукчи, эскимосы*, до сих пор живущие в тех же физических условиях, а также некоторые племена крайнего юга, то есть Патагонии и Новой Гвинеи, и маленькие остатки племен, уцелевших в некоторых горных странах, особенно в Гималаях¹.

Русский этнограф и крупный религиозный деятель И.Е.Веньяминов (Вениаминов), который изучал алеутов и индейцев Северо-Западной Америки, писал, что в воспитании всех поколений алеутов большое значение имело *чувство стыда*: стыдно бояться неизбежной смерти, стыдно просить пощады у врага; стыдно быть уличенным в воровстве; то же опрокинуться со своей лодкой в гавани; стыдно бояться выйти в море во время бури; первому ослабнуть в долгом путешествии и выказать жадность при дележе добычи (в таком случае все остальные дают жадному свою долю, чтобы его пристыдить); стыдно разболтать тайну своего рода жене; стыдно, если вышли на охоту вдвоем, не предлагать лучшую добычу товарищу; стыдно хвастаться своими поступками, тем более вымышленными, и называть другого презрительными словами. Стыдно, наконец, выпрашивать милостыню; ласкать жену в присутствии посторонних или танцевать с нею, а также лично торговаться с покупателем, так как цену за предлагаемое добро должно назначить третье лицо. Для женщины стыдно не уметь шить и танцевать и вообще не уметь делать того, что лежит на обязанности женщин; стыдно ласкать мужа и даже разговаривать с ним в присутствии посторонних.

Кроме того, существует целый ряд поступков, настолько обязательных, что за неисполнение их на человека обрушивается презрение всего племени, и он рискует стать «изгоем», то есть быть изгнанным из своего рода. И об этом каждый член рода знает с малых лет².

«В родовом быте, – пишет П.А.Кропоткин, – человек научился сперва основному правилу всякой общественности: не делать

¹ См.: Кропоткин П.А. Этика. – С. 70-71.

² Изложено по: Кропоткин П.А. Этика – С. 72.

другому того, чего не желаешь, чтобы делали тебе, и сдерживать разными мерами тех, которые не хотели подчиняться этому правилу. А затем в нем развилась способность *отождествлять свою личную жизнь с жизнью своего рода*. При изучении первобытных людей, начиная с тех, кто еще сохранил быт ледникового и раннего послеледникового (озерного) периода, вплоть до тех, у кого мы находим позднейшее развитие родового строя, нас больше всего поражает именно эта черта: *отождествление* человека со своим родом. Она проходит через всю историю раннего развития человечества, и сохранилась она наиболее у тех, у кого удержались первобытные формы родового быта и наиболее первобытные приспособления для борьбы с мачехой-природой, то есть у эскимосов, алеутов, жителей Огненной Земли и некоторых горных племен. И чем больше мы изучаем первобытного человека, тем больше мы убеждаемся, что даже в своих незначительных поступках он отождествлял и теперь отождествляет свою жизнь с жизнью своего рода»¹.

Ореолом особой святости окружали рождение ребенка. Особые предписания (кувады) касаются отца, ибо «единосущность» отца и ребенка чувствуются более живо, чем связь между ребенком и матерью. При несоблюдении предписаний в случае смерти ребенка повинен отец, так как любое недомогание отца влияет на ребенка в силу существующей между ними связи и симпатии.

На мать также накладываются определенные запреты. Так, в Новой Гвинее мать до того момента, как ребенок начал ходить и говорить, обязана соблюдать определенную диету с самого начала беременности. После родов она не должна больше курить табак, ибо ребенок от этого почернел бы внутри и умер и т.д.

С особой силой сопричастность юношей и их матерей становится ощутимой в момент посвящения молодых людей, которое является своего рода новым рождением: это находит выражение в целом ряде обычаев. У арунта, например, «мать юноши, подвергающемуся обрезанию, не должна в то время, когда он удаляется

¹ Кропоткин П.А. Этика – С. 76-77.

в заросли кустарника, есть мясо опоссума, большой ящерицы или определенного вида змеи и вообще какой бы то ни было жир: в противном случае она задержала бы выздоровление сына... каждый день она натирает себе все тело жиром, чем якобы помогает выздоровлению сына...»

До посвящения брак мужчин запрещен. Пока не осуществлено посвящение, состояние несовершеннолетия сопровождается большим количеством ограничений, выражающих неправоеспособность, неполноценность. На Самоа «юноша, пока он не подвергся татуировке... не мог и думать о браке, над ним постоянно издевались, как над бедняком и существом низкого происхождения, не имеющим права говорить в собрании мужчин». У большинства австралийских племен ему запрещается есть разные виды мяса. Он не имеет права принимать участие в каком бы то ни было обсуждении, происходящем на стоянке. Никогда не спрашивают его мнения или совета, да он даже и не думает давать их. Фактически он как бы не существует.

На островах Ментавей родителям запрещено впадать в состояние гнева в своем доме. Если они нарушают запрет, духи обязательно разгневаются на них и нашлют болезни на детей.

У ао-нага «ссора со старшем кровным родственником (отцом, матерью, дядей, тетей, братом, сестрой и т.д.) – важный проступок. Она фатально влечет за собой болезнь, плохой урожай и другие беды»¹.

В обрядах обрезания мальчиков тсонга, описанных французским исследователем Анри Жюно, мальчики «по малейшему поводу... жестоко избиваются»; их подвергают воздействию холода, они должны всю ночь спать голыми на спине в прохладные месяцы с июня по август; им категорически воспрещается выпить хотя бы глоток воды на протяжении всего периода инициации; они должны есть пресную противную пищу, которая «поначалу вызывает у них тошноту» до рвоты; их сурово наказывают,

¹ Приведенные выше примеры заимствованы у Люсьена Леви-Брюль «Сверхъестественное в первобытном мышлении». – С. 204-205; 276-277; 420-421.

вставляя палки между раздвинутыми пальцами обеих рук, в то время как сильный мужчина, взявшись за концы палок, сжимает их и поднимает несчастных, сдавливая и почти ломая их пальцы; и, наконец, обрезанные должны быть подготовлены к тому, что они погибнут, если их раны не заживут. Эти испытания предназначены прежде всего для того, чтобы научить мальчиков выдержке, послушанию и мужеству¹.

Имели место быть и совершенно варварские обычаи. О них, к примеру, известный английский ученый, автор книги «Золотая ветвь» Джеймс Джордж Фрэзер пишет следующее:

«Существовали многие народы и люди, которые упорно придерживались привычек, оказавшихся в итоге для них губительными. Полинезийцы из года в год убивали две трети своих детей. Таково же, как говорят, число новорожденных, умерщвляемых в Восточной Африке. В живых оставляли только детей, рожденных в определенных положениях. Сообщается, что воинственное ангольское племя йагов умерщвляло всех своих детей без исключения, чтобы не обременять женщин в походных условиях. Свои ряды племя пополняло путем усыновления мальчиков и девочек тринадцати-четырнадцати лет из других племен, родителей которых убивали и съедали. Женщины южно-американского племени мбайа убивали всех детей, кроме последнего или того, кого считали последним. Если после этого женщина беременела еще раз, новорожденный был обречен. Едва ли стоит удивляться тому, что обычай этот привел к гибели народа мбайа, многие годы являвшийся самым страшным врагом испанцев. У индейцев племени ленгуа (Гран-Чако) миссионеры обнаружили «тщательно разработанную систему самоубийства народа путем инфантицида, аборт и других мер»².

К сожалению, ещё и сегодня наука не может с точностью установить смену отдельных эпох в развитии первобытной культуры.

¹ Данное Анри Жюно описание обряда обрезания приводится по: Тэрнер В. Символ и ритуал. – М.: «Наука», 1983. – С. 231.

² Фрэзер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. – М.: Полииздат, 1980. – С. 329-330.

Поэтому и организации воспитания мы можем представить лишь гипотетически.

Исходя из этого, будем ссылаться на те времена человеческой истории, когда мы уже встречаемся с более сложными общественными и государственными организациями, в которых воспитание принимает характер планомерности и целенаправленности.

Глава 2.

Образование и воспитание у народов первых цивилизаций

2.1. Понятие «цивилизация»

Прежде, чем говорить об образовании и воспитании у народов первых цивилизаций, следует, видимо, кратко рассмотреть само понятие «цивилизация».

Слово это – от лат. *civis* – гражданин, *civilis* – гражданский, государственный – известно еще со времен античности, где оно как некая форма и порядок жизни противопоставлялось варварству. В качестве же самостоятельного термина, соотнесенного с понятием «культура», вошло в словоупотребление и научное обращение в XVIII веке.

Впервые понятие «цивилизация» в научный обиход было введено французским экономистом маркизом де Мирабо. В трактате «Друг законов» он писал, что цивилизация «есть выражение таких социальных качеств, как смягчение нравов, учтивость, вежливость и знания, распространяемые для того, чтобы соблюдать правила приличий и чтобы эти правила играли роль законов общежития».

Авторы фундаментального коллективного труда под редакцией М.П.Мchedлова «Российская цивилизация» справедливо отмечают, что «каждая цивилизация при всей своей специфике и самобытности выступает составной частью единой целостной общности – человечества. Единству всемирно-исторического процесса способствуют наряду с традиционными мировыми культурными контактами современные интенсивные процессы глобализации в различных сферах – науке, технике, информатике, политике и т.д.»¹.

Термин «цивилизация» трактуется сегодня достаточно широко: не только как качественная характеристика общества, но и

¹ Российская цивилизация. / Под общ. ред. М.П.Мchedлова. – М.: Академический проект, 2003. – С. 18.

как особый подход и измерение исторического процесса становления и развития человечества. Отсюда и многовекторное толкование типов и форм цивилизационного развития. Но бесспорным является одно: понятие «*цивилизация*» позволяет «зафиксировать начало собственно социальной стадии эволюции человеческого рода, выход его из первобытного состояния; динамику развития общественного разделения труда, информационной инфраструктуры, доминирующей формы социальной связи и социальной организации в рамках «большого общества»¹.

Мы будем придерживаться наиболее принятой интерпретации понятия «*цивилизация*» как следующей за варварством ступени культуры, «которая постепенно приучает человека к плановым, упорядоченным совместным действиям с себе подобными, что создает важную предпосылку культуры»².

Появление первых цивилизаций произошло около шести тысяч лет назад в результате, как считают ученые, больших племенных миграций. И возникли эти культурные центры на берегах Нила, Евфрата и Тигра. Именно здесь родились ранние надобщинные политические структуры – небольшие административные образования типа городов-государств. Именно город – «двуличное и трагическое детище двойственной истории человечества» – стоит у истоков первых цивилизаций. Как образно писал ученый и богослов, протоиерей Александр Мень, «если в пещере, шалаше, палатке из шкур человек еще жил среди окружающей его природы, то за стенами города он впервые создал свой собственный мир, пыльный, тесный, некрасивый, но все-таки свой. Город – символ изоляции человека от природы и одновременно символ его творческой активности. Пусть эта активность иногда принимает ложное направление, пусть город и вносит уродство и смрад в природу, но не следует забывать, что город помог человеку познать самого себя. Он способствовал высвобождению Личности. Он – проклятие истории, но он же – ее благословение. Стены

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том четвертый. (Т-Я.) – С. 332.

² Краткая философская энциклопедия. – М., 1994. – С. 507-508.

оторвали человека от мира, но дали ему возможность по-новому взглянуть на этот мир»¹.

Это краткое вступление, думается, поможет нам, погружившись в мир первых цивилизаций, не повторять общих положений.

2.2. Величайшая цивилизация

Между двух великих рек Тигром и Евфратом, на месте предгорного прогиба, зажатая с разных сторон Кавказом, Персидским заливом, Иранским нагорьем и Сирийской пустыней, в самом центре Среднего Востока лежит Месопотамская низменность.

Еще во II веке до н.э. греческий географ Полибий назвал это место Междуречьем, что означает «между двух рек».

Большинство ученых считают, что именно в Междуречье Тигра и Евфрата зародилась человеческая цивилизация, а религии, которые возникли здесь, возможно, древнейшие на земле.

В IV – III тысячелетиях до н.э. в южной части Месопотамии (области в среднем и нижнем течении Тигра и Евфрата, находящейся в Западной Азии) жили *шумеры* или *шумерийцы*, получившие это имя от названия местности – Шумер, их самоназвание было «народ черноголовых». Происхождение этих племен неизвестно. Они жили разрозненными общинами.

Нижнее Междуречье прославилось прежде всего тем, что там возник великий город Вавилон – древняя «столица мира» (другое название этого города – Баб Эл – «врата Бога»).

В нижнем Междуречье жили *аккадцы* – восточные семиты. Они были соседями шумерийцев и находились под их влиянием. Более того, во II тысячелетии до н.э. происходит слияние шумерского и аккадского народов, постепенное вытеснение шумерского языка аккадским (вавилоно-ассрийским). Этот процесс дал начало истории семитских народов.

¹ Протоиерей Александр Мень. История религии в семи томах. – Т. 2. Магизм и единобожие. – М., 1991. – С. 63-64.

Истинная история и легенды Вавилона до сих пор будоражат воображение. Многие об этом уникальном городе мы узнаем из Библии (Ветхого Завета) – главной священной книги и иудеев, и христиан, а также из описаний древнегреческого историка, прозванного «отцом истории», Геродота. Важное значение имеют находки археологов Колдеея, который начал раскопки в 1899 году в составе немецкой экспедиции и первым обнаружил основание Вавилонского зиккурата (храмовой башни), и английского археолога Леонарда Вулли, раскопавшего очень похожий на Вавилонскую башню зиккурат в городе Ур, на юге Вавилонской империи.

По Геродоту, Вавилон, расположенный по обоим берегам Евфрата, своей формой представлял совершенное подобие четырехугольника, или квадрата, построенного на огромной равнине. Общая окружность города составляла 60 английских миль (1 английская миля = 1852 метрам), по 15 миль на каждой стороне квадрата. Толщина стен – 86 футов (один фут = 30,5 см), так что по поверхности их могли проехать шесть колесниц в ряд. А высота стен – до 334 футов. Над стенами возвышались 250 башен. Внутри города вели сотни ворот, отлитых из меди. Стены были сложены из больших кирпичей на смоляном цементе. Вне городских стен город был окружен со всех сторон глубоким рвом. В самом городе было 676 квадратных площадей, окруженных домами и садами. Через город протекал Евфрат, как бы разделяя его на две части. Берега были стеной, а к реке вели многочисленные пляжи¹.

Одним из семи чудес света были знаменитые вавилонские висячие сады, построенные Навуходоносором для своей молодой жены – мидийской принцессы. В честь нее и сады стали называться «сады Семирамиды». Они были четырехъярусными. Своды ярусов опирались на колонны высотой в двадцать пять метров. Платформы ярусов, сложенные из плоских каменных плит, были устланы слоем камыша, залитого асфальтом и покрытого листами свинца, чтобы вода не просочилась в нижний ярус. Поверх этого насыпался слой земли, достаточный для того, чтобы здесь мог-

¹ См.: Библейская энциклопедия. – М., 1891. – С. 104.

ли расти большие деревья, Ярусы, поднимаясь уступами, соединялись широкими пологими лестницами, выложенными цветной плиткой. День и ночь рабы качали воду из Евфрата, чтобы обеспечить полив садов и работу многочисленных фонтанов¹.

Но не менее известна и Вавилонская башня. Как повествуют предания, она была самым большим из многочисленных зиккуратов Междуречья. Это величественное творение рук человека представляло собой семиступенчатую пирамиду, на вершине которой стоял маленький храм. Первая терраса была в плане квадратом со стороной в девяносто метров. В высоту она достигла тридцати метров. Второй этаж мало уступал первому по площади, но был значительно ниже – всего восемнадцать метров, издали обе первые террасы казались каменным кубом. Следующие этажи были еще ниже – по шесть метров. Наконец, на верхней площадке стоял пятнадцатиметровый храм Мардука – главного бога в аккадском пантеоне. Он был облит золотом и облицован глазурованным кирпичом. Общая высота башни равнялась длине стороны основания – девяносто метрам².

Для нашей темы во всем этом великолепии интерес представляет главное: высочайший уровень инженерно-строительной мысли того времени.

Вдумайтесь, могли бы все это построить люди без должного знания математики, геометрии, механики, сопротивления материалов и т.д. Следовательно, здесь уже можно говорить о высоком уровне образования и науки. Поэтому, думается, совершенно несостоятельны утверждения тех, кто настаивает на отсутствии здесь науки, связывая возникновение последней в древнегреческой культуре³.

Неоценим вклад ученых Вавилонии в развитии астрономии и письменности. Ими был разработан и календарь.

Именно в Древнем Двуречье была создана система идей и институтов, практически свободных от религиозных представ-

¹ См.: Можайский И.В. 7 из 37 чудес. – М., 1980. – С. 17-21.

² Там же. – С. 54.

³ См.: Философия науки. – М.: Академический проект, 2006. – С. 37-38.

лений. Таковыми являются тексты законов Хаммурапи – царя Вавилонии в 1792-1750 гг. до н.э., политика, полководца, подчинившего большую часть Месопотамии, Ассирию. Тексты этих законов – ценнейший памятник права Древнего Востока, в котором нашли отражение характерные черты рабовладельческого права.

Шумеро-Вавилонские письменные памятники составляли первую в истории библиотеку в Ниневии правителя Ашшурбанипала (он же Сарданапал) – царя Ассирии (VII до н.э.), где собраны глиняные таблички, называемые Хроникой первых царей Вавилона, Синхронической истории. Все таблички систематизированы. Они были собраны по приказу царя со всей страны и содержали сведения по разным областям знаний: медицинские и религиозные тексты, предсказания, псалмы, гимны, лучшие литературные произведения, записи мифов, списки царских династий и т.д. Это – ценнейший материал древней культуры.

К сожалению, сегодня мы не располагаем доподлинными материалами об образовании и методах воспитания в Древнем Двуречье, но несомненно то, что здесь погибла величайшая культура древности.

2.3. Воспитание и образование у народов древних культур Америки

Прежде, чем перейти к проблеме воспитания, следует, видимо, сказать о том, что ко времени открытия европейцами Америка была заселена индейскими народами, находящимися на разных стадиях общественного развития, но родственными между собой. Основная часть населения была сосредоточена в горных областях Мексики и в Андах, где сложились землевладельческие цивилизации, выделявшиеся сравнительно высоким уровнем социально-экономического развития (раннеклассовые государства ацтеков, инков и др.). Большая же часть территории как Северной, так и Южной Америки была заселена малочисленными племенами, занимавшимися собирательством, охотой, рыболовством и примитивным земледелием и не вышедшими еще за рамки первобытно-общинной формации.

Происхождение индейцев долгое время оставалось тайной. Выдвигались гипотезы о том, что первоначальное население Америки *автохтонно*, то есть здесь и зародилось. Однако не было обнаружено никаких признаков того, что в Америке существовал очаг происхождения людей. Поэтому такие гипотезы были отвергнуты. В настоящее время признано, что первые люди пришли сюда из Азии и заселение Америки шло с севера на юг. Споры идут и о времени появления в Америке первых людей.

У индейцев в течение многих тысячелетий жизни и развития образовалось большое количество племен и народов, в той или иной степени отличающихся между собой. Поэтому говорить о какой-то общей системе образования и воспитания здесь не приходится. Наиболее высокий уровень культуры европейцы застали в Мексике и Перу¹.

Поэтому начнем с *ацтеков* – древнейшего народа Мексики. Известно, что уже на ранних стадиях государственности у них были своего рода «государственные школы», и притом двух типов. Как пишет чешский исследователь древних культур народов Южной и Северной Америки Милослав Стингл, «в школах первого типа, по-ацтекски – *тельпучкалли*, воспитывались сыновья рядовых членов общества. Здесь детей обучали истории (главный предмет), сельскохозяйственным работам и ремеслам, а также, что вполне естественно у столь воинственного народа, большое внимание уделялось «военной подготовке». В школах второго типа (их называли *кальмекак*) воспитывались мальчики из привилегированных семей, и прежде всего те, кому предстояло вступить на духовную стезю либо стать военачальниками и сановниками рода и племени. Здесь главным учебными дисциплинами были ацтекская религия, организация и история ацтекского государства, письмо, чтение, счет, астрономия, астрология, стихосложение и ораторское искусство»².

¹ Подробнее об этом см.: Страны и народы в 20 томах. – Америка. Общий обзор. Северная Америка. – М.: «Мысль», 1980. – С. 13-15; Америка. Общий обзор. Латинская Америка. Средняя Америка. – М., 1981. – С. 25-44; Южная Америка. – М., 1983. – С. 17-21.

² Стингл М. Индейцы без томагавков. – М.: «Прогресс», 1984. – С. 108.

«В школах обоих названных типов – кальмекак и тельпучкалли – мальчики принимались уже после переходного возраста, обычно в пятнадцать лет. Но характер воспитания был у них весьма различен. В кальмекаках, которые существовали при святилищах, ... господствовали монастырские порядки. Воспитатели, то есть священнослужители, требовали от своих учеников абсолютного послушания, достойного поведения и большого религиозного усердия. Поскольку каждый из учеников кальмекака по окончании школы мог стать священнослужителем, они в ночное время, жертвуя сном, служили богам, и прежде всего защитнику жрецов – богу Кецалькоатлю, в сан служителей которого они уже были посвящены. По ночам, удалившись в безлюдное место, они зажигали костер где-нибудь на вершины холма, дабы благовонным дымом воздать честь богам. При этом они приносили в жертву собственную кровь, раздирая себе кожу (главным образом мочки ушей) острыми шипами агавы.

Что же касается учеников тельпучкалли, то у них было мало шансов как-то выдвинуться в будущем. Это была школа для простонародья. Здесь не учили воспитанников ни воздержанию, ни благородным манерам. Учителями в тельпучкалли были воины. Но тут учили не только сражаться... В программу входило обучение строительству общественно-полезных сооружений – каналов, плотин, укреплений»¹.

Определенный интерес представляет система воспитания так называемых «невест солнца» у инков. Подбор их осуществлялся ежегодно. Стать «невестой солнца» могли лишь самые красивые девственницы. Их увозили из родных мест в монастыри, где в течение четырех лет обучали приготовлению пищи, ткацкому ремеслу, прядению и т.д. Затем некоторых отдавали в жены или наложницы чиновникам и военачальникам, а остальные становились *мама куна* (матерями – прислужницами бога Инти) и давали обет вечной непорочности. Во главе «невест солнца» стояла верховная жрица – *койя-паска*².

¹ Стингл М. Индейцы без томагавков. – С. 108-109.

² См.: там же. – С. 160-161.

2.4. Образование и воспитание у древних египтян

Египетская цивилизация – одна из самых древних.

В Египте еще до I египетской династии (IV тысячелетии до н.э.) писцы помечали посуду с припасами чернильными надписями. Впоследствии этими же знаниями стали пользоваться для передачи более отвлеченных понятий, связанных с культом.

Развитие письменности можно проследить по следующей таблице:

Динамика письменности

В Древнем Египте возникли знаки – иероглифы (от греч. hieros – священный и gliphaō – режу высекая). Иероглифы или изображали слово, или напоминали косвенно содержание его. Например, название страны «Ливия» изображалось ее оружием (палицей) и узкой песчаной полоской пустынной земли. Египтяне довели написание иероглифов до совершенства.

Шумерское письмо также восходит к рисуночному письму. Письменные знаки могут быть возведены к первоначальному рисунку (изображению человека, частей его тела, рыб, птиц и пр.) Постепенно пиктограммы превратились в идеограммы (знаки, содержание которых не совпадало с их рисуночным образом). Рисунок ноги стал означать все действия, связанные с ногами (ходить, стоять и пр.). Знаки упрощались, утрачивая облик рисунка.

Наряду с названными знаками стали развиваться фонограммы, т.е. рисунок получал звуковое значение. Изображение горшка у шумеров звучало как «га». В написании вместо горшка можно было поставить слог «га» и наоборот. Это уже слоговое письмо. Рисуночный характер знаков размывался, схематизировался. Рисунки упрощались и превращались в комбинации прямых линий, в глине они приобрели вид клиновидных углублений – клинописи. До алфавита шумеры не дошли.

Впоследствии клинописное письмо распространяется по многим восточным странам.

В течение долгих веков, вплоть до Нового времени, древние письмена считали магическими и даже каббалистическими знаками. Лишь в XIX веке французский ученый *Жан Фраснуа Шампольон* увидел в египетских иероглифах не рисунки, а обозначение слогов и даже букв. Именно ему удалось расшифровать древние тексты.

В Египте статус писцов приравнивали к божественному. Они считались посредниками между людьми и богами.

Первоначально египтяне жили по обоим берегам великого Нила разрозненными племенными объединениями – *номами*. О том, как был организован их быт, мы можем судить по источникам (ходя и весьма отрывочным) раннего времени. В основном это – надписи на стенах пирамид и саркофагов, например, «Тексты пирамид» (эпоха Древнего царства – XXVI – XXIII вв. до новой эры); «Тексты саркофагов» (эпоха Среднего царства – XXI – XVIII вв. до н.э.) От эпохи Нового царства до нас дошло гораздо больше сочинений, но в основном они религиозного содержания. Не менее ценными источниками являются труды античного историка Геродота, посетившего Египет в V веке до н.э.

По мере развития государственности в Египте были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, вычленения его теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе, хотя и переплетались с религиозно-мифологическими представлениями, верой в магию и колдовством, но вместе с тем и аккумулировались тогда в философии, в ней же были сделаны первые педагогические обобщения.

В этой связи, видимо, уместно привести высказывание египтолога Рудольфа Антеса: «...не сумма знаний определяет качество интеллекта. Истинным критерием разума человека, очевидно, является вопрос, сознает ли он пределы своего знания. Он должен знать свое место в том, что касается рассудка, и в том, что связано с религиозным верованием... Древнейшие египтяне пользовались разумом в самой высокой степени там, где это было нужно,

и с должным уважением подходили к тому, что превышало их разумение»¹.

Нельзя не восхищаться «творческой силой древнеегипетского ума, поднявшегося на высоту грандиозных задач своего века, а в полете фантазии за пределами познанного, одарившего человечество яркими художественно-образными толкованиями окружающего мира»².

До нас дошли наставления одного египетского чиновника своему сыну. Он отговаривает последнего от таких профессий, как ремесло медника, башмачника, каменщика и даже офицера, рисуя их самыми темными красками, но зато усиленно рекомендует заняться науками, так как только они обеспечат ему безбедное существование и общественный почет³.

В период расцвета древней египетской цивилизации образование и воспитание уже носили стройный, хотя и ярко выраженный классовый характер.

Низшие классы получали весьма скудное образование, причем дети воспитывались и обучались дома, перенимая житейские навыки у отцов и родственников. Чтение и письмо было редкостью. Впрочем, одна часть египетского общества была уравненной в отношении образования, независимо от классовых делений: это были женщины. Девочек (были ли они дочерьми египетских вельможей или бедных ремесленников) учили мало и немногому (отсюда, возможно, и пошла традиция Востока, меньше всего обращать внимание на образование женщин). Зато мальчики высших классов египетского общества получали очень тщательное и серьезное образование в сравнительно хорошо поставленных общественных школах. Там преподавались чтение, письмо, математика, землемерие, астрономия, теология, музыка.

Особое внимание уделялось обучению арифметике и геометрии. Не случайно великий греческий ученый Платон восторжен-

¹ Цит. по: Краткая история философии. / Под общ. ред. В.Г.Голобокова. – М.: Олимп; Издательство АСТ, 1996. – С. 22.

² Там же.

³ Факт приведен по: Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Том первый. – М.: «Работник просвещения», 1929. – С. 318.

но описывал наглядный метод этого преподавания, подчеркнув тот факт, что оно сообразовалось с возрастными особенностями детей и подростков. Начиналось все с игры.

Физическое воспитание сводилось главным образом к закаливанию детского и юношеского организма¹.

2.5. Воспитание и образование в Древнем Китае

Китайская цивилизация также одна из самых древних. Уже на ранней, дофилософской стадии развития, то есть появления философских доктрин, здесь существовали письменность, определенные нравственные нормы, была выработана особая феодальная система управления и производства.

Древние китайцы поэтому не называли свою страну Китаем, а именовали ее «Чжунга», что переводится как «Среднее царство», так как видели ее находящейся в центре, в окружении варварских народов. Китайцы с тех пор считают себя единственным по-настоящему цивилизованным народом на планете.

Еще до 200 г. до н.э., то есть до династии Цинь (221-207 гг. до н.э.), когда была упразднена феодальная власть на местах и объявлено, что правитель Цинь становится Цинь Шихуаном – «первым императором» Китая, здесь уже существовало сто маленьких школ. Историк Сыма Цянь объединил их в *шесть крупных и дал им характеристики*:

– **Школа Инь-Ян.** Имя школе дали две космические силы Инь и Ян, которые лежат в основе всех вещей. Она придает особое значение космологии, закономерным изменениям в мировоззрении и их влиянию на человека. Последователи этой школы изучали движение звезд, смену времен года и другие природные явления.

– **Школа Книжников, или Мудрецов.** Это другое название конфуцианства. Основатель школы Кун-фу цзы, или Кун-цзы («Учитель Кун») провозгласил, что необходимо изучать класси-

¹ См.: Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Том первый. – С. 318.

ческую литературу, книги, написание во времени династии Чжоу (1027-256 гг. до н.э.), то есть высшей точки развития феодальной системы в Китае (культура этого периода вызывала восхищение у Кун-фу цзы). Конечно, конфуцианцы не просто изучали книги, но занимались и множеством других вещей. Иначе их учение не стало бы самым влиятельным и важным.

– **Школа Моиситов.** Основателем школы был мудрец Мо-цзы, который проповедовал всеобщую любовь, счастье и милосердие к низшим сословиям. При этом он был резким противником Кун-фу цзы, но позже многие его идеи были переняты конфуцианством.

– **Школа имен.** В нее входили логики, любившие парадоксальные идеи и споры об отвлеченных понятиях. Они сосредоточили свое внимание на словах, «именах», в отличие от реальных предметов.

– **Легисты.** Они верили, что эффективно управлять государством можно только тогда, когда власти руководствуются строгими законами. Утверждали, что природа человека изначально безнравственна и люди поступают правильно, только если их заставляют так поступать. Этот взгляд был совершенно чужд другим китайским учениям, в том числе конфуцианству, моизму и даосизму.

– **Даоситы.** Последователи этой школы призывали избегать конфликтов и противоречий, жить в гармонии с природой и обстоятельствами. Даосизм стал одним из самых известных учений в Китае.

К перечисленным шести школам можно добавить **школу стратегов**, созданную полководцем **Сунь-цзы**, автором книги под названием «О военном искусстве». Эта школа давала наставления в том, как сражаться, командовать войсками, вести переговоры с врагом. «Военным искусством зачитывались многие китайские руководители, включая и Мао Цзэдуна¹.

¹ См.: Стивенсон Д. Восточная философия. – М.: АСТ: «Астрель», 2005. – С. 189-191.

Хотя все эти школы не исчезли бесследно, так как их идеи были поглощены конфуцианством и даосизмом, но они все же не играли столь большой роли, как две последние.

Поэтому мы остановимся более подробно именно на этих двух.

Итак, **даосизм**.

Он сложился в качестве учения еще в IV-III вв. до н.э. По преданию, тайны его открыл в древности легендарный **Хуан-ди** («Желтый император», «желтый предок»). Он был зачат от луча молнии, а, родившись, сразу стал говорить. Хуан-ди был высокого роста (около трех метров), имел лик дракона, солнечный рог, четыре глаза и четыре лица (многие ученые не без основания считают, что в этом фантастическом образе отразилась модель мира, характерная для китайской мифологии).

Хуан-ди приписывают изобретение топора, лука и стрел, платья и туфель (первым установил различия в одежде для мужчин и женщин). Он научил людей отливать колокола и треножники, бурить колодцы, мастерить телеги и лодки. Считается, что он изготовил чудесный барабан из шкуры бога грома. Хуан-ди явился продолжателем первого «фармаколога» Шэнь-нуна («божественный земледелец») и положил начало врачеванию и медицине как науки (первый медицинский трактат Древнего Китая назван «Хуан-ди нэй цзин» – «Книга Хуан-ди о внутреннем»). Согласно мифологическим преданиям, сподвижник Хуан-ди по имени Цандзе изобрел иероглифы, а Жуан Чэн создал китайский календарь.

По даосским преданиям, Хуан-ди не умер, а вознесся на небо на спине дракона и стал одним из бессмертных¹.

Даже этот короткий рассказ о жизни и деяниях Хуан-ди свидетельствуют о том, что истоки *даосизма* восходят к древним мифологическим представлениям китайцев, к богатой китайской культуре, уходящей своими корнями во II тысячелетие до н.э.

Именно в это время в Китае образуется племенной союз Шан-Инь – как бы протогосударство. Здесь же появились первые письменные свидетельства, дошедшие до нас.

¹ См.: Мифы народом мира. Энциклопедия в двух томах. – Т. 2. – С.605-606.

Но в XIII в. до н.э. этот союз был разгромлен племенем Чжоу.

В эпоху Чжоуского царства рождаются первые литературные памятники. Главный из них – *«Законы Чжоу»*.

По этим источникам мы можем сегодня достаточно четко представить себе уровень мышления древних китайцев.

Даосизм многолик.

Есть так называемый *«народный»* даосизм, связанный с народными верованиями, культами и суевериями. Есть *«религиозный»*, для которого характерно наличие монашества, института учителей и структур тайных обществ. Есть *мистический даосизм*, даосизм отшельников, вдали от мирской суеты ищущих бессмертия.

Особое место занимает *«философский»* даосизм, представленный знаменитыми трактатами мудрецов Лао-цзы, Чжуан-цзы и других. Кроме того, есть *«имперский»* даосизм, адаптированный к государственной идеологии. Можно также говорить о некоем *«простонародном»* даосизме, сутью которого были исследования законов природы и внедрение полученных знаний в медицинскую, астрономическую, математическую, производственную и т.д. практики.

Однако, несмотря на столь разные формы, которые может принимать учение дао, всем им свойственна *общность терминологического аппарата и основных постулатов*¹.

Целостная система даосизма нашла свое стройное отражение в знаменитом трактате *«Дао-дэ цзин»* (Канон о Дао и Дэ), приписываемом легендарному мудрецу Лао-цзы (*«старый учитель»*).

Дошедшие до нас исторические сведения об этом человеке крайне скудны. Известно лишь, что настоящее его имя *Ли Эр*. Он родился в VI-IV вв. до н.э. в царстве Чу, провинция Хэнань. Принадлежал к образованным верхам общества. Но должность, которую он занимал при дворе, была более чем скромной: он служил хранителем императорского архива. Мы не знаем, почему он ушел в отставку, но следующий этап его жизни овеян самыми невероятными легендами, в которых очень трудно выявить

¹ См.: История религии. В 2 т. – Т. 1. – С. 380.

историческую суть. Считается, что он обрел некое просветление, прибыл на западную границу страны и исчез (или стал бессмертным).

Но прежде, чем покинуть этот мир, он продиктовал смотрителю пограничной заставы (так называемому «стражу») трактат длиной в пять тысяч слов. Этот трактат известен сегодня как «Дао-дэ цзин» или «Лао-цзы», а начальником пограничной заставы и первым учеником Лао-цзы был Инь Си, прозванный *Вэньши-сяньшэн* («Господин начала письмен»). Ему приписывают трактат «Гуань Инь-цзы» («Мудрец Инь с заставы») Другим учеником Лао-цзы считается Вэнь-цзы («Мудрец письмен»), автор трактата «Вэнь-цзы».

Совершенно точно известно, что, во-первых, Лао-цзы (Ли Эр) действительно скончался в глубокой старости вне пределов Китая, а, во-вторых, последующие исследования показали, что «Дао-дэ цзин» написан уже после смерти мудреца Лао-цзы. Поэтому вполне возможно, что кто-то из его учеников записал мысли учителя и уже после обнародовал их содержание.

Трактат «Дао-дэ цзин» ученые относят к IV-III вв. до н.э. Но еще в ранних трактатах, например, в древнейшем трактате примерно VIII в. до н.э. «И-цзин» («Канон перемен»), можно найти основы теоретического фундамента даосизма.

Дао-дэ цзин по количеству переводов уступает, пожалуй, лишь Библии. «Причиной тому, – как считает Мэри Пат Фишер, – не только привлекательность содержащихся в ней идей, но и то, что смысл текста порой ускользает от переводчиков, работающих с древнекитайскими иероглифическими записями. Как и слова во всех языках, некоторые иероглифы имеют много значений... Вторая трудность заключается в лаконичности древнекитайского языка. Многие необходимые для нас части в нем отсутствуют, подлежащее часто опускается, но, чтобы передать идеи на европейском языке, переводчики пытаются вставить подразумеваемое, и результаты очень часто не похожи один на другой... Третья проблема в том, что даже сохранившиеся китайские экземпляры книги в некоторых местах сильно различаются. В-четвертых, эта

книга мистического знания, полная парадоксов, которые можно понять интуитивно, а не логически¹.

Главная философская идея трактата «Дао-дэ цзин», если говорить очень коротко, состоит в том, что жизнь природы и людей не управляется «волей неба», а протекает по определенному пути – дао.

Дао – «независимое», «вечно пребывающее» – это естественный закон самих вещей, который вместе с субстанцией (то есть материей, сущностью, нечто неизменным) Ци (воздух, эфир) составляют основу мира.

В Дао-дэ изин мы читаем:

«Дао, могущее быть выражено словами, не есть постоянное дао. Имя, могущее быть названо, не есть постоянное имя. Безымянное есть начало неба и земли. Обладающее именем есть мать всех вещей. Поэтому тот, кто свободен от страстей, видит чудесную тайну дао, а кто имеет страсти, видит его только в конечной форме». (Гл. 1).

«Дао бестелесно и лишено формы, а в применении неисчерпаемо». (Гл. 4).

«Дао – глубочайшие врата рождения. Глубочайшие врата рождения – корень неба и земли. Оно и мельчайшее и бесконечное, а его действие неисчерпаемо». (Гл. 6).

«Дао бестелесно. Оно столь туманно и неопределенно! Однако в его туманности и неопределенности содержатся образы». (Гл. 21).

«Человек следует земле. Земля следует небу. Небо следует дао, а дао следует естественности». (Гл. 25).

«Дао вечно и безмятежно. Хотя непритязательно и ничтожно, но ничто в мире не может его подчинить себе... Нахождение дао в мире подобно великому стоку, куда все сущее в мире вливается подобно горным ручьям, стекающимся к рекам и морям». (Гл. 32).

«Великое дело дао растекается повсюду... Все сущее возвращается к нему, но оно не рассматривает себя как властелина. По-

¹ Фишер М.П. Живые религии. – М.: Изд.-во «Республика», 1997. – С. 128-129.

этому его можно назвать *Великим*. Оно становится великим потому, что никогда не считает себя таковым». (Гл. 34).

«*Дао* рождает единое. Единое рождает два [начала]: *инь* и *ян*. Два [начала] рождает третье. Третье порождает все сущее. Все существа носят в себе *инь* и *ян*, наполнены *ци* и образуют гармонию» (Гл. 42).

Отсюда и понятие «*Дэ*» – опредмеченное, конкретное проявление *Дао* в вещах и поведении человека:

«Содержание великого *дэ* подчиняется только *дао*». (Гл. 21).

«*Дао* рождает [вещи], *дэ* вскармливает их. Телесность придает вещам форму, благодаря силам [*инь* и *ян*] вещи достигают завершенности. Поэтому среди сущего нет ничего, что бы не почитало *Дао* и не ценило бы *дэ*. То, что *Дао* почитается, а *дэ* ценится, вытекают из естественности, а не из повелений *дао* и *дэ*». (Гл. 51).

«Человек с высшим *дэ* не стремится делать добрые дела, потому он добродетелен; человек с низшим *дэ* не оставляет [намерения] совершать добрые дела, потому он не добродетелен; человек с высшим *дэ* бездейтелен и осуществляет недеяние; человек с низшим *дэ* деятелен, и его действия нарочиты...» (Гл. 38)¹.

Согласно Лао-цзы, в мире все находится в движении и изменении, все постоянно меняется. Как бы ни шло это развитие, справедливость восторжествует. *Таков закон*. Человек не должен вмешиваться в естественный ход вещей.

Невмешательство или «*недеяние*» (у-вей – созерцательное отношение к действительности) – одно из главных требований *дао* по отношению к человеку.

Это и есть «*следование естественности*». Это требование распространяется и на индивидуальную, и на социальную деятельность людей и на сферу их сознательной деятельности. Оно играло исключительную роль в воспитании.

«Кто действует – потерпит неудачу. Кто чем-либо владеет – потеряет. Вот почему совершенномудрый бездейтелен, и он не

¹ Все вышеприведенные отрывки цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. – Т. 1. – М., 1969. – С. 182-183, 190.

терпит неудачи. Он ничего не имеет и потому ничего не теряет. Те, кто совершал дела, спешат достигнуть успеха, потерпят неудачу. Кто осторожно заканчивает свое дело, подобно тому, как он его начал, у того всегда будет благополучие. Поэтому совершенномудрый не имеет страсти, не ценит труднодобываемые предметы, учится у тех, кто не имеет знаний, и идет по тому пути, по которому прошли другие. Он следует естественности вещей и не осмеливается [самовольно] действовать»¹.

«Дао совершенномудрого – это деяние без борьбы»².

Что касается идеи о вечном и естественном законе Дао, согласно которому независимо от постороннего вмешательства происходит постоянное обновление, то она и по сей день справедлива и имеет, к примеру, важное экологическое значение. «Недеяние» (в смысле запрещения грубого вмешательства в процесс развития природы) – неплохой совет даосов, которому не мешало бы следовать и сегодня.

Даосизм прекрасно представляет себе диалектику жизни, когда в прекрасном есть безобразия, в добром – злое, в бытии – небытие и т.п. Гармония для него и состояла в подобном сосуществовании противоположностей.

«Мудр тот, кто имеет знания и делает вид, что не знает». (Гл. 71)³.

Даосы полагали, что лишь возврат людей к естественному единству с природой, отказ от орудий труда в ремесле и земледелии, от сложной общественной организации – государства и сословного деления, от мудрствований ученого сословия позволит людям снова зажить безмятежной счастливой жизнью.

Лао-цзы считал виновниками социальных потрясений честолюбивых мудрецов, алчущих власти, почтения к себе, сеющих раздоры среди людей, и потому отказ от почитания мудрецов он рассматривал как вопрос умиротворения народа («не будет ссор»).

¹ Цит. по: Краткая история философии. Под общей ред. В.Г.Гололобова. – С. 71.

² Цит. по: там же. – С. 71.

³ Цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. – Т.1. – М., 1969. – С. 187.

После смерти Лао-цзы это *чисто философское учение трансформировалось в религиозное мировоззрение.*

В результате Дао стал восприниматься как нечто сверхъестественное: в нем усмотрели некую божественную сущность.

Но для нас важно другое. Сложившись в систему, даосизм стал главной идеологической силой. Под его влиянием проходило обучение и воспитание многих поколений китайцев. И даже сегодня его влияние весьма существенно.

При этом особо подчеркиваем, что история даосизма знала и взлеты, и поражения. Были моменты, когда его влияние усиливалось, но в соревновании с *конфуцианством* он проиграл. В итоге статус государственной идеологии Китая получило *конфуцианство*.

Но прежде, чем начать разговор о *конфуцианстве*, приведем высказывания о нем двух великих мыслителей, философов и гениальных писателей: француза Вольтера (Мари Франсуа Аруэ) и русского Льва Николаевича Толстого.

Вольтер писал, что Кун-фу цзы призывает людей прощать оскорбления и помнить об одних лишь благодеяниях;

непрестанно следить за самим собой и исправлять сегодня ошибки, допущенные вчера;

подавлять свои страсти и поддерживать дружбу;

давать без излишеств и принимать лишь крайне необходимое, не унижаясь.

Он не говорил, будто не надо чинить другому то, что мы не хотим, чтобы причиняли нам: ведь это означает лишь запрет зла; он стремился к большему, он советует делать добро: «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой».

Он учит не только скромности, но смирению: он поощряет все добродетели».

Вольтер о Конфуции.

Л.Н.Толстой говорил: «Сущность китайского учения такая:

Истинное (великое) учение научает людей высшему добру – обновлению людей и пребыванию в этом состоянии. Чтобы об-

ладать высшим благом, нужно 1) чтобы было благоустройство во всем народе. Для того, чтобы было благоустройство во всем народе, нужно 2) чтобы было благоустройство в семье. Для того, чтобы было благоустройство в семье, нужно 3) чтобы было благоустройство в самом себе. Для того, чтобы было благоустройство в самом себе, нужно 4) чтобы сердце было чисто, исправлено. (Ибо где будет сокровище ваше, там будет и сердце ваше). Для того, чтобы сердце было чисто, исправлено, нужна 5) правдивость, сознательность мысли. Для того, чтобы была сознательность мысли, нужна 6) высшая степень знания. Для того, чтобы была высшая степень знания, нужно 7) изучение самого себя (как объясняет один комментатор).

Все вещи имеют корень и его последствия; все дела имеют конец и начало. Знать, что самое важное, что должно быть первым и что последним, есть то, чему учит истинное учение. Усовершенствование человека есть начало всего. Если корень в пренебрежении, то не может быть хорошо то, что должно вырасти из него.

Когда ясно определена цель, к которой должно стремиться, можно, откинув другие ничтожные цели, достигнуть спокойствия и постоянства. Достигнув спокойствия и постоянства, можно ясно обдумать предмет. Ясно обдумав предмет, можно достигнуть цели».

Л.Н.Толстой.

Изложение китайского учения: Великая наука¹.

Основатель учения Кун-фу цзы родился и умер в царстве Лу (ныне китайская провинция Шаньдун).

Воспитывала его мать, так как отец умер рано, когда сыну было всего три года. Жили в бедности. Но уже в пятнадцать лет будущий Кун-фу цзы твердо решает стать ученым.

Женившись в 19 лет (от брака у него были сын и две дочери), он поступает на государственную службу, надеясь, что так ему

¹ Оба текста цит. по: Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения. – Приложения. – М. – Харьков, – 2002 (Серия «Антология мысли»). – С. 950-952.

удастся реализовать свои идеалы, которые сформировались в непрестанном чтении древних книг и в размышлениях. Прослужив десять лет, он вышел в отставку с тем, чтобы полностью посвятить себя пропаганде своих идей. Много путешествует вместе с учениками, надеясь заинтересовать своими идеями правителей раздробленного Китая. Но, проявляя уважение к мудрецу, правители напрочь отвергали его конкретные предложения. Вернувшись в родное царство Лу в 70-летнем возрасте, он за оставшиеся годы составил так называемой «конфуцианский канон», включающий в себя «Пятиканоние» и «Четверокнижие»:

Пять классических произведений («Пятиканоние»)

Шу-цзин (Книга истории)	Ши-цзин (Книга песен)	И-цзин (Книга перемен)	Чунь-Цю (Хроника «Весна и осень»)	Ли-цзин (Книга ритуалов)
Документы, речи и советы легендарных правителей (многие составлены в 23-220 гг. н.э.)	300 стихов и песен времен ранней династии Ужоу (1027-402 гг. до н.э.)	Гадательная книга с 64 гексаграммами	История государства Лу 722-484гг. до н.э. с комментариями до 200 г. до н.э.	

«Четверокнижие»

Лунь юй (Сборник избранных изречений Конфуция)	Чжун юн (Учение об истине)	Да сюэ (Великое учение)	Мэн-цзы, книга конфуцианского философа Мэн-цзы (371-289 гг. до н.э.)

До сих пор неясно, что именно написано Конфуцием, а что его учениками и последователями.

Кун-фу цзы приписывается редактura многих классических произведений, однако в настоящее время большинство ученых сходится на том, что единственный текст, действительно представляющий его идеи, – это «Лунь юй» («Беседа и высказывания»). Он составлен из высказываний учителя, добросовестно записанных его учениками и оформленных в самостоятельный труд уже после смерти Кун-фу цзы.

Сам Учитель так охарактеризовал этапы своего совершенствования в «Лунь юе»:

«В десять лет я устремился помыслами в [пять аспектов] учения;

В тридцать лет установился;

В сорок – не сомневался;

В пятьдесят познал предопределение Неба;

В шестьдесят – ухо стало послушным [Небу];

В семьдесят – следовал желаниям сердца, не выходя за рамки [естественного]»¹.

Еще при жизни авторитет Кун-фу цзы был очень высок: многих привлекало его личное обаяние, честность, бескорыстное служение Идеи и Истине. А после смерти многочисленные ученики (а их было у него около трех тысяч, семьдесят из которых впоследствии стали видными учеными) сделали все, от них зависящее, чтобы идеи Учителя донести до самых широких масс, особенно до образованной части населения тогдашнего Китая. Этому же добровольно служили и ученики учеников, и т.д. Именно благодаря их стараниям во II веке до н.э., время правления императора У-ди династии Хань, принципы конфуцианства были канонизированы и объявлены государственной идеологией, а Кун-фу цзы стал именоваться как «Великий мудрец – Учитель».

В IX веке н.э. конфуцианство окончательно одержало верх над буддизмом, а в XI веке н.э. – над даосизмом.

¹ Цит. по: История религии. В 2 т. – Т. 1. – С. 400.

Кун-фу цзы уверенно можно считать отцом-основателем китайской *педагогике* и *этики*.

Центральной идеей книги «Лунь юй», которая и объединяет конфуцианство в цельную систему, является понятие *жэнь* (буквально – «человеколюбие») – категория конфуцианской этики. Относительно этимологии этого слова и его семантики ученые спорят до сих пор, но никто не оспаривает, что в «Лунь юе» этот термин означает «любовь к людям». Когда один из учеников, Фань Цзи, задал Кун-фу цзы вопрос о смысле *жэнь*, тот ответил: «это любовь к человеку» (12, 22). Однако в определении *жэнь* «любовь» ни в коем случае не следует понимать как импульсивное, романтическое чувство или любовь к Богу (как и любовь Бога к людям). Не учил Кун-фу цзы и любви к своим врагам. *Жэнь* – это «естественное инстинктивное и человеческое чувство, но благодаря образованию оно окультурируется и делается цивилизованным. Таким образом, *жэнь* является средством проведения разграничения между людьми и другими живыми существами. Правильно поняв это определение, легче уяснить другие категории конфуцианства...»¹.

Принцип *жэнь* гласит: «Чего не желаешь себе, не делай другим».

Жэнь – это моральный идеал и цель воспитания. Но как же достичь *жэнь*? В «Лунь юе» Кун-фу цзы дал четкий ответ на этот вопрос: процесс преобразования личности происходит благодаря практике *ли* (12, 1).

«Термин *ли* чаще всего переводится на русский язык как «ритуал» или «обряд», а также «церемонии», «хорошие манеры», «вежливость» и т.п. В широком смысле *жэнь* включает в себя всю совокупность общественной морали и социальной практики. В более узком, но более точном, смысле *жэнь* обозначает общественно приемлемые формы поведения. Может показаться, что *ли* – это результат общественного развития и эволюции обрядов. Однако Кун-фу цзы подразумевает под *ли* особые социальные

¹ Великие мыслители Востока. – М., – 1999. – С. 11.

изобретения мудрецов древности, созданные для посвящения народа и установления общественного порядка...

Но если *ли* призваны поддерживать общественный порядок и мораль, то какое отношение они имеют к обретению качества *жэнь*? Ведь логичнее думать, что, если *ли* – прежде всего социальные нормы и установления, они способствуют развитию конформизма¹, а не индивидуальности. Но не следует забывать, что для Конфуция личность не есть нечто замкнутое и ограниченное – наоборот, личность существует только с другими личностями. *Ли* как раз и определяют нормы человеческих отношений. Представления об индивидуальности вне человеческих отношений бессмысленны.

Именно поэтому Кун-фу цзы сказал: «Тот, кто помогает устанавливаясь другим, устанавливает себя – таков путь человека *жэнь*». Кун-фу цзы считал, что для становления полноценной личности необходим долгий, полный компромиссов процесс социализации. Обретение индивидуальности и социализации для Кун-фу цзы – стороны одного и того же процесса. Вот почему практика *ли* есть путь обретения *жэнь*»².

Другие важные категории конфуцианства:

- **сяо** (сыновья и дочерняя почтительность) – цивилизованное отношение к своим родителям.

Учитель говорил: «Молодые люди должны высказывать почтительность к родителям, а вне дома уважительность к старшим, серьезно относиться к любому делу, любить свой народ и стремиться сблизиться с человеческими людьми. Если же после всех этих действий они сберегут также свои силы, то их необходимо потратить на приобретение знаний»³.

- **ди** – братская любовь, цивилизованное отношение к окружающим, ровесникам;

¹ Конформизм (поднелат. *conformis* – подобный, сходный), приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка вещей, господствующих линий и т.д.

² Великие мыслители Востока – С. 12.

³ Цит. по: Конфуций: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – Минск, 1998. – С. 20-21.

- **чжун** (преданность) – цивилизованное отношение к вышестоящим: правителям, императорам, хозяевам или даже к собственной стране;
- **и** (долг, справедливость) – практика выражения цивилизованных чувств в правильное время и правильном месте;
- **цзюньцзы** («совершенный муж» или совершенная личность) – тип личности, воплощающий в себе совершенство воспитания чувств.

Если говорить обобщенно, то основное содержание учения Кун-фу цзы составляют **пять** простых и великих добродетелей, находящихся в соответствии с законами природы и являющихся важнейшими условиями разумного порядка в совместной жизни людей: 1) мудрость; 2) гуманность; 3) верность; 4) почитание старших; 5) мужество, – которые в определенной мере и в определенных границах должны быть признаны. Практически это означает добросовестность и глубокое уважение к себе и другим, на что действительно способны, конечно, лишь избранные и полноценные люди; в то время как простое нагромождение законов не может быть признано.

В отличие от даосизма, в конфуцианстве большое значение придается *ритуалу, этикету, неписанным правилам*. В соответствии с этим существовало учение об идеальном человеке, «*благородном муже*», который строго следует *ли*.

Тонкий анализ взаимосвязи образа идеального (благородного) человека (*цзюнь цэн*) с *ли* дан, на наш взгляд, Гербертом Фингареттом в книге «Конфуций: мирянин как святой»: «Благородный (в духовном смысле) человек – это тот, кто трудится над алхимическим сплетением социальных форм (*ли*) и проявлений человеческого существования таким образом, что они превращаются в бытие, реализующее *дэ* – свойственную человеку добродетель, или способность к совершенству... Человек обретает свою человеческую подлинность, когда его стихийные порывы под воздействием *дэ* принимают определенную форму. А *ли* являет собой исполнение человеческих порывов, их культурное выражение, которое не имеет ничего общего с лишаящим человеческих черт

формализмом. *Ли* образует форму динамического взаимоотношения людей, придающую им человеческие черты... Если «пожеждать» себя и всегда быть обращенным к *ли*, то требуется в буквальном смысле слова только изначальный ритуальный жест в надлежащем обрядовом контексте, и тогда все «происходит»¹.

Благородный муж думает прежде всего о том, как не нарушать законы, он обязан соответствовать требованиям ритуала, что включает в себя соблюдение многих нравственных правил.

«По Конфуцию, – пишет В.Малявин, – ритуальная выверенность каждого жеста, каждого слова и даже каждой мысли есть не что иное, как встроенность в изобильный ритм вселенской жизни. Поэтому управление в конфуцианской традиции есть прежде всего исправление (оба знака в китайском языке звучат и пишутся почти одинаково). Исправление себя, в первую очередь. Возвращение к тому, что изначально заложено в нас, к «первозданной чистоте сердца», к чистоте, освященной светом сознания, исполненной бесконечно долгим усилием воли»².

«Сущность ритуала для Кун-фу цзы – это музыкальная настроенность души на глубину жизни. Каждый фрагмент человеческого существования должен репродуцировать целостность бытия. Поэтому Учитель говорил:

– Кто утром слышит о Пути,

Тот может вечером и умереть спокойно»³.

Учитель говорил: «Если человек не обладает добродетелями (человеколюбием, принципами морали), то как же он может быть верен ритуалу? Если человек не наделен справедливостью, человечностью, то тогда о какой музыке можно говорить?»⁴.

Таким образом, *ли* было тем фундаментом, на котором строилась социальная структура житейского общения, так как главным

¹ Фингаретт Г. Конфуций: Мирянин как святой. // Конфуций. Я верю в древность. – М., 1995. – С. 310-311.

² Малявин В. Конфуций. – М., 1992. – С. 151.

³ Блюменкранц М.А. Конфуций: вчера и сегодня. Вступительная статья // Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения. – М., 2002. – Серия «Антология мысли». – С. 10.

⁴ Цит. по: Конфуций: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – С. 30.

требованием *ли* было соблюдение навечно установленных иерархических различий. Кун-фу цзы говорил, что без *ли* невозможен общественный порядок, а значит и благополучие, процветание в государстве: нет *ли* – значит нет различий между государем и подданным, верхами и низами, старыми и молодыми. *Ли* – установленный порядок вещей.

«Избегай быть богатым и знатным, – учил Кун-фу цзы, – когда в самой стране управление неверное, и избегай быть бедным и незнатным, когда страна управляется правильно»¹.

Таким образом, педагогика в наследии Кун-фу цзы занимает особое место. Ее содержанием было, прежде всего, хорошее знание «старого», китайской традиции, и почитание старых учителей, послушание учителю, что и избавит от ошибок.

Соблюдение ритуалов и обрядов – главное.

Сам Кун-фу цзы соблюдал 300 обрядов и 3000 правил приличия. Этого он требовал и от своих последователей.

Особое значение придавалось просвещению. Учитель говорил: «Просвещенный муж прямодушен, справедлив, бесхитростен, он хорошо понимает то, что ему говорят, исследует характеры людей, мало думает о почестях»².

Идеи Кун-фу цзы сыграли огромную роль в духовной жизни Китая и его последующей истории, проникли в кровь и плоть китайской культуры и дошли практически до начала XX века.

Вот как, к примеру, описывает китайскую школу XVIII – XIX веков писатель Аммиан фон Бек в историческом романе «Дорога в тысячу ли, или сказание о дунганском народе»:

«Классическое китайско-ханьское школьное образование можно было получить за 11-14 лет, которые делились на три этапа: низшая ступень (4-5 лет), средняя ступень (3-4 года) и высшая школа (4-5 лет).

На низшей ступени изучали «Троеслов» с основными иероглифами, необходимыми для первоначального уяснения читаемых текстов... В зависимости от прилежания, способностей и возмож-

¹ Цит. по: Конфуций: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – С. 67.

² Цит. по: Конфуций: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – С. 93.

ностей ученика, он мог изучить этот основополагающий учебник с самыми важными иероглифами-понятиями за два – три года.

Затем переходили к чтению первой книги «Пятикнижие» великого мыслителя древности Кун-фу цзы «И-цзин» («Книга перемен»), которая состояла из пяти – шести сброшюрованных тетрадей...

...На следующий год учащиеся класса приступали к изучению второй книги «Шу-цзин» («Книга древней истории»).

...Для учеников было очень много непонятного в читаемой книге. И поэтому следовало также внимательно выслушивать пояснения учителя, чтобы потом, при пересказе прочитанного вслух, давать правильные ответы. Но большей частью не требовалось давать каких-либо комментариев к тексту, а нужно было просто-напросто заучивать иероглифы наизусть с правильной интонацией и четким произношением.

Изучением и сдачей испытаний по этой «Книге древней истории» заканчивалось обучение на низшей школьной ступени, длящейся 4-5 лет...

...На средней ступени в течение трех-четырех лет изучали следующие три книги великого ханьца Кун-фу цзы: «Ши-цзин» («Книга древней поэзии», в которой были записаны важные оды, гимны и письменные тексты музыкальных больших и малых кантат), «Ли-цзи» («Записи об обрядах», где излагались необходимые для жизни всех ханьцев церемонии, традиции и обычаи, совершаемые по различным поводам в жизни человека, единые для всех, начиная от последнего бедняка и кончая великим императором – ваном) и «Чунь-цю» («Весна и осень», в этой книге систематизировались сведения о добродетелях и пороках древних властителей)...

...Высшая ступень обучения (высшая школа) не была обязательной, здесь могли еще 4-5 лет учиться желающие сдавать государственные экзамены с целью получения первой ученой степени и достижения высокой государственной должности. На высшей ступени китайской классической школы нужно было постигнуть не только «Четверокнижие» Кун-фу цзы, но уметь тол-

ковать и давать пространные письменные пояснения по очень толстой книге, состоящей из 12 брошюр, под названием «Сяо-цин» («Книга о сыновьем почтении»).

...Занятия в школе обычно длились с раннего утра и до вечера, с продолжительным обеденным перерывом. Но каждую неделю два раза после обеда классные учебные занятия прерывались, и ученики направлялись в спортивный зал, где учитель по борьбе ушу обучал мальчиков основам этого боевого искусства – сражаться с вооруженным врагом голыми руками¹.

Таким образом, для Китая конфуцианство имело такое же значение, что для Индии ведизм.

2.6. Воспитание и образование в Древней Индии

В середине второго тысячелетия до новой эры в Индию с севера вторглись племена *ариев*. Они, в отличие от коренных жителей, были светловолосыми, голубоглазыми и говорили на близком к европейским языкам *санскрите* (*sanskṛta* – искусственный, доведенный до совершенства). Впоследствии этот язык стал литературным в древней, средневековой и отчасти современной Индии (заимствования из санскрита составляют большую часть лексики языка *хинди*).

Коренные жители были оттеснены на юг и остров Цейлон.

И здесь очень важно подчеркнуть три момента: **во-первых**, процесс освоения ариями территории Индостана из-за её обширности занял длительный период; **во-вторых**, этот процесс как раз совпадал по времени (на рубеже второго-первого тысячелетия до н.э.) с оформлением в виде священных текстов ариев *самхитов* (сборников) священных песен и жертвенных формул, торжественных гимнов и магических заклинаний, использовавшихся при жертвоприношениях, которые получили название веды (от корня «ведать»); **в-третьих**, нашествие ариев сыграло, по справедливому заключению Л.С.Васильева, «важную роль внешнего

¹ Бек Фон, Аммиан. Дорога в тысячу ли, или сказание о дунганском народе. Ист.роман. – Алматы, 2006. – С. 95-97.

толчка, способствовавшего резкому ускорению развития древнеиндийской цивилизации, причем в ходе этого процесса этнос, язык и религия ариев играли доминирующую роль»¹.

Священное писание ариев – Веды – это знание, но не просто человеческое знание, а возникшее, как они считали, путем божественного откровения.

Веды – это множество книг, созданных в разное время. В состав окончательно сложившихся вед вошли:

- сборники священных писаний;
- руководства к богослужениям и обрядам;
- философские трактаты;
- исторические повествования и т.д.

Считается, что самые ранние описания веры, известной в настоящее время под названием *индуизм*, были составлены между 1200 и 1000 гг. до н.э. Но этот процесс продолжался вплоть до 200 г. до н.э.

Его и принято называть *ведическим*.

Ведические тексты еще именуются *шрути* (то есть слышание) по двум причинам:

- а) считается, что они существовали вечно и были «услышаны» от Бога учеными;
- б) столетиями ученики слушали рассказы своих учителей и перенимали от них тексты. Ученики повторяли слова и интонации очень точно: так, как они слышали их; поэтому, по прошествии тысяч лет, они сохранились в устной форме (надо заметить, что и сегодня жрецы предпочитают пересказывать ведические тексты по памяти, несмотря на то, что веды существуют и в напечатанном виде).

Содержание *Вед* отнюдь не является только религиозным. Здесь есть и басни, и поэтические сказки, и песнопения, и сатирические миниатюры.

Истолкование древних ведических текстов привело к появлению фонетики, этимологии, ставших основой не только древ-

¹ Васильев Л.С. История религий Востока. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – С. 187.

неиндийской лингвистики, но и мировой лингвистической мысли. Поэтому Индия по праву считается страной гуманитарных знаний. К примеру, нам известны труды грамматиков IV века до нашей эры. Так, древнеиндийский лингвист *Панини* создал нормативную грамматику санскрита и частично ведийского языка – образец системного описания языка.

Знание и изучение *Вед* было в Древней Индии важнейшей обязанностью наряду с принятием гостей, принесением жертвы богам.

Уже к первому тысячелетию до н.э. арии стали вести оседлый образ жизни, ассимилируясь с местным населением. Происходит смешение арийских и местных доарийских представлений и верований, их слияние в единое целое.

К этому времени окончательно складываются и *варны* – условно-классовые группы древнеиндийского общества. Оно (то есть общество) делится также на *касты* – замкнутые и обособленные социальные группы со строго определенным родом занятий, своеобразным стилем жизни, обычаями, традициями, нормами и т.п. Принадлежность к касте определяется рождением и общностью происхождения.

В это же время происходит и образование первых княжеств (или государств) на территории Индии.

Во главе каждого такого государства стоял *раджа*.

Позднее, уже в V веке до н.э., деление на варны было закреплено законодательно в знаменитых «Законах Ману» – древнеиндийском сборнике наставлений, определяющих поведение человека в частной и общественной жизни.

«*Законы Ману*» – это памятник общественно-политической и правовой жизни. Создание «Законов» приписывается мифическому полубожественному предку людей *Ману* («человек», от корня тап «мыслить»). Они написаны на санскрите и содержат 2650 двустиший, разбитых на 12 глав.

В это же время складываются главные религиозно-философские системы (дашаны). Шесть из них считаются классическими. Именно они сыграли колоссальную роль в образовании и воспи-

тании, а впоследствии и в создании индийской этнопедагогике.
Это:

1. *Веданта* (санскр. – завершение вед). Первоначально веданта обозначала *упанишады* как свод текстов, «завершающих» ведическое знание. (Слово «*упанишад*» означает «сидеть рядом» и указывает на то, что тексты носили и носят наставнический характер и передавались *гуру* (духовным учителем) своим избранным ученикам, которые садились рядом, чтобы получить мистическое знание. Тексты *упанишад* образуют основу того, что впоследствии стало называться философией *веданты*).

2. *Миманса* (санскр. – размышления, исследования). Более точно мимансу принято называть *пурва-миманса*, или *первой мимансой*, в отличие от *уттара*, или второй мимансы, под которой подразумевается веданта. Ее последователи считали, что веды не являются откровением в полном смысле и содержащиеся в них религиозные и философские положения нуждаются в логическом обосновании.

3. *Санкхья* (санскр. – то, что от исчисления) – это направление, разрабатывавшее специфическую модель онтологического и космического дуализма. Происхождение не совсем ясно.

По учению *санкхьи*, мир имеет два **первоначала**: первоматерию (*пракрити*), которой присущи три качества: *саттва* (ясность, свет), *тамас* (тяжесть, инертность), *раджас* (активность) – и духовное начало (*пуруша* – создание) Взаимодействие *пракрити* и *пуруши* является началом развития Вселенной и индивида.

Основной принцип, на котором основана *санкхья*, – полное прекращение страдания. Это достигается через *йогу*.

4. *Йога* (санскр. – сопряжение) – аскетическое учение, возникшее в V в. до н.э. – I в. н.э. Оно основывается на том, что можно достичь совершенства и слияния души с богом при помощи отрешения от мира. Главное здесь – умение управлять собой, достижение совершенства при помощи особых упражнений.

Йога теснейшим образом связана с основополагающими принципами философии *санкхьи*. Все, о чем говорится в *санкхьи*, должно находиться под контролем, а полного прекращения стра-

дания (в том смысле, в каком это понимается в санкхье) можно достичь, пройдя *восемь степеней*, или *ветвей (анга)*:

- *воздержание* – подразумеваются такие понятия, как непричинение вреда любому виду жизни (*ахимса*), правдивые мысли и речи (*сатья*), контроль над чувственными желаниями и страстями, целибад – безбрачие (*брахмачарья*), отказ от жадности (*апариграха*) и воровства (*астейя*);
- *соблюдение предписаний* – самодисциплина, чистота, самообладание;
- *положение, поза (асана)*, которая позволяет сосредоточиться на медитации и ничем не отвлекаться;
- *регулировка дыхания* для обретения самообладания;
- *уход от чувственного восприятия* – отключение ума от обычных функций, то есть заставить чувства служить уму;
- *сосредоточие* – концентрация ума на одном предмете;
- *медитация* – наполнение ума одним единственным объектом, на котором он сосредотачивается;
- *созерцание* – самореализация, состояние сверхсознания или озарение.

5. *Вайшешика* (санскр. – особенное, отличное) – учение об атомах и система категорий (*надартха*). Все, что есть во Вселенной, вайшешики «исчисляют» шестью категориями: субстанция (*дравья*), качество (*гуна*), движение (*карма*), общее (*саманья*), особенное (*вишеша*) и присущность (*самавая*). Позднее к ним добавляется и седьмая – небытие (*абхава*).

6. *Ньяя* (санскр. – метод). Это – реалистическое учение, где в качестве главенствующего выступает логика, по содержанию оно близко к вайшешике, но имеет и свою специфику. Реализм *ньяя* можно охарактеризовать как доверие источникам знания: каждый из них имеет свою «компетенцию», и потому нет основания подвергать сомнению наши институты познания: восприятие свидетельствует о реальности внешнего мира, внутреннее чувство – о едином субъекте познания, волнения и желания (*ньяя* наиболее близка из всех индийских систем к персоналистской антрополо-

гии), система логических выводов – о Боге как инструментальной причине и архитекторе мира¹.

Все эти шесть школ называют астикой, или ортодоксальными, то есть признающими авторитет Вед.

Но были и те школы, которые отрицали авторитет Вед. Их называют *настикой*, то есть *неортодоксальными*. Таких школ две: джайнизм и чарвака-локаята. К ним также относят и буддизм (хотя буддизм является мировой религией).

Джайнизм сыграл немалую роль в истории Индии и ее культуре. А возникла эта школа в VI веке до н.э. на основе учений «мудрецов». Один из них – Махавира (его имя Вардхамана, род – Джнятрипутра) по прозвищу *Джина* (Победитель). По преданию, он ушел из дома в тридцать лет и вступил на путь аскезы. Через 12-14 лет просветления, познав истину, вернулся к людям, стал проповедовать свое учение. Умер примерно в 526 г. до н.э.

Сначала у Джины было всего одиннадцать учеников – аскетов, которые отказались от всего материального ради великой цели – *спасения и освобождения от кармы*. Именно они составили из проповедей учителя основу *доктрины*. Постепенно состав общины все более увеличивался за счет и аскетов-монахов, и мирян, которые кормили их. Из аскетов формируется прослойка жрецов – главных хранителей и толкователей учения Джины.

Канонизация в письменной форме доктрины джайнизма произошла в IV, а по некоторым источникам – в III веке до н.э. на Вседжайнском соборе в Паталипутре.

Но решения собора были приняты не всеми. Те, кто стал следовать признанным письменным текстам, получили название *шветамбаров*, а кто – нет, то есть сохранили верность первоначальной строгости поведения аскетов времен самого Джины, – *диганбаров* («одетых воздухом», то есть обнаженных). Их и сегодня нередко можно встретить в Индии.

Но резкого противоборства между этими двумя направлениями никогда не было. Более того, джайнистские писания считают

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том третий (Н-С). – С. 114-115.

джайнами всех, кто следует принципами джайнизма. Вот, к примеру, как об этом говорит один из современных джайнистских авторитетов, организатор центров этой религии в Великобритании, США и Индии Ачарья Шри Сушил Кумар:

«Если кто-то является истинным воплощением ненасилия, любви, сочувствия, мира, гармонии, единства, то он совершенный джайн. Нельзя обратить в джайнизм, но можно изменить свои привычки, свое сознание»¹.

Джайнизм совершенно не похож на традиционную религиозную систему и пронизан рационализмом больше, чем любая другая религия, когда-либо возникавшая в Индии. В нем почти нет мифологии. Здесь все логически связано. Нет подчинения ритуалу (а это, как мы знаем, главное в любой религии). Отрицается святость Вед, жертвоприношения, жречества и т.д.

Таким образом, был брошен вызов ведическому догматизму.

В центре учения – *проблемы бытия личности*. Основное его содержание – *это этика, учение об освобождении человека от страстей*. Целью джайнизма является *достижение такого образа жизни, при котором и станет возможным такое освобождение*.

Главным признаком души у человека джайнизм считает развитие сознания. Степень сознательности людей различна. Это от того, что душа склонна отождествлять себя с телом. И, несмотря на то, что по природе душа совершенна и возможности ее безграничны, в том числе безграничны и возможности познания, душа (скованная телом) несет в себе также бремя прошлых жизней, прошлых действий, чувств и мыслей. Причины ограниченности души – в ее привязанностях к страстям. И здесь огромна роль знания. Только оно способно *освободить душу* от связанностей, *от материи*.

Но знание понимается, конечно, более широко. Оно передается духовными учителями, которые *победили* собственные страсти и способны научить этому других.

¹ Цит. по: Фишер М.П. Живые религии. – С. 95.

Знание – это не только послушание учителю, но и правильное поведение, образ действий.

Этика джайнизма – это *аскетизм*.

По мнению джайнов, душа покрыта наслоениями кармы. Но в их вере карма – это по сути своей тончайшая материя, крошечные частицы, которые накапливаются, когда человек думает или действует. Поэтому джайны стараются избежать накопления кармы.

Три главных принципа, которых они придерживаются: это *ахимса* (ненасилие), *апариграха* (нестяжательство) и *анэкантивада* (неабсолютизм).

Ахимса играет в джайнизме особую роль, ибо джайны считают, что человек не имеет права на исключительность в окружающем его мире живых существ. Убийство любого из них несет в себе самые отрицательные последствия для кармы.

Поэтому джайны – строгие вегетарианцы. Они стараются не есть после захода солнца, чтобы случайно не проглотить какое-нибудь насекомое, которое могло сесть на пищу.

Особых строгостей придерживаются джайны-аскеты. Они носят марлевые повязки, чтобы не вдохнуть ничего живого, в этих целях фильтруют воду, при ходьбе специальной метелкой «расчищают» себе путь, не занимаются земледелием, чтобы ненароком не разрезать какого-нибудь червяка, не разжигают костров, так как в его огне могут сгореть мошки и бабочки, не тушат пламени, ибо это уничтожит жизнь самого огня и т.д.

Ахимса распространяется также и на дурные слова и мысли, ибо это может повредить другим.

Апариграха – второй важнейший идеал джайнов. Это – необходимость свести свои жизненные потребности к самому минимуму. Нестяжательство – это путь к внутреннему покою, к освобождению.

Монахи-джайны принимали *пять обетов*: запрещалось убийство, воровство, ложь, прелюбодеяние, а также владение собственностью.

Отсюда и отказ от одежды у *дигамбаров* – это не только и не столько неведение стыда, а в большей мере – демонстрация *непривязанности к материальному*. Их одежда – окружающая природа, тем более что обнаженный человек наносит ей минимальный ущерб.

Анэкантвада – третий центральный этический принцип джайнов. Он состоит в том, чтобы научиться избегать *гнева* и *осуждения*, сохранять широту взглядов, памятуя о том, что любое явление или предмет можно увидеть с самых разных сторон. У людей разные точки зрения на многое, каждая из них в чем-то верна. Истина многогранна. А для каждого конкретного человека важно очиститься от скверны и расширить собственное видение.

«Когда ты закрыл открытые ворота, – поучает Шри Читрабхану, один из современных джайнистских учителей, – вытер грязную воду, убрал весь мусор, тогда ты можешь впустить чистый, свежий дождь. Что это за дождь? Это поток майтри – чистой любви, сочувствия, единения. Ты чувствуешь, что свободен и един во всем... Ты встречаешься с людьми, чтобы делиться. Посмотри, как легко тебе встречать людей, когда у тебя нет различия между большим и меньшим, когда нет ни раны, ни горечи, ни обвинения, ни критики»¹.

Миряне в своем большинстве не могут пойти по пути отречения так же далеко, как монахи и монахини. Но и они обязаны очищаться и совершенствоваться, более того, они могут прийти и до *высшего состояния*. Но для этого надо пройти *гунастхану* – четырнадцать ступеней восхождения. Первые четыре – уничтожение ложных впечатлений, а с пятой – начинаются нравственные старания, которые должны привести к высшей степени совершенства – *кевале*: бескрайнему зрению, бесконечной праведности, силе, совершенному счастью, существованию вне формы и телу нетяжелому и нелегкому.

На протяжении многих веков джайнизм существовал в Индии, где подавляющее большинство исповедовало и исповедует

¹ Цит. по: Фишер М.П. Живые религии. – С. 91.

индуизм, в качестве этноконфессионального меньшинства. Но это никогда не вызывало каких-либо конфликтов, ибо между джайнизмом и индуизмом больше общего, чем различий. Потому здесь всегда проявлялась взаимная веротерпимость.

Чаркава-локаята – это не религиозная, а одна из материалистических философских систем Древней Индии, которая оказала большое влияние на воспитание, а значит и педагогику Индии. Считается, что ее основателем был древний мудрец *Брихаспати* (при этом основываются на «Артхашастре» – «Науке о пользе» – сводном трактате по науке управления, который был унифицирован в I веке н. э.). В нем описывается школа, отрицающая за Тремя Ведами статус дисциплины знания, т.к., по мнению представителей этой школы, учение о них «для знающего житейский обиход – только оболочка».

Согласно учению чарваки-локаяки, Вселенная и все сущее произошло естественным путем, без вмешательства потусторонних сил. 4 элемента: земля, вода, огонь и воздух – вечны и являются первоосновой всего существующего. Сложные формы жизни происходят путем длительной эволюции из простейших. Сознание представляет особую комбинацию материальных элементов. Единственным источником достоверного познания является чувственное восприятие. Человек живет только один раз. Поэтому должен думать не о своей будущей (загробной), а о текущей жизни. Он должен стремиться жить счастливо, удовлетворять свои разумные потребности и интересы. Религия несостоятельна и вредна, бог – выдумка богатых людей для обмана бедных. Источник зла связан с жестокостью и несправедливостью в обществе.

В этой философской системе отрицается учение о карме и резкой критике подвергается кастовое деление.

Таким образом, уже и в Древней Индии формируются школы, отвергающие религиозные учения и ратующие за светскость образования и воспитания, что еще и еще раз подтверждает: борьба материализма и идеализма имеет глубочайшие исторические корни (хотя термин «материалисты» ввел, как известно, великий немецкий философ Г.В.Лейбниц для обозначения своих противни-

ков, а несколько лет спустя он уже фигурировал в философском словаре И.Вальха – 1726 г.)¹.

2.7. Воспитание и образование в Древней Греции

Наиболее высокого совершенства, по сравнению с большинством древних культур, образование и воспитание достигло в древней Греции. Именно здесь возникли такие педагогические системы, как учения Платона и Аристотеля, здесь разработал своеобразную систему воспитания великий Сократ.

Сократ вошел в педагогику как автор весьма своеобразного метода обучения – *майевтики*, или сократовских бесед.

Этот метод заключался в том, что, ставя вопросы своим ученикам, Сократ доводил до абсурда их неправильные ответы, а затем наталкивал собеседника на правильный путь рассуждений и подводил к выводам. Из сократовских бесед в дальнейшем развивались методы обучения, направленные на развитие мышления учащихся.

Почему «*майевтика*»? Ведь это слово переводится как повивальное искусство.

Сам Сократ объяснял так: подобно тому, как повивальная бабка, приглашенная к роженице, всего лишь помогает произвести на свет дитя, так и он помогает своим ученикам сделать вполне ясными те мысли, которыми «беременны» их головы.

Философское кредо Сократа – «*Познай самого себя*». Он говорил: «Чем больше я узнаю, тем больше понимаю, что знаю слишком мало».

Но возникает вопрос: действительно Сократ лишь помогал выяснить то, что ученик уже знал? Конечно, нет.

¹ В этом словаре данному термину было дано толкование: «Материализмом называют то, когда отрицают духовные субстанции и не хотят допускать ничего, кроме телесного... Материализмом следует называть и то, когда все события и действия природных тел выводят только из свойств материи, таких, как величина, фигура, тяжесть, разъединение и соединение и, таким образом, не хотят признавать никакого другого духовного принципа, кроме души (Walch J.G. Philosophisches Lexicon, 1726).

Метод Сократа – вполне научный метод, который впоследствии Аристотелем был назван *индукцией*. Это – прием выявления определений для общих понятий. Сократ обучал искусству обобщения, искусству находить правильные определения общих понятий, то есть учил *логике*.

Логическое мышление продолжили его ученики, в частности, Платон, а ученик Платона – Аристотель – основал логику.

Говоря о древней Греции – колыбели европейских систем воспитания – нельзя обойти вниманием **Демокрита**. Его крылатые афоризмы, пережившие века, полны глубокого смысла:

- Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу.
- Хорошими люди становятся больше от упражнения, чем от природы.
- Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда и т.д.

В то же время, когда творил Сократ, появились и первые **софисты**.

Для того, чтобы понять смысл этого слова, надо отойти от его современного толкования (софист – интеллектуальный фокусник, манипулирующий словами, словесный мошенник).

Древние греки понимали слова «софист», «софизм» иначе: «софист» – это «мудрец» (от слова «софия» – мудрость). Первоначальное значение – «человек, в чем-либо искусный». Эсхил, к примеру, так называл Прометея, а Геродот – Фалеса, Пифагора и др.

Однако в то время, о котором мы говорим (II пол. V в. до н.э.), софистами стали называть людей особой профессии – преподававших за плату научные сведения.

Как пишет известный специалист в области античной философии В.Ф.Асмус, «некоторые из наиболее выдвинувшихся в этой области людей – мастера красноречия, юристы, дипломаты – становились учителями политических знаний и риторики. Однако нерасчлененность тогдашнего знания на философскую и специально научные области, а также значение, которое в глазах обра-

зованных людей греческого Запада успела в 5 в. до н.э. получить философия с ее вопросами о началах вещей, о мире и его возникновении, привели к тому, что эти новые преподаватели обычно учили не только технике политической и юридической деятельности, а связывали эту технику с общими вопросами философии и мировоззрения»¹.

Первым сам и с гордостью называл себя софистом **Протагор**, а затем **Горгий**, **Продик**, **Гиппий** – современники Протагора. Они путешествовали по Греции (не имели постоянного места жительства) и давали уроки «мудрости» за плату.

Известно, к примеру, что Гиппий обучал астрономии, метеорологии, геометрии и музыке; Пол – физике; Критий – психологии; Антифонт занимался задачей квадратного круга и метеорологией и т.д.

Первые софисты называли себя учителями не только мудрости, но и добродетели, под которой у греков подразумевалось не одно лишь нравственное совершенство, но и практичность, способность к ведению общественных и государственных дел.

«Софисты учили своих слушателей приемам, которые делают речь убедительной... В основе лежали два основных правила: говорить языком ясным и приятным для слуха и пользоваться доводами, для всех понятными и близкими... Они первые упорядочили употребление синонимов, родовых окончаний, наклонений и стали нарочито располагать слова с одинаковыми окончаниями в особой последовательности, чтобы речь звучала необычно и приковывала к себе внимание слушателей»².

Особое внимание уделялось *риторике* – ораторскому искусству.

Впоследствии само слово «софист» стало обозначать учителя красноречия, или ораторского искусства.

Именно Протогор провозгласил:

– *Человек есть мера всех вещей.*

¹ Асмус В.Ф. Античная философия. – М.: «Высшая школа», 1976. – С. 98.

² Миллер Т. Историческая проза Древней Греции. / Историки Греции. – М.: «Худож. лит-ра», 1976. – С. 8.

«Образование, – говорил он, – не дает ростков в душе, если оно не проникает до значительной глубины»¹.

Он ввел *принцип относительности* и знаний, и мира.

Для педагогов особое значение имеет его труд по *руководству ведением споров*, в котором Протагор учил «придавать слабым мыслям вид очень сильных», за что, естественно, подвергался критике.

Но, говоря о древних Афинах, нельзя не вспомнить знаменитую **Спарту** – соперницу Афин.

Это древнегреческий полис в Лаконике (Пелопоннес), превратившийся в 8 – 6 вв. до н.э. в крупнейшее государство.

Именно здесь сложилась знаменитая система воспитания, которая вошла в историю педагогики как *спартанское*.

«Спартой управляли спартанцы (то есть военный класс), которых с детства приучали к суровому образу жизни, выносливости и которым не дозволялось заниматься сельским хозяйством или коммерцией... Образование правящего класса состояло в исключительно суровой форме закалывания характера, которую никому не удалось еще превзойти...»².

До 6-7 лет дети зажиточного слоя воспитывались приблизительно одинаково.

Новорожденного обносили вокруг домашнего очага, призывая к нему домашних богов для благословения. На десятый день нарекали ему имя, и он поступал в распоряжение матери и няньки.

На этой ступени мальчики и девочки воспитывались вместе.

Но на 6-7 году происходило разделение: девочки оставались при матерях и учились у них домоводству. А мальчики эмансипировались от женского влияния. Для них начиналось долгое время обучения и воспитания в мужских руках с целью подготовки их к предстоявшим гражданским обязанностям.

Целью *спартанского воспитания* была выработка из воспитанника физически мощного, храброго, выносливого, дисципли-

¹ Цит. по: Античные философы (свидетельства, фрагменты и тексты). – Киев, 1955. – С. 124.

² Пекис Д. Греческая цивилизация. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – С. 130.

нированного, законопослушного и до конца преданного государству гражданина – воина.

Поэтому научное и эстетическое воспитание было в загоне у спартиатов, и их вклад в духовную культуру (в отличие от афинян) был ничтожен. Государство строго следило за тем, чтобы воспитание не уклонялось в сторону от задач, которые оно ему ставило.

Во главе воспитательного дела стояло назначенное государством особое лицо – *педоном* с целым штатом помощников, непосредственно заведовавших общественными школами – интернатами, в которых на полном государственном обеспечении и обучались мальчики, подростки и юноши.

Воспитание носило строго коллективистский характер: учащиеся спали в общих спальнях, ели за общим столом, участвовали в самых разных коллективных мероприятиях.

Что касается самого содержания занятий, то оно состояло главным образом из военных тренировок: маршировок, бега, прыжков, стрельбы из лука, бросания копья, борьбы и кулачного боя, хоровых упражнений. Чтение и письмо изучалось только частным образом; также и игра на музыкальных инструментах.

С точки зрения воспитания характера спартанская педагогическая система обладала очень большими достоинствами: коллективизм, постоянная общественная ответственность, суровые условия материальной жизни, общение с взрослыми, служившими примером гражданской доблести, – все это содействовало выработке сильных моральных характеров, серьезного отношения к долгу, умения подчинять свои личные интересы интересам целого. Но в то же самое время полное отсутствие индивидуализации создавало однообразные типы духовно ограниченных людей: спартанцы как бы штамповались по единому образцу.

Не так обстояло дело с воспитанием у афинян. Они давали большую свободу родителям для обучения и воспитания детей, но при этом и в Афинах требовали, чтобы мальчики и подростки получали достаточную гражданскую и военную подготовку.

Таким образом, индивидуальность воспитания не подавлялась, а само содержание обучения было несравненно богаче.

Выйдя из детства, афинский мальчик начинал посещать школу, под присмотром *педагога*, большей частью это были домашние слуги-рабы, выполнявшие вплоть до шестнадцатилетия воспитанника роль дядьки.

Эти «педагоги», именем которых названы наука и искусство воспитания, были в большинстве своем порядочные невежды и далеко не всегда оказывали благотворное влияние на своих воспитанников. Само же образование, которое получали афинские дети до развития афинской демократии, было довольно несложно: они обучались грамматике, музыке и гимнастике.

Грамматика включала в себя письмо, чтение и счет. Гимнастикой заминались в особо устроенных помещениях – *гимнасиях* (переводится как: делаю телесные упражнения). Среди учителей гимнастики были специалисты по ритмике и пластике.

Занятиям гимнастикой государство придавало большое значение и держало особого чиновника для наблюдения и руководства этим делом.

Учителей назначали с большим разбором: сперва записывались кандидаты, затем из их числа избирались и назначались четыре *педотриба* (учителя гимнастики) и четыре учителя *грамматики* (педотриб получал зарплату в 30 драхм в месяц, учитель грамматики – 40).

Дети воинов, погибших на полях сражения, воспитывались до возмужалости за всенародный счет¹.

Постепенно, в результате постоянной военной опасности, круг изучаемых дисциплин стал расширяться: потребовались знания арифметики, геометрии, технических дисциплин. Усложнялась и военная подготовка.

Изменяется и отношение к гуманитарным наукам. Сами гимнасии изменяли свой характер: теперь рядом с учителями пластики и гимнастики в них появились философы, читавшие лекции молодым людям и проводившие диспуты на литературные, научные и политические темы.

¹ См.: Надгробная речь Перикла / Историки Греции. – С. 192.

«Если в V веке в Афины съезжались многие образованные иностранцы, чтобы здесь учить, то в IV веке сюда уже ехали, чтобы учиться: в начале IV века в Афинах появились первые прообразы европейских университетов – высшие школы с регулярным обучением. Одну из них возглавил ученик софистов Исократ, другую – Платон. Школа Исократа давала своим питомцам гуманитарное образование, Академия Платона – математическое. Однако при всем несходстве педагогических методов обе эти знаменитые школы ставили перед собой общую цель – воспитать человека нового типа, используя для этого главным образом... те духовные ценности, которые несла в себе рационалистическая культура. Если софисту V века было важно привить слушателю навыки умелого владения речью, то Исократу и Платону стало важно сформировать характер своих учеников и сделать их людьми определенного склада, способными направлять политику государства по нужному руслу»¹.

Нам хорошо известны два учебных заведения, которые были созданы Платоном и Аристотелем, так называемые **Академия** и **Лицей**, они стали, как известно, нарицательными именами для научных учреждений и учебных заведений позднейших эпох.

Образование и воспитание сделались явлениями настолько сложными и богатыми содержанием, опыт накопился в таких больших размерах, что настало время для возникновения педагогических теорий.

В европейской педагогике первые целостные педагогические системы были разработаны **Платоном** и **Аристотелем**. Первый был учителем второго, хотя впоследствии Аристотель и сказал: «Платон мне друг, но истина дороже».

Педагогические убеждения Платона теснейшим образом связаны с его учением о государстве. В работе «Государство» Платон рисует картину идеального общественного строя, представлявшего собой типичную утопию, но казавшуюся ему делом осуществимым. Он даже делал попытки внедрения своего проекта, но все это закончилось для него весьма печально.

¹ Миллер Т. Историческая проза Древней Греции / Истории Греции. – С. 19.

Для идеалиста Платона целью государства является реализация добродетели, особенно справедливости. Эта цель не может быть достигнута, если власть в обществе принадлежит грубой, невежественной, себялюбивой демократии; только в том случае добродетель восторгается, когда власть будет принадлежать немногим, но лучшим.

Эти немногие – философы, то есть люди, владеющие диалектикой, знающие, в чем состоит и как достигается добродетель. Они должны составлять высший правящий класс общества. За ними идут воины, стражи общества, из которых выбираются и сами философы. Третий класс – крестьяне, ремесленники и купцы, доставляющие средства для первых двух классов.

Кроме этих трех групп граждан, в государстве существуют также не имеющие гражданских прав рабы.

В классах философов и стражей не существует частной собственности: имущество, жены, дети представляют собой общую собственность.

Воспитание мальчиков и девочек в основном одинаково. Оно определяется всецело интересами государства, которое регламентирует жизнь ребенка даже еще до его рождения, устанавливая подбор родителей: самые совершенные в физическом и духовном отношении мужчины должны сочетаться с самыми совершенными женщинами. В течение первых трех лет жизни ребенка воспитание имеет целью главным образом его физическое укрепление.

С четвертого года начинается общественное воспитание, преследующее цели как физического, так и духовного развития. Цель его – создать гармоничную личность, довести физическое и психическое состояние воспитанника до предельного совершенства.

Содержание обучения состояло в преподавании мифов, из которых были убраны всякого рода предосудительные в нравственном смысле элементы; в чтении и письме.

В 14-16 лет преподавалась музыка и поэзия. В 16-18 лет – математические науки. В 18-20 – военная подготовка, после которой большинство прошедших курс воспитания становились воинами и администраторами, а наиболее одаренные отбирались для

прохождения высших наук с тем, чтобы потом вступить в класс философов-жизнестроителей. Но и после среди них происходил новый отбор, и только немногие *на пятидесятом году* от роду допускались к занятию высших государственных должностей.

Именно так представлял себе всеобъемлющую систему воспитания Платон. Его труд не пропал даром. Его идеи в модернизированном виде положены в основу современной социальной педагогики.

Платон резко выступал против невежества: «... Невежество тем-то и тяжело, что невежда, не будучи ни прекрасным, ни благим, ни разумным, кажется довольным самим собой, не считает себя нуждающимся и не стремится к тому, в чем он, по его мнению, не нуждается»¹.

Другой знаменитый мыслитель древности, Аристотель, создал самостоятельную философскую систему и основал так называемое реалистическое мировоззрение. Он был далек от идеалистического утопизма Платона и в учении о государстве, и в педагогических воззрениях.

В своей «Политике» он выступает в качестве идеолога среднего класса (сословия), если можно так выразиться. Поэтому он категорически выступал против платоновской идеи общности имущества, жен и детей. Но в то же время он и не индивидуалист: государство он считает высшей формой человеческого общежития, развившейся из семьи через сельскую общину. «Человек – существо общественное», – говорил он. И всякий гражданин – в этом он сходил с Платоном – принадлежит не себе, а государству.

Цель последнего в обеспечении счастья людей: «возникшее из интересов *жизни просто* государство существует ради *хорошей жизни*». Для обеспечения всеобщего блага государство должно взять в свои руки дело воспитания детей.

С практикой воспитания Аристотель был хорошо знаком: именно ему Филипп Македонский поручил воспитание своего сына Александра – будущего завоевателя, императора.

¹ Платон. Полное собр.соч. в 15 томах. – Том V. – С. 51.

Так же, как и Платон, Аристотель отмечал важность *евгеники* (от гр. – хорошего рода)¹ и физического воспитания: в интересах первой он предлагал законодательное запрещение ранних браков, а также поздних; в интересах второго рекомендовал простую пищу для детей, особенно молочную, строгий распорядок дня, подвижные игры на воздухе, всякого рода закаливание организма.

Он считал, что нравственное воспитание должно стоять на первом месте. Поэтому-то и не соглашался с Платоном в оценке математики как воспитательного средства и предпочитал ей историю. *Диалектика* (именно как учение о развитии и становлении бытия и познания и основанный на этом учении метод мышления) и *философия* (любовь к мудрости) – также важные элементы обучения юношества, особенно философия. Различая понятия *полезного* и *ценного*, Аристотель говорит о ней (философии) в начале своей «Метафизики»: «полезнее этой науки все науки, но лучше ее нет ни одной».

В высказываниях Аристотеля по вопросам воспитания значительную роль играли его естественно-научные и психологические воззрения. В этом и заключается интерес к его доктрине современной истории педагогических учений.

К сожалению, большая часть написанного им по педагогике утеряна.

Таким образом, Аристотель «создал дифференцированную систему знания, освоение которой продолжилось свыше полутора тысяч лет. Именно Аристотелю принадлежит систематизация знаний, основанная на двух принципах – предметном и целевом. Он делил науки на три большие группы: *теоретические*, которые имеют целью само знание и делятся на первую философию, «физику» и математику; *практические*, цель которых – руководство человеческим поведением и в число которых входят этика, экономика и политика, и *творческие*, имеющие назначением достижение пользы и осуществление прекрасного: поэтика, рито-

¹ Евгеника – теория о наследственном здоровье человека и путях его улучшения.

рика и искусство (technē – непосредственно применимое опытное знание). Различные части и темы этой совокупности античных знаний разрабатывались после смерти Аристотеля в его школе – Ликее»¹.

2.8. Обучение и воспитание в Древнем Риме

Начнем с рождения детей.

«Детская смертность была очень высока, роды – занятием рискованным во всех отношениях. Детям не давали имен и не праздновали их появления на свет, пока они не достигали восьмилетнего возраста, но и после пережить детские годы было трудно», – пишет в книге «Римская цивилизация» Паула Джеймс – специалист по классическому периоду цивилизации.

Воспитанием детей родители состоятельных семей практически не занимались. Историк Таций с осуждением писал о сложившейся практике поручать няням своих дочерей и сыновей.

«Матери, – пишет далее Паула Джеймс, – которые занимались воспитанием своих детей, часто делали это по принуждению, повинаясь мужу. Материнские чувства, конечно, были, но искаженные традицией авторитарного воспитания и родительской строгости. Сыновей в «хороших» семьях следовало готовить к службе обществу, как военной, так и политической... Вынянчивать детей чужими руками было в обычае не только богатых». В качестве примера она приводит книгу Брэдли, в которой описывается роль нянь в воспитании детей в самых разных слоях общества. Создавались специальные дома для совместного проживания нянь и их воспитанников, что способствовало коллективному воспитанию. В элитных же домах довольно часто случалось так, что хозяйского ребенка выкармливали и воспитывали вместе с ребенком раба².

Когда в Риме появились школы, вопрос спорный, но уже в эпоху роста Республики существовали частные школы, где за очень

¹ Богомолов А.С. Античная философия. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – С. 224.

² См.: Джеймс П. Римская цивилизация. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – С. 174; 175-176.

дешевую плату дети получали первоначальное образование. В школе дети обучались у так называемого *литератора* грамматики и арифметике, заучивали наизусть стихи и законы (этот метод активно используется при обучении детей в медресе). Дисциплина в таких школах была сурова не менее спартанской и поддерживалась палкой и розгой: знаменитый поэт Гораций в одном из своих посланий вспоминает «драчливого» учителя Орбилия, от которого ему, видимо, немало доставалось.

Учебных дней в году было немного: длинные каникулы и частые праздники отнимали много времени. Параллельно с обучением наукам шло обучение гимнастике, военным упражнениям, верховой езде.

Образование девочек оканчивалось большей частью начальной школой, мальчики же из зажиточных семей переходили в обучение к так называемому *грамматiku*, то есть получали среднее образование, состоявшего в изучении латыни, а впоследствии греческого языка, знание которого для каждого образованного человека считалось необходимым. Изучение производилось путем чтения поэтов, стилистического разбора их сочинений и заучивания последних наизусть.

В I веке до н.э. знатные и богатые римские юноши от *грамматика* переходили к *ритору*, у которого изучали судебное и политическое красноречие.

В эпоху империи при все более сложных требованиях, которые предъявляла жизнь огромного государства к представителям правящего класса, расширялись и рамки образования: к предметам прибавились геометрия и музыка. Государство теперь само начинает принимать участие в постановке дела образования. При императоре Веспасиане (I век новой эры) *риторы стали получать содержание от казны*.

Римляне не создали крупных педагогических теорий, хотя в сочинениях отдельных ораторов и философов, например, у **Цицерона** и **Сенеки**, встречаются ценные рассуждения педагогического характера. Известно, например, блестящее славословие

образованию и науке, которое произнес Цицерон в своей речи за поэта Архия и которое было переведено М.В.Ломоносовым:

Науки юношей питают,
Отраду старым подают,
В счастливой жизни украшают,
В несчастной случай берегут...
Науки пользуют везде —
Среди народов и в пустыне,
В градском шуму и наедине,
В покое сладки и в труде¹.

Некоторого рода педагогическую систему мы находим, пожалуй, у ритора Марка Фабия Квинтилиана в сочинении «Об образовании оратора». Этот труд долгое время был основной книгой по педагогике. Наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах. В данном сочинении содержится ряд тонких и глубоких соображений, многие из которых не утратили своего значения до сих пор. Например, отстаивается приоритет школьного образования перед домашним, критикуются телесные наказания, обосновывается важность правильного обучения языку, подчеркивается необходимость индивидуализации преподавания.

Интересны требования, которые Квинтилиан предъявляет к учителю как к нравственной и интеллектуальной личности. Учитель должен быть нравственным примером для своих учеников, должен хорошо владеть предметом, проходить известный стаж в начальной школе перед тем, как приниматься за преподавание в школе средней.

Педагогика Квинтилиана имеет двоякое значение в истории: с одной стороны, она представляет сумму римского педагогического опыта, с другой, она сыграла большую роль в те времена, когда европейская мысль обратилась к изучению античной литературы: гуманисты, а за ними и педагоги Нового времени испы-

¹ Ломоносов М.В. Стихотворения. Издание 3. — Л., — 1954. — С. 115.

тали на себе и отразили в своих сочинениях влияние идей римского ротора¹.

Об учителях высказывались и такие великие римляне, как Катон Старший и Гораций:

«Велик тот учитель, – писал Катон Старший, – который исполняет делом, чему учит»².

«Если ты учишь, – говорил Гораций, – старайся быть кратким, чтоб разум послушный тотчас понял слова и хранил бы их в памяти верно!»³.



Завершая разговор о педагогике древнего мира, нельзя не сказать, хотя бы очень кратко, о народной педагогике, сыгравшей решающую роль в духовном и физическом развитии людей. Народ создал оригинальные и удивительно жизнестойкие системы нравственного и трудового воспитания. В Древней Греции, например, совершеннолетним считался только тот, кто посадил и вырастил хотя бы одно оливковое дерево. Благодаря этой народной традиции страна была покрыта обильно плодоносными оливковыми рощами.

¹ См.: Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Том первый. – С. 327.

² Дионисия. Катона краткие правила и двустилия о нравах. – М., 1792. – С. 26.

³ Гораций Флакк Квинт. Полн.собр.соч. – М. – Л., 1936. – С. 349.

Глава 3.

Обучение и воспитание в Средние века

3.1. Возникновение христианства и его влияние на духовную жизнь Средневековья

В эпоху Средневековья христианство монополизировало духовную жизнь общества. В результате обучение и воспитание оказались в тисках теологии и схоластики, потеряв свободу и прогрессивную направленность античных времен. И все это продолжалось почти 12 веков.

Поэтому, прежде чем говорить об образовании и воспитании в этот период, давайте как бы окинем взглядом историю и попытаемся хотя бы вкратце проследить объективные причины, которые обусловили становление и упрочение *христианства*¹.

И сначала вспомним:

– Когда Христос на допросе у Понтия Пилата заявил: «Я на то родился и на то пришел в мир, чтобы свидетельствовать об истине», то услышал в ответ: «А что есть истина?» Образованный представитель греко-римского мира, искушенный в делах политики, а, следовательно, и диалектики, Понтий Пилат знал, что это не простой вопрос, что уже много веков греческие и римские мыслители ищут на него ответ. А тут какой-то провинциал (будем помнить, что Иудея была далекой провинцией для римлянина) вдруг заявляет, что он пришел свидетельствовать об Истине. Поэтому вполне естественен вопрос Пилата: «А что есть истина?»

Под знаком этого вопроса родилась не только европейская философия, но вся мировая культура, в том числе и педагогика как ее неотъемлемая часть.

А все начиналось так: Палестина. I век новой эры. Все Средиземноморье, включая и Палестину, входило в состав огромной Римской империи, завоевательная политика которой сопрово-

¹ Подробнее об этом см.: Артемьев А.И., Религиоведение. – В 2-х томах. – Т. 2. – Алматы, 2011. – С. 44-298.

ждалась разрушением старых порядков, ломкой всех сложившихся на протяжении веков общественных устоев. Гражданами империи признавались лишь римляне, а все другие — подданными государства, обязанными платить налоги. Римляне навязывали завоеванным народам свое политическое устройство, свой суд, свою систему налогов. От пристального, карающего ока завоевателей не мог уйти никто. Лишь местная знать еще в какой-то мере сохраняла относительную независимость, но ее мало волновала судьба народа. Она наслаждалась жизнью, ища выход в чувственных удовольствиях. Римская же аристократия ни во что не вменялась, так как была запугана самодурством императоров.

Но за внешним благополучием все сильнее заявлял о себе острейший кризис, который свидетельствовал, что экономически и исторически рабовладельческий строй себя изжил. Правящая верхушка пыталась противостоять всеобщему развалу. Восстания рабов жестоко подавлялись. По всей империи шли казни непокорных. Рим еще обладал достаточно мощной государственной машиной, и многим казалось, что империя несокрушима. Подавление восстания Спартака убедило обездоленные массы, что попытки освобождения с помощью силы к победе не приведут. Все острее стал ощущаться духовный кризис. Неслыханный рост суеверий и шарлатанства, глубокий скептицизм, разочарование, неверие в возможность что-то изменить своими силами. В этих условиях им оставалось лишь уповать на чудо — помощь небесных сил. Новая мораль и новое мировоззрение могли быть усвоены людьми, лишь будучи облеченными в религиозную оболочку. Это определялось не только уровнем развития общественного сознания, но и потребностью в надежде на защиту и утешение.

Однако в новой религии нуждались не только отверженные. Ощущали потребность в ней и социальные верхи, ибо и они, в результате общего кризиса, лишались исторической перспективы, уверенности в завтрашнем дне. Они понимали, что предотвратить катастрофу уже не в состоянии ни люди, ни боги Олимпа, ни их национальные божества. Им тоже нужна была новая мощная сила.

И такой силой явилось христианство.

Вера в миссию *Иисуса Христа*, в то, что его добровольная искупительная жертва – смерть на кресте – отменила грех первочеловека Адама и тем самым открыла перед человечеством и каждым человеком возможность спасения и воскресения после Страшного суда, была созвучна всеобщим чаяниям. Это, во-первых, как бы уравнивало всех перед Богом, а, во-вторых, земные страдания объявлялись испытанием перед жизнью вечной.

Конечно, христианство возникло не на голом месте. Первые христиане вышли преимущественно из иудейской среды. Более того, на первых порах они считали себя носителями истинного, неискаженного иудаизма. Поэтому и иудейский Танах не только не был отвергнут, но и получил в новой религии название Ветхого Завета.

В 1947 году и несколько позже на побережье Мертвого моря, в районе Хирбет-Кумрана, были найдены древние рукописи – Кумранские свитки. В них содержится обширный материал, свидетельствующий о том, что на становление христианства большое влияние оказали воззрения кумранской иудейской общины *ессеев*, или *эссенов* (сыновья света), почитавшей некоего Учителя праведности, пострадавшего за веру. Членом этой общины был Иоанн Креститель, яркий проповедник, предвозвещавший царство Мессии. Община просуществовала со II века до н.э. до середины I века н.э. Поэтому ученые считают, что она была одной из предшественниц христианства, а ее идеология – как бы промежуточное звено между иудаизмом и раннехристианскими воззрениями.

Только в 30-40-х годах II века *римский христианин Маркион выступил за разрыв христиан с иудаизмом*. Именно с этого времени христиане начинают осознавать себя в качестве *представителей новой религии*. Тогда же стали отбирать *канонические христианские тексты, которые были названы «Новым Заветом»*.

Безусловное влияние на формирование христианства оказали и некоторые *философские школы*.

«Настоящим отцом христианства» назвал Филон Александрийского известный исследователь раннего христианства, немецкий философ и богослов Бруно Бауэр.

Филон родился в г. Александрии в 20-х годах до н.э. и умер в 50-х н.э. В это время Александрия – город, основанный Александром Македонским в Египте, – была признанным центром эллинистической культуры.

Большую роль в жизни города играла иудейская диаспора, представители которой, исповедуя иудаизм, постепенно перешли на греческий язык даже при общении внутри общины. Эллинизация александрийских иудеев стала поводом еще в III веке до н.э. для перевода Ветхого Завета с древнееврейского на греческий язык. Этот перевод получил название «*Септуагинта*». В свою очередь, перевод Ветхого Завета стал одним из факторов семитизации эллинского населения Александрии. Еврейская община Александрии была многочисленной и зажиточной, а ее влияние на политическую и культурную жизнь весьма значительным.

Важно и другое: Септуагинта выявила явное взаимовлияние ветхозаветной религии откровения и античной мудрости на александрийской культурной почве. И наиболее ярким представителем нового синтетического воззрения на Бога и мир стал ученый иудей Филон Александрийский. Он объявил пороки общественной жизни, от которых страдали в первую очередь социальные низы, следствием общей человеческой греховности и призвал людей к покаянию и смирению, что потом легло в основу христианского учения. Христианство позаимствовало у Филона и идею о мировом духе и божественном слове – Логосе – посреднике между Богом и человеком. *Олицетворением этого Логоса стал Иисус Христос – Сын Божий и Логос в одном лице.*

Иудеи отреклись от философствующего Филона, посчитав его взгляды неортодоксальными. Но зато его позиция нашла свое продолжение уже в Евангелии от Иоанна, где Христос толкуется в духе философского Логоса.

Если **Филон Александрийский** был «отцом», то, по образному определению Ф.Энгельса, «дядей» христианства являлся древнеримский стоик **Сенека**.

Луций Анней Сенека учил своих последователей руководствоваться не страстями, а разумом, не стремиться к внешним

почестям, а покориться судьбе, то есть стойко и мужественно переносить жизненные испытания. Стоики обосновывали идею равенства всех людей перед Богом, подчеркивали бренность земного существования. Суть этики стоицизма выражена в следующем высказывании Сенеки: «Человек несчастен ровно настолько, насколько он себе это представляет».

В одном из своих «Нравственных писем к Луцилию» он писал: «Человек – предмет для другого человека священный». Он считал: «Природа, из одного и того же нас сотворившая и к одному предназначившая, родила нас братьями» (письмо 95-33, 52)¹.

Христианство учило видеть в людях не богатых и бедных, свободных и рабов, а только верующих и неверующих. Богатство, сила, жадность были объявлены пороками, а бедность, смирение и любовь к ближнему – добродетелями. Христиане верили, что справедливость, которую невозможно достигнуть на этом свете, восторжествует в Царстве Небесном, как об этом возвестил Иисус Христос.

Уверовавшие во Христа люди отказывались от своего имущества в пользу всей общины, стремились вести праведную жизнь.

Наиболее полное представление о христианской общине I и II веков н.э. дает найденный учеными в 1875 г. памятник раннехристианской литературы – «Учение двенадцати апостолов», или «Дидакхэ». Он состоит из трех частей: первая, вероучительная, рассматривает «путь жизни», то есть путь спасения, и «путь смерти», затем идет характеристика обрядов и молитв, и, наконец, устанавливаются правила, регулирующие внутреннюю жизнь общины.

И «Дидакхэ», и другие имеющиеся в распоряжении ученых источники свидетельствуют о сложных процессах становления христианского учения, создания новой, собственно христианской обрядности и новой организации.

Сначала в разрозненных христианских общинах все были на равных. Они называли себя братьями и сестрами. Даже пропо-

¹ Цит. по: Люций Анней Сенека. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии. – М., 1986. – С. 19.

ведники должностного статуса не имели. Но затем положение меняется: появляются должности *дьякона*, который ведал текущими делами, и *епископа*, заведующего имуществом и общими средствами, *пресвитеры* (*старейшины*) общин становятся их *священниками*.

Постепенно общины, сохраняя определенную самостоятельность, объединяются в более крупные формирования, часто в пределах той или иной области. Появляются *митрополиты*, то есть руководители церковных областей, а затем и *патриархи* – *первосвященники* крупных региональных церковных объединений. Они должны были иметь *апостольское преемство*, идущее от главы первой иерусалимской общины христиан – *апостола Павла*, назначенного главой церкви самим *Иисусом*.

Павел – это христианское имя фарисея Савла. Как гласит Новый Завет, до 37 г. н.э. он был фанатичным гонителем христиан, отличающимся особой жестокостью. Но в названный год свершилось чудо: по пути из Иерусалима в Дамаск Савл вдруг увидел божественный свет и услышал голос Христа: «Я – Иисус, которого ты гонишь. Но встань и стань на ноги твои; ибо Я для того и явился тебе, чтобы поставить тебя служителем и свидетелем того, что ты видел и что Я открою тебе». Явление Бога настолько потрясло Савла, что это изменило весь его внутренний мир. Он меняет свое имя на новое – Павел – и начинает вести активную проповедническую деятельность, обращая в новую веру тысячи иудеев и язычников. Иисус признает его своим апостолом, и Павел с честью оправдывает доверие, сделав для торжества христианства не меньше, чем каждый из 12 апостолов.

По христианскому преданию, в начале 50-х годов н.э. состоялся *первый апостольский собор*, который окончательно разделил христиан и иудеев.

Но до IV века христианство было гонимой религией, и лишь в 324 г. при императоре **Констанине** *христианство получило полную свободу, а после смерти императора было признано государственной религией*.

Сам Константин христианином не был (правда, существует предание, что перед самой смертью он крестился). Воспитан он

был в почитании «Непобедимого солнца», статуям императора при нем по-прежнему воздавались божественные почести. Кроме того, он учредил культ рода, из которого происходил. Его союз с христианской церковью носил прежде всего политический характер. К тому времени в христианских проповедях, которые раньше были обращены к главной опоре первоначального христианства – рабам, стали доминировать призывы к смирению и повиновению. «Рабы, повинуйтесь господам своим по плоти со страхом и трепетом, в простоте сердца вашего, как Христу...», – призывал апостол Павел. И если раньше, например, в Апокалипсисе, власть называлась «великой блудницей», то теперь в своих проповедях Павел говорил однозначно, что «нет власти не от Бога; существующие же власти от Бога установлены. Посему противящийся власти противится Божию установлению».

Конечно, все это не было не замечено императорской властью. «Союз алтаря и трона» был выгоден, прежде всего, именно ей, так как структурно оформившаяся религиозная организация могла оказать гораздо более существенную поддержку и помощь, нежели не связанное между собой жречество многочисленных античных божеств.

В 325 г. под председательством императора Константина в Никее собрался Первый вселенский собор, на котором был принят первый вариант *Символа веры* – краткого свода главных догматов – (греч. – положение, признаваемое бесспорным и принимаемое на веру), составляющих *основу вероучения*. Но окончательно Символ веры (с поправками) был утвержден в 381 году на Втором вселенском соборе в Константинополе.

Начался период монополизации церковью всей духовной жизни общества. В Европе и Азии этот процесс проходил по-разному.

3.2. Средневековая система образования и воспитания в Европе

Здесь обычно выделяют следующие периоды (в основу берут философскую периодизацию):

- 1) патристика (II – VI вв.);
- 2) анализ возможностей слова, связанный с христианской идеей творения мира по Слову и Его воплощения в мире (VII – X вв.);
- 3) схоластика (XI – XIV вв.).

Давайте расшифруем каждое из этих понятий.

1. *Патристика* – это термин, появившийся в XVII веке и обозначающий совокупность учений христианских авторов конца I – VIII вв – так называемых «**Отцов Церкви**». К концу V века были сформулированы три признака, отличавшие авторитетного «отца»: древность, святость жизни и ортодоксальность учения. Впоследствии к ним был добавлен четвертый – одобрение церкви. «Хотя этим критериям соответствовали не все крупные христианские авторы; поэтому с современной точки зрения составной частью патристики являются и те учения, которые христианская традиция не считает вполне ортодоксальными, а «отцом» может быть назван почти всякий автор первых веков христианства»¹.

И все же общепринято, что последним западным отцом Церкви считается **Беда Достопочтенный, умерший в 735 г.** А самыми известными отцами Церкви в католицизме считаются **Амвросий Медиоланский, Августин Аврелий, Иероним, Григорий I Великий**; в православии – **Афанасий Александрийский, Василий Великий, Григорий Назианзин, Иоанн Златоуст, Иоанн Дамаскин**.

«В истории европейской мысли патристика является первым внутренне цельным и исторически длительным типом рефлексии, а в большинстве отношений соответствующим гипотетическому понятию религиозной философии, которая по основным интуициям и посылам тождественна религии, по объему рефлексии – теологии, а по рациональным методам – «чистой философии». На протяжении более десяти веков христианская теология была в Европе признанным (и исторически возможным) стилем философствования, основной характеристикой которого явля-

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – том третий (Н-С). – С. 210.

лось подчеркнуто подчиненное положение разума по отношению к авторитету»¹.

2. *Философствование, выявляющее возможности слова*, – это фактически все средневековое философствование, его можно выделить в отдельный период условно.

3. *Схоластика* – тип религиозной философии, характеризующийся принципиальным подчинением примату теологического вероучения, соединением догматических предпосылок с рационалистической методикой и особым интересом к логической проблематике.

Схоластический метод – это подчинение мысли авторитету догмата (по известной формуле, восходящей к Петру Дамиани, «философия – служанка богословия»).

Все это стало основой четкой направленности обучения и воспитания в религиозное русло.

Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. И хотя среди деятелей церкви были образованные люди, например, философы **Тертуллиан**, **Августин**, **Фома Аквинский**, создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория далеко вперед не ушла.

Одним из основателей и крупнейших представителей латинской патристики был христианский богослов, писатель, юрист **Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан**. Его мышление отмечено тягой к парадоксам. Презирая всякое «язычество», резко выступая против всякой древнегреческой философии, он утверждал веру именно в силу несоразмерности с разумом («Верую, потому что абсурдно, веру, вопреки стомам разума»).

При этом Тертуллиан защищал свободу религий: выбор религии – право индивида; но если он нерелигиозен, то его следует принуждать к принятию какой-нибудь религии.

Тертуллиан внес большой вклад в создание латинской теологической лексики. Он был убежден в том, что конечные ос-

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – том третий (Н-С). – С. 211.

нования любой рациональной системы принимаются на веру, а претензии разума на познание истины беспочвенны. А отсюда и подход к образованию: надо не столько размышлять, сколько заучивать готовые истины, беря их на веру.

Святой Августин – самая влиятельная фигура в истории Запада. Он является основоположником философии религии, яростным защитником христианства.

Педагогические и воспитательные воззрения Августина мы находим в таких его произведениях, как «Проповеди», «О граде Божьем», «Исповедь», трактате «О благодати», «Письма». В них он изображает человека, падшего в результате грехопадения и спасенного благодатью. В «Граде Божьем» он писал:

– Не тем человек сделался похожим на дьявола, что имеет плоть, которой дьявол не имеет, а тем, что живет сам по себе, то есть по человеку. Ибо и дьявол захотел жить сам по себе, когда не устоял во истине; так что стал говорить ложь *от своих*, а не от Божьих – стал не только лживым, но и отцом лжи (Иоан. VIII, 44). Он первый солгал. От него начался грех, от него же началась и ложь (О граде Божьем, XIV, 3).

Итак, когда человек живет по человеку, а не по Богу, он подобен дьяволу (О граде Божьем, XIV, 4)¹.

Его метод *саморефлексии*, раскрывающий «присутствие, которое глубже нас самих», оказал влияние не только на западноевропейскую философию, но и педагогику, вплоть до христианского экзистенциализма (мы находим здесь основные познавательные темы, делающие упор на *любви* и *памяти*, сконцентрированной в настоящем).

Он основательно разработал проблему отношения веры и разума, а также вопросы происхождения и природы зла, свободы воли и т.д.

Один из тех, кто в своём творчестве уделял большое внимание воспитанию и образованию, был святитель Иоанн Златоуст.

¹ Цит. по: Антология мировой философии. В четырех томах. – Т. 1, часть 2. – М.: «Мысль», 1969. – С. 601.

«Родить детей, – писал он, – есть дело природы, но образовать и воспитать их в добродетели – дело ума и воли.

Под долгом воспитать своих детей я понимаю не одно то, чтобы не допустить их умереть с голоду, чем люди, кажется, и ограничивают свои обязанности по отношению к детям. Для этого не нужно ни книг, ни постановлений: об этом весьма громко говорит природа. Я говорю о попечении образовать сердца детей в добродетели и благочестии – долг священный, которого нельзя преступить, не сделавшись виновным в некоторого рода детоубийстве»¹.

И далее: «Ваши дети всегда будут довольно богаты, если получат от вас хорошее воспитание, способное упорядочить их нравы и хорошо устроить их поведение. Итак, старайтесь не о том, чтобы сделать их богатыми, но о том, чтобы сделать их благочестивыми, владыками своих страстей, богатыми в добродетелях. Приучите их не вымышлять мнимых нужд и блага мира ценить так, чего они стоят. Внимательно наблюдайте за их поступками, за их сообществами, за их связями – и не ожидайте от Бога никакой милости, если не исполняете сего долга»².

«Юность неукратима и имеет нужду во многих наставниках и учителях, руководителях, надсмотрщиках, воспитателях. И только при таких условиях возможно обуздать её. Что конь необузданный, что зверь неукротимый, – то же самое есть юность. Поэтому, если в начале и с первого возраста поставим для неё настоящие пределы, то впоследствии не будем иметь нужды в великих усилиях; напротив, потом привычка обратится для них в закон. Не позволим им делать того, что приятно и вместе вредно; не будем угождать им, потому что они дети, но преимущественно будем сохранять их в целомудрии.»³

«Если ты прекрасно возрастишь сына своего, то и он – своего собственного сына, а этот – своего сына; и как бы некая лента и

¹ Святитель Иоанн Златоуст. Наставление православному христианину. – Киев, 2011. – С. 62.

² Там же. – С. 63.

³ Там же. – С. 75-76.

ряд лучшей жизни все пойдет вперед <и вперед>, получив начало и корень от тебя и принося тебе плоды попечения о потомках...»¹

Святой Фома Аквинский – величайший из средневековых схоластиков и один из виднейших философов и богословов западной традиции. На его учении строились и обучение, и воспитание молодежи в Средневековье. К тому же, сам он получил в Париже степень магистра и сначала возглавлял доминиканскую кафедру богословия, а затем преподавал богословие при папском дворе в Ватикане. В Неаполе он основал доминиканское учебное заведение.

Хронология преподавательской карьеры Фомы Аквинского служит важным путеводителем по его философии, педагогическим и богословским трудам (им созданы обширные педагогические трактаты).

Подход Фомы Аквинского к анализу веры и знания, теологии и философии, его попытки доказать, что бытие Божие для разума не очевидно, но поддается доказательству, – это подход мудрого учителя, ищущего истину и знание, но при этом он открыто демонстрирует, что эта истина вернее и рациональнее всего доказывается, если читатели примут только его собственную точку зрения.

«Хотя человек, – пишет он, – не обязан испытывать разумом то, что превышает возможности человеческого познания, однако же, то, что преподано Богом в Откровении, следует принять на веру (Сумма теол., I, q1, 1 ad 1).

Различие в способах, при помощи которых может быть познан предмет, создает многообразие наук»².

«Священное учение есть наука»³.

«Священное учение есть такая наука, которая относится ко второму роду, ибо она зиждется на основоположениях, выясненных

¹ Святитель Иоанн Златоуст. Наставление православному христианину. – Киев, 2011. – С. 77.

² Цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. – Т. 1. – Ч. 2. – С. 826.

³ Там же. – С. 826.

иной, высшей наукой; последняя есть то знание, которым обладает Бог, а также те, кто удостоен блаженства» (Сумма теол., I, q1, 1 ad 2)¹.

«Эта наука (теология) может взять нечто от философских дисциплин, но не потому, что испытывает в этом необходимость, а лишь ради большей доходчивости преподаваемых ею положений (Сумма теол., I, q1, 5 ad 2).»²

Вот такой подход весьма характерен для *схоластики* (от лат. школа) – школьной науки и для всего школьного движения в период западнохристианского Средневековья.

Таким образом, схоластика – это система мышления и преподавания, стремящаяся подчинить доводы разума авторитету церкви.

Раньше разум должен был молчать перед религией («верую, вопреки стонам рассудка»), теперь явилась необходимость с ним считаться, примирить стремление к исследованию с верой и авторитетом. Для этого времени это был уже значительный шаг вперед.

Умственная жизнь эпохи приняла форму тонкого исследования религиозно-философских вопросов. Мысль уже разбужена, но она беспомощно бьется в узком кругу интересов того времени: ей не хватает содержания, материала.

Схоластика явилась переходной ступенью от слепого подчинения авторитету религии к эпохе Возрождения.

Следовательно, схоластика была на пути раскрепощения человека от давящего авторитета религии лишь первым шагом. Вместо протеста разума против слепой веры и авторитета схоластика делала лишь попытку их примирить. Сухой формализм, безжизненность – характерные отрицательные черты схоластики.

Эти черты особенно остро давали о себе знать в школе. Но при этом у ученых-схоластов последовательный ход вопросов был все же исследованием.

Однако, с перенесением схоластического метода в школу он превратился в зубрежку наизусть.

¹ Цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. – Т. 1. – Ч. 2. – С. 827.

² Там же. – С. 827.

Особо следует отметить вклад в развитие педагогической мысли и практики средневековья Ордена иезуитов и его лидера **Игнация Лойолы** (многие ученые считают, и не без основания, что школу придумали иезуиты).

В 30 лет он сел за школьную парту в колледже Святой Варвары, а через два года его первый учитель Жером Ардевол отправил Игнация Лойолу учиться в университет Саламанки. А еще через восемь лет он получил степень доктора теологии в самом влиятельном университете мира – Парижском.

Уже первая книга будущего великого иезуита «Духовные упражнения» (1522г.) была по форме изложения новаторской методической работой в области педагогики.

После завершения образования Лойола возвращается в колледж, где организывает религиозно-педагогическое братство.

В середине XVI века иезуитами были составлены типовые школьные программы, а первая типовая университетская программа возникла уже после смерти Лойолы в 1586 г. Их значение было огромно: впервые в истории регламентировался весь учебный процесс. Выражаясь современным языком, они были оптимальными: как и о чем говорить на уроке, способы разрешения спорных вопросов, как учить тем или иным предметам и т.д. Классные журналы и записи преподавателей стали проверяться, уроки посещались инспекторами.

Иезуиты открыли, что школами и университетами можно управлять, что, конечно же, вызывало и негативную реакцию, особенно со стороны старинных вольных университетов.

В 1551г. Игнатий Лойола обратился к братьям-иезуитам с письмом, в котором подчеркивал необходимость организации учебных заведений Ордена для мирян по всей Европе. Тогда же была основана Римская коллегия, где иезуиты учили юношей языкам, годом позже – немецкая коллегия для студентов-протестантов из Германии, в 1575 г. – Греческая коллегия для юношей из Восточной Европы. В 1579 г. открылась коллегия в Вильно, в 1582 – Полоцке, в 1606 – в Луцке, в 1608 – во Львове и т.д. Так

же стремительно возникали школы во всех странах мира, в том числе в Японии, Индии, Китае.

В прежних гуманистических школах обучение было очень дорогим, ибо считалось, что хорошая школа бесплатной быть не может. Иезуиты доказали, что может. Они приезжали в новый город, привозили с собой учебники, программы и сразу же начинали создавать школу.

Именно учителя-иезуиты первыми стали работать с родителями, они ввели в школьный быт обязательные утренники, вечеринки, смотры художественной самодеятельности, праздники на свежем воздухе.

«Тайна силы иезуитской педагогики, – писал великий русский педагог К.Д.Ушинский, – ...заключалась в том, что иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего старались покорить своему влиянию душу воспитанника. Они в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства»¹.

Для нас, как и современников Лойолы, остается загадкой, как блестящие достоинства школьных программ могли сочетаться с абсолютной несвободой².

Ведь широко известно, что иезуиты, создав мощную и разветвленную сеть своих организаций, преследовали всех инакомыслящих, сомневающихся, недовольных. Ревнители церковной чистоты при этом использовали самые страшные пытки и казни «еретиков».

Еще гетевский Фауст, обращаясь к своему ученику Вагнеру, говорил:

– Что значит знать? Вот, друг мой, в чем вопрос.

На этот счет у нас не все в порядке.

Немногих, проникавших в суть вещей

И раскрывавших всем души скрижали,

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 томах. – М., 1948-1952. – Т. 2. – С. 48-49.

² Подробнее об этом см.: Подласый И.П. Педагогика – М.: Высшее образование, 2007. – С. 44-46.

Сжигали на кострах и распинали,
Как вам известно, с самых ранних дней¹.
Да, все это было!

Но, думается, нельзя ко всему подходить однозначно: ведь религия была не только душителем всего нового, она, говоря словами русского философа Вл. Соловьева, пыталась и уберечь человечество «от расхищения бунтующим материальным хаосом».

При этом, как представляется, Орден иезуитов, созданный Лойолой, не имел ничего общего с тем, чем стали его последователи в дальнейшем.

К тому же, величайшие представители Средневековья были истинными титанами и гениями. Они отличались высокими дарованиями, глубоким образованием как в области духовных, так и светских наук.

3.3. Средневековый Восток и его великие представители. Их роль в воспитании и образовании

После крушения рабовладельческой Западно-Римской империи «историческая инициатива постепенно переходит к Арабскому Востоку.

В Средние века, начиная с VII века, арабские племена, ведущие кочевой образ жизни и поклоняющиеся своим племенным богам, находясь на уровне военной демократии, начинают объединяться под флагом *ислама*. Это был период становления новых феодальных отношений. Благоприятствовала и внешняя политическая ситуация: захват южной Аравии персами и эфиопами, в результате чего традиционные караванные пути, пересекавшие Аравийский полуостров и скрещивающиеся в Мекке, были перерезаны. Это привело не только к экономическому упадку, но и существенно ослабило влияние родоплеменной знати. Чтобы возродить былое экономическое и политическое могущество, необ-

¹ Гете И.В. Собрание сочинений в десяти томах. – Т. 2. – М., 1976. – С. 28.

ходимо было объединить разрозненные арабские племена в единое государственное образование. А для этого нужно было:

- консолидирующее мировоззрение, им могла стать лишь *монотеистическая* религия, вместо политеизма;
- *яркая личность*, способная заявить себя духовным и политическим вождем всех арабов.

Такой личностью стал Мухаммад – великий арабский пророк, основатель и центральная фигура ислама.

«Ислам – одна из трех величайших религий, возникших на суровых и безмолвных просторах ближневосточных пустынь, – пишет Рукайя Максуд – писательница, сама являющаяся мусульманкой. – Две другие – иудаизм и христианство. Все три веры тесно взаимосвязаны, ибо в действительности прославляют одного и того же Бога. С точки зрения истории ислам считается самой молодой из трех религий, хотя мусульмане полагают, что их вера является самой ранней и лежит в основе как иудаизма, так и христианства»¹.

Лев Николаевич Толстой – великий борец за религиозные свободы – в письме Е.Е.Векиловой писал: «Как ни странно это сказать, для меня, ставящего выше христианские идеалы и христианское учение в его истинном смысле, для меня не может быть никакого сомнения в том, что магометанство по своим внешним формам стоит несравненно выше церковного богословия. Так что если человеку поставлено только два выбора: держаться церковного православия или магометанства, то для всякого разумного человека не может быть сомнения в выборе и всякий предпочтет магометанство с признанием одного догмата единого бога и его пророка, вместо того сложного и непонятного богословия - троицы, искупления, таинств, богородицы, святых и их изображений и сложных богослужений. Оно и не могло быть иначе, то есть не могло не быть того, чтобы магометанство, по отсутствию многих суеверий, затемняющих сущность учения и вошедших в церковную веру, не стояло бы выше этой церковной веры уже

¹ Максуд Р. Ислам. – М., 1999, – С. 5.

по одному тому, что магометанство возникло на 600 лет позднее христианства»¹.

А академик М.Б. Пиотровский пишет: «Личность основателя ислама занимает в его религиозной доктрине огромное место. Это человек, избранный Богом в качестве своего посланника (*расул*) и пророка (*набий*). Признание пророческой миссии Мухаммада является одним из двух элементов мусульманского символа веры: «Нет никакого божества, кроме Аллаха, Мухаммад – посланник Аллаха», учение о пророке и пророчестве – одна из главных тем мусульманского богословия.

Реальная история возникновения ислама тоже вся окрашена личностью Мухаммада. Он резко выделяется среди религиозных проповедников и учителей, в большом числе действовавших на Аравийском полуострове с начала VII века, и, без сомнения, является ярким примером того, как личность определяет и меняет ход истории»².

Ислам оказал огромное влияние на всю арабскую культуру, в том числе на образование и воспитание.

Достаточно сослаться на творения великого Ал-Кинди – зачинателя арабской философии. Но его взгляды на обучение и воспитание также сыграли большую роль в духовном и нравственном воспитании не только современников, но и будущих поколений.

По свидетельству его средневековых биографов, Ал-Кинди служил в качестве наставника-учителя при дворе аббасидских халифов. Он имел репутацию лучшего астролога, написал двадцать четыре книги по медицине и фармакологии. Но главный его интерес – это философия, логика, арифметика и геометрия. Он также уделял большое внимание физике, в частности, оптике, интересовался химией (алхимией), физической географией и метеорологией. Многие его книги были посвящены теологическим и правовым вопросам.

1 Толстой Л.Н. Ответ на письмо Е.Е. Векиловой. – 13-16 марта 1909 // «ЛГ-Досье», № 7, – 1991.

² Пиотровский М.Б. Мухаммад и начало ислама. /Хрестоматия по исламу. – М.: Наука, 1994. – С. 9.

Ал-Кинди считал, что пророческие знания превыше человеческих, ибо они вне пределов человеческого разума.

Ал-Кинди писал: «Из человеческих искусств самым возвышенным и благородным является искусство философии, каковое определяется как познание истинной природы вещей в меру человеческой способности». И далее: «...Кто желает знать философию, тому следует предварительно ознакомиться с книгами по математическим наукам... с книгами по логике... Затем – с книгами о природных вещах... далее – с книгами по метафизике, потом – с книгами о нравственных качествах и о том, как душа должна руководствоваться похвальными началами, и, наконец, книгами по остальным наукам, которые мы здесь не упомянули, но которые состоят из уже перечисленных нами наук...»¹.

Он учил доброжелательным свойствам, которые обеспечивают комфорт во время «земного путешествия» и дают возможность живым и неведимым попасть «в истинный мир» и на «истинную родину», то есть завершить свой земной путь.

Ал-Кинди концентрирует внимание на развитии индивида и развитии человеческой мысли. Выше всего он ценил мудрость и совершенство, а помочь в их постижении могут греческие философы и верные последователи ислама. Именно на этом, по его мнению, и должны строиться образование и воспитание.

Абу Бакр ар-Рази считал, что цель философии – сделать человека настолько подобным Богу, насколько это вообще в его силах (эту же мысль позже выскажет в несколько иной форме Фома Аквинский: Бог становится человеком, чтобы человек мог стать Богом).

Абу Бакр ар-Рази учил, что в стремлении к удовольствиям следует иметь некие границы – верхние и нижние пределы, а страсти должны подавляться и обуздываться.

Но выше всего он ценил знания, при этом говорил, что именно из-за приверженности к обретению знаний и стремления познать Истину он пожертвовал здоровьем. К обретению знаний он призывал и своих учеников.

¹ Цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. – Т. 1., часть 2. – С. 711.

Особая система воспитания в *суфизме* – мистико-аскетическом течении¹. Здесь в качестве главного выступают этические и моральные нормы, душевные проявления жизни верующего.

«Как движение, – пишет Рукайя Максуд, – суфизм возник в ответ на укоренившееся в исламе бесплодное доктринерство. Однако он всегда играл фундаментальную роль в религиозном опыте мусульман, которые, подобно Пророку, посвятили себя пожизненной молитве и пребыванию близ Господа. И хотя многие мусульмане-несуфии относятся к этому движению с подозрением, все же его нельзя отделить от ислама, ибо в основе его лежит «пробуждение сердца» посредством искреннего смирения и поклонения.

Некоторые мусульмане считают суфизм наиболее важным аспектом ислама, тогда как другие, не доверяющие эмоциональной и интуитивной стороне религиозного опыта (явно грешащего избытком различного рода самотерзания и самоосуждения), относят его к второстепенным, побочным явлениям. Все зависит от того, какой тип личности являет собой тот или иной мусульманин. Те, кто понял и осознал ценность суфизма, называют его сердцем или душой ислама; однако мусульмане, основывающие свою веру на послушании и последовательном выполнении всех обрядов ислама и страшась всяких нововведений, *бида*, рассматривают на суфизм с большой подозрительностью»².

Происхождение слова «*суфи*» в научных источниках трактуется по-разному: одни считают, что оно обозначает «шерсть», так как отшельники-суфии облачались в шерстяные самотканые одежды, что служило особым знаком аскетизма; другие проводят аналогию с греческим словом *sophia* – мудрость; третьи полагают, что слово «суфи» произошло от арабского корня «сафа», что означает «чистота, или же глагола «сафва» – «быть избранным».

Но не только происхождение названия этого направления в исламе остается загадкой, тайной за семью печатями практиче-

¹ Подробнее об этом см.: Артемьев А.И. Религиоведение. – В 2-х томах. – Т. 2. – С. 271-282.

² Максуд Р. Ислам. – С. 167-168.

ски для всех остается на протяжении тысячи лет и сама сущность *суфизма*.

Суфизм, как считает большинство исследователей, ведет свою историю с VIII века, однако аскетические настроения, положившие ему начало, возникли одновременно с исламом. В VIII – начале IX веков они сформировались в аскетическо-мистическое течение. Социальную базу его составили выходцы из среды собирателей хадисов, странствующие сказители и проповедники, чтецы Корана, благочестивые ремесленники и торговцы, а также часть христианского населения, принявшего ислам (последние тяготели к ним, вероятно, потому, что еще до ислама суфиями в Сирии и Северной Аравии называли странствующих христианских монахов и анахоретов-пустынников, отшельников, принадлежащих к различным сектам).

А среди причин возникновения и развития аскетико-мистических тенденций в исламе чаще всего называются «социально-политические неурядицы первых двух столетий существования мусульманской общины, породившие эскапистские¹ настроения, общее усложнение религиозной жизни, сопровождавшееся углубленными идейными и духовными исканиями, влияние других религиозно-философских систем, и в первую очередь христианства»².

Но существуют и другие точки зрения. Так, Роберт Грейвс во введении к фундаментальной работе современного суфия Идриса Шаха «Суфизм» пишет:

«Суфии представляют собой древнее духовное братство, происхождение которого никогда не было установлено или датировано. Сами они не проявляют большого интереса к подобным исследованиям, довольствуясь ссылками проявления их образа мышления в различных странах в разные периоды времени.»³

¹ Эскапизм (от англ. *escape* – бежать, спастись) – стремление личности уйти от действительности в мир иллюзий, фантазий.

² Ислам: Энциклопедический словарь. – С. 225.

³ Грейвс Р. Введение // Идрис Шах. Суфизм. – М., 1994. – С. 4.

Четко вычленить религиозные, философские, нравственно-этические основания суфизма – «этой по-настоящему волнующей тайны» – не просто сложно, а, пожалуй, невозможно. Не случайно великий русский поэт Сергей Есенин, испытавший огромное влияние суфийской поэзии и имевший в виду название знаменитой книги поэта-суфия из Хоросана Санайи «Окруженный стеной сад Истины», писал:

—...В Хоросане есть такие двери,

Но открыть те двери я не мог.

Еще в XI веке попытку создать единый образ *суфия* и *суфизма* как учения, основываясь на речениях ранних суфийских наставников, предпринял Кушайри. Вот лишь некоторые из этих речений:

Суфизм есть врата к примерному поведению и отвращение от недостойного поведения.

Суфизм означает, что Бог побуждает вас умереть для себя, дабы вы жили в Нем.

Суфий един по существу: ничто не переменит его, как и он не изменяет ничего.

Знак неподдельного суфия в том, что он ощущает себя бедняком, будучи богатым и смиренным, имея власть, и неприметным, имея славу.

Суфизм означает, что вы ничем не владеете и ничто не владеет вами.

Суфизм означает, что вверение души Богу превыше всех иных желаний.

Суфизм означает владение духовными сущностями и оставление того, чем владеет тварное.

Суфизм означает преклонение колен у врат Возлюбленного, пусть даже Тот гонит вас прочь.

Суфизм есть состояние, при коем исчезает все, что свойственно человеческому.

Суфизм есть ослепительно сверкающая молния¹.

¹ Цит. по: Эрист Карл. Суфизм. – М., 2002. – С. 46-47.

Но уже тогда, в XI веке, Кушайри тревожила мысль о «мнимых суфиях» (видимо, такие встречались в то время).

«Знак мнимого суфия в том, что оный преподносит себя в миру богатым, когда беден, могущественным, когда смирен, и знаменитым среди своих последователей.

Самым отвратительным из всего отвратного представляет алчный суфий»¹.

Цели и устремления суфизма – многогранны. Но главное, от чего он как бы отталкивается, – это слова Али: *«Аскетизм не в том, чтобы вам ничем не владеть, но в том, чтобы ничто не владело вами»*.

А отсюда и **основополагающие цели**:

- отвержение мирских желаний, богатства и роскоши;
- поиски внутренней духовной жизни;
- «очищение сердца» и достижение единения с Богом в результате непосредственного эмоционального переживания;
- преодоление желаний и страстей самолюбивой человеческой плоти и т.д.²

Следовательно, *суфи* – это «человек, верящий в возможность непосредственного приобщения к Всевышнему (Высшему существу) и подчиняющий свою жизнь стремлению к этому приобщению. Жизнь, подчиненная какой-либо цели, часто ассоциируется с Дорогой, и суфи обычно именуют себя людьми Пути, имея ввиду Путь к истине, являющейся одним из имен Всевышнего»³.

И здесь возникает еще один вопрос: *к какой религии относятся суфии?* И, вообще, *суфизм – религия или философия?* Вопрос далеко не праздный, хотя и звучит парадоксально.

Но вот, к примеру, Роберт Грейвс пишет:

«Несмотря на то, что суфиев ошибочно считают мусульманской сектой, их можно встретить в любой религии, и этим они похожи на «Вольных и Принятых Массонов», которые, в зависимости от конкретной ситуации, могут положить перед собой

¹ Цит. по: Эрист Карл. Суфизм. – С. 48

² См. Максуд Р. Ислам. – С. 168.

³ Яковлев Л. Суфи, кто они? // Суфии: Собрание притч и афоризмов. – М., 2002. – С. 3.

в Ложе Библию, Коран или Тору. Они называют ислам «оболочкой» суфизма только потому, что считают суфизм тайным учением всех религий»¹.

Новая философская энциклопедия определяет суфизм как «одно из пяти основных направлений классической арабо-мусульманской философии, оформившееся позже других»².

Энциклопедический словарь «Ислам» относит суфизм (ат-Тасаввуф) к «мистико-аскетическому течению в исламе»³ и т.д.

На наш взгляд, в каждом из этих подходов есть своя правда. Все зависит от того, с каких позиций рассматривать проблему.

Суфизм – многогранен. В этой многогранности и скрыта, как нам кажется, великая тайна суфизма, ибо «путь в сад Истины у каждого свой и найти его непросто». Важно, когда прикасаешься к святыням суфизма, всегда помнить, что еще на заре его зарождения древние мудрецы считали целью этого учения «нравственное совершенствование человека, а не создание массовых организаций, участвующих в политической жизни стран и народов. Именно политическая «неангажированность» учения привлекла к нему крупнейших интеллектуалов исламского Возрождения – ученых и поэтов. Также влекла их и глубокая терпимость этого учения, допускавшего любой, лишь бы искренний Путь к Богу»⁴.

Суфии живут по формуле: «В миру, но не от мира». «Быть суфи, – сказал багдадский шейх Абу-Бакр ас-Шибли – один из суфийских авторитетов, – означает быть таким, каким ты был до того, как появился в этом мире»⁵.

Стать суфи нельзя – им нужно быть.

Поэтому задача состоит не в том, чтобы кого-то делать суфи, а надо помочь человеку, который еще не знает, что именно он потенциальный суфи, выявить эти задатки и оказать содействие в постижении самого себя.

¹ Грейвс Р. Введение // Идрис Шах. Суфизм. – С. 4.

² Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том третий (Н-С). – С. 672.

³ Ислам: энциклопедический словарь. – С. 225.

⁴ Яковлев Л. Суфи, кто они? // Суфии: Собрание притч и афоризмов. – С. 3.

⁵ Цит. по: Суфии: Собрание притч и афоризмов. – С. 5.

Это и есть восхождение к Истине.

«Как и всякое восхождение, путь суфи имеет свои этапы, стадии и уровни. Единого мнения о количестве этих уровней в суфийском учении не существует. Достигнуть их и двинуться дальше к вершине суфи может и индивидуально, и с помощью великих Учителей прошлого, и в общении с себе подобными. Но, чтобы начать это движение, человеку нужно, прежде всего, осознать себя суфи, и тогда тайны мира постепенно откроются ему»¹.

Вместе с тем, можно все же выделить несколько *стадий*, или *ступеней*, приближения суфиев к Богу:

- **первая**, или *подготовительная*, – безусловное выполнение мусульманского законодательства во всех его мелочах;
- **вторая** – *тарикат*, то есть вступление на путь (тарик) суфизма (мистического познания Истины);
- **третья** – *ма'рифат*, то есть познание Бога через презрение мирского, отшельничество, самосовершенствование;
- **четвертая** – *хакикат*, то есть Истина, когда всё земное угасает и человек как бы сливается с Богом, отрекается от своего «Я», которое «исчезло в Боге» («фана фи-алла»), погружается в нирвану.

В классическом произведении суфизма «Китаб ал-лума фит-тасаввуф» («Самое блистательное в суфизме»), автором которого является Абу Наср ас-Саррадж ат-Туси, описывается процесс восхождения к вершинам суфизма через *стоянки* (этапы) и их *состояния*.

«Существуют такие *стоянки*, – пишет он, – как раскаяние, благочестие, воздержание, бедность, терпение, удовлетворенность, упование и некоторые другие». Само слово *состояние* – «это то, что нисходит на сердца, но не длится долго», это «скрытое поминание». «В отличие от *стоянок... состояния* не обретаются путем подвижничества, служения и благочестивых упражнений. Бывают такие состояния, как наблюдение, близость, любовь, страх, надежда, страстное желание, приязнь, успокоение, созерцание, уверенность и некоторые другие».

¹ Яковлев Л. Суфи, кто они? // Суфии: Собрание притч и афоризмов. – М., 2002. – С. 8.

«Первая *стоянка* предавшихся Аллаху Всевышнему – раскаяние... Раскаяние предполагает *осмотрительность*». Пророк говорил: «Главное в вашей религии – *осмотрительность*».

Осмотрительность делится на **три категории**:

- одни «опасаются сомнительных вещей (*шубухат*), вызывающих у них подозрение»;
- другие тех «вещей, от которых их удерживает сердце и от которых у них трепещет в груди, когда они пытаются ими воспользоваться»;
- к третьей группе осмотрительных принадлежат *познавшие и нашедшие* Бога.

Осмотрительность предполагает *воздержание* – также «достойную *стоянку*» – «основу благих состояний и правоверных положений, первый шаг тех, кто стремится к Аллаху».

Воздержание делится на **три категории**:

- одни – начинающие, то есть те, «чьи руки очистились от собственности, а сердца от того, чем обладали руки»;
- другие – это «достигшие совершенства в *воздержании*»;
- третьи – «это люди, которые познали и удостоверились в том, что, будь вся мирская жизнь для них дозволенной собственностью, за которую у них не потребуют отчета в будущей жизни и которая ничуть не уменьшит их положения в глазах Аллаха, они все равно воздержатся от неё исключительно ради Аллаха».

«*Воздержание* предполагает принятие и добровольное предпочтение *бедности*».

Бедные делятся на **три категории**:

- «к первой категории относится тот, кто ничего не имеет и ни от кого ничего не требует ни явно, ни в глубине души. Такой человек ни от кого ничего не ждет, а, если ему дают, он не принимает. Это – *стоянка приближенных к Аллаху*»;
- «ко второй категории бедных принадлежит тот, кто ничего не имеет, ничего ни у кого не просит, не требует и не требует намеками, но берет, когда ему дают без просьбы».

Кто достиг «этой *стоянки*, достиг *стоянки* правдивейших (*сиддикин*);

- «к третьей категории бедных относится тот, кто ничего не имеет, а в случае нужды обращается к кому-либо из своих братьев по духу (*ихван*), которые, как он знает, всегда рады исполнить его просьбу». «*Стоянка* такого бедняка – *стоянка правдивейших в бедности*».

«*Бедность* предполагает *стоянку терпения*».

«*Терпение* предполагает *упование на Аллаха*».

Кто-то из суфиев сказал: «Кто желает полностью отдать должное *упованию*, пускай выроет могилу для своей души, похоронит ее в ней и позабудет об этом мире и его обитателях, ибо никто из людей не достигнет совершенства в *уповании*».

«*Упование* предполагает *удовлетворение*».

«*Удовлетворение* – последняя *стоянка*. Оно предполагает состояния «обладателей познающих сердец» (арбаб ал-кулуб) (то есть суфиев – А.А.), постижение сокровенного, подготовку душ к искренним поминаниям [Аллаха] и истинам, присущим *состояниям*. Первое *состояние* из *состояний* «обладателей познающих сердец» – *наблюдение*».

«*Наблюдение* предполагает *состояние близости*».

«*Состояние близости* предполагает *состояние любви и страха*».

Следующее состояние – *надежда*.

Затем следует, в последовательности, состояние *страстного желания, приязни, успокоения, свидетельства* (возвышенное состояние, или внешнее проявление истин уверенного знания), *уверенности* (исток всех состояний).

Уверенность – это «*последнее состояние* и скрытая сторона всех состояний. Все же состояния – суть внешняя сторона уверенности. Вершиной *уверенности* является достижение веры в искренность сокровенного, когда исчезают все сомнения и колебания. Вершина *уверенности* – это также предвкушение радости [встречи с Богом], сладость тайной беседы [с Ним], чистота видения Аллаха Всевышнего, когда сердца созерцают истины *состо-*

яния уверенности, отвергая [рациональные] доводы и противодействуя неверию»¹.

Таким образом, *суфизм* – сложный историко-генетический феномен духовной культуры. В качестве главного, основополагающего в нем выступает раскрытие духовных потенций человека. А когда эти потенции уже раскрыты, то и образ жизни, и образ мыслей, и мировосприятие – *все преломляется через суфизм, превращая его в целостное мировоззрение, в единство духовного и материального, мистического и рационального, божественного и человеческого.*

Суфизм имеет большое количество толков и учений (братств). Это связано с тем, что еще в X веке отдельные учителя суфизма получили такую известность, что местные правители стали разрешать им организовывать свои кружки- обители (своеобразные школы, которые в арабском языке получили название *ханака*, или *завия*, а на языках народов Северной Африки – *рибат*). Все это способствовало систематизации суфийского знания и, что особенно важно, закреплению особой, свойственной лишь суфиям терминологии (истилахат ал-каум) для обозначения различных этапов Пути, душевных состояний и переживаний суфия-мистика, элементов суфийской практики и т.д.

Гибкость и «открытость» суфизма посторонним влияниям (различным немусульманским философским и религиозным учениям) сделали его крайне неоднородным. Так появились первые *братства*.

Братство для суфи «не является неким образованием к вечному существованию и характеризующимся строго определенной иерархией и установками, формирующими систему для поклоняющегося. Суфизм – постоянно развивающееся учение, поэтому суфийская организация не может принимать какие бы то ни было застывшие формы. В определенных местах и под руководством отдельных мастеров возникают школы, деятельность которых

¹ См. Абу Наср ас-Саррадж ат-Туси. Китаб ал-лума фит-т-тасаввуф. // Хрестоматия по исламу. – М., 1994. – С. 141-166.

должна способствовать стремлению человека к завершенности»¹.

Формирование наиболее известных братств продолжалось вплоть до XIX века (не исключено, что и в наше время мы можем стать свидетелями рождения новых братств).

В зависимости от территории распространения и ментальности его последователей *суфизм* приобретает некоторые специфические особенности. К примеру, тюркский суфизм несколько отличается от иранского или иракского. «Конкретные проявления суфизма в данной стране, – пишет К.Х. Таджикова, – зависят от конкретно-исторических условий. Одной из особенностей суфизма в условиях Казахстана является то, что он довольно сильно срастается с шаманизмом»².

¹ Идрис Шах. Суфизм. – С. 318.

² Таджикова Т.Х. Особенности суфизма в средневековом Казахстане. // Серия общественных наук. 1978. – С. 61.

Глава 4.

Воспитание и образование в эпоху Возрождения (Ренессанса)

4.1. Специфика эпохи Возрождения

«При одном упоминании слова «Ренессанс» наше сердце бьется сильнее, наша энергия возбуждается, наша фантазия закипает. В нашем воображении возникают картины яркой празднично-приподнятой жизни, перед нашим мысленным взором проходят образы людей могучих, величавых и прекрасных, героев, полных смелости, грации и достоинства. Эпоха Возрождения, одна из самых интересных и полноценных эпох в истории человечества, — это синоним личной свободы, совершенства в искусстве, красоты в жизни, гармонии физических и духовных качеств человека.

... Люди той эпохи, которая носит название Ренессанс, жили в сознании, что им досталось в удел особенно счастливое время, когда из скудости и упадка мир снова вернулся к чистым истокам знания и красоты. В особенности поколение около 1500 года чувствовало, что овладело извечными нормами мудрости и искусства, было проникнуто идеей обновления жизни к новому пышному цветению. Причину этого возрождения сами современники вовсе не видели в подражании античной культуре. Обновленное чувство человека «золотого века» отличалось гораздо более широким и общим этическим и эстетическим диапазоном. И если к его горделивому сознанию своей исторической миссии примешивалось восхищение античной культурой, то только потому, что античная культура, казалось, была воплощением чистого знания, красоты и добродетели»¹.

Я привел столь обширную цитату известного специалиста по Возрождению Б.Р.Виппера, так как в ней, на мой взгляд, схвачена специфика эпохи, которая охватывает период с XV по XVII века, то есть период ранней стадии кризиса феодализма и зарождения

¹ Виппер Б.Р. Итальянский Ренессанс. — В 2-х томах. — Том 1. — М.: «Искусство», 1977. — С. 11.

буржуазных отношений, и характеризуется ориентацией на человека, его светскую жизнь (в отличие от Средневековья), деятельность в этом мире.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо».

В противоположность феодальному периоду, когда знание было монополизировано духовенством, проявляется широкая тяга к образованию, и некоторые педагоги выдвигают идею *всеобщего обучения*.

А отсюда и совершенно новые задачи в области образования и воспитания.

4.2. Великие педагоги эпохи Возрождения

Итальянец Веджио издает шеститомную работу «О воспитании детей и их хороших нравах», в которой описан полный курс педагогики.

Под сильным влиянием Платона Веджио дает ряд советов матери, вынашивающей ребенка, а также относительно выбора кормилиц, нянек, подбора сказок для детей и т.д., ибо надо оберегать детей от дурных влияний.

Под влиянием Аристотеля Веджио рекомендует придерживаться золотой середины между строгостью и снисходительностью к детям. Необходимо действовать на ребенка не столько побоями и угрозами, сколько похвалой. Надо давать хорошее образование не только мужчине, но и женщине.

Верджеро в своем сочинении «О благородных нравах и свободных занятиях науками» выдвигает на первый план не только общее, но и физическое воспитание. Оно должно быть гуманным, родители обязаны считаться с индивидуальностью ребенка. Поэтому вместо авторитарного образования Средневековья Верджеро выдвигает «способность сомневаться» как движущую силу образования. Он считал, что одной из основных задач воспитания является выработка благовоспитанности, приятных манер.

Витторино де-Фельтре организовал знаменитую школу, которую весьма характерно назвал «Домом радости», в которой впервые ввел школьное самоуправление. Он получил от современников статус «Первого школьного учителя нового типа».

Немецкая педагогическая школа дала миру **Эразма Роттердамского**. Это имя стало своего рода символом эпохи. Человек выдающегося таланта и огромнейшего трудолюбия Эразм Роттердамский (настоящее его имя Герхард Герхардс) ещё при жизни был назван *королем гуманистов*, став как бы общеевропейским лидером гуманистического движения. В одной из своих сатир (он автор знаменитой «Похвалы Глупости») Эразм высмеял сухой формализм при изучении тогдашнего языка науки – латинского. В противовес этому формализму он рекомендовал изучать латинский и греческий, не задерживаясь долго на грамматике, а быстрее переходить к практике речи. Целью воспитания является нравственное и религиозное воспитание. Для того, чтобы все могли читать Священное писание, необходимо всеобщее обучение. Он резко выступает против суровой дисциплины при воспитании, рекомендует развивать в детях постепенно все большую и большую самостоятельность.

Идеи Роттердамского разделяли и великие французы **Франсуа Рабле** и **Мишель де Монтень**.

Франсуа Рабле – автор романа «Гаргантюа и Пантагрюэль», который заслуженно называют энциклопедическим памятником культуры французского Возрождения. В нем он отверг средневековый аскетизм, ограничение духовной свободы, ханжество и предрассудки и провозгласил гуманистические идеалы, в том числе в образовании и воспитании.

Мишель де Монтень – автор объемной книги «Опыты», в которых он рассматривает человека как самую большую ценность. «Великое чудо – человек!» – заявил мыслитель. Он оказался «одним из первых, кто откровенно заявил о нуждах и желаниях «личного Я» в условиях новой исторической эпохи»¹.

¹ Перевезенцев С.В. Практикум по истории западноевропейской философии. – М.: «Учебная литература», 1997. – С. 415.

Но при этом Монтень писал: «Мы стремимся быть чем-то иным, не желая вникнуть в свое существо, и выходим за свои естественные границы, не зная, к чему мы по-настоящему способны. Незачем нам вставать на ходули, ибо на ходулях надо передвигаться с помощью своих ног. И даже на самом высоком из земных престолов сидим мы на своем заду»¹. «Когда [...] мы видим крестьянина и короля, дворянина и простолюдина, саванника и частное лицо, богача и бедняка, нашим глазам они представляются до крайности несходными, а между тем они в сущности различаются друг от друга только своим платьем. Души императоров и сапожников скроены по одному и тому же образцу»². «Мы не умеем распознавать человеческие способности; их оттенки и их границы с трудом поддаются определению и едва уловимы»³. И незря многие мыслители последующих времен столь часто обращались к мудрости «Опытов» Монтеня, ибо его идеи были обращены в будущее.

Если обобщить все сказанное выше, то можно сделать лишь один вывод: *мыслители эпохи Возрождения способствовали величайшему прогрессивному перевороту, пережитому человечеством*. Как писал немецкий мыслитель Ф.Энгельс, эта эпоха, «которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страстности и характеру, по многосторонности и учености»⁴.

«Культура Ренессанса — это культура общественных верхов, буржуазной аристократии и тонкого слоя интеллигенции. Аристократизмом проникнута и политика, и философия, и эстетика итальянского Возрождения, в значительной мере и его быт. Следует, однако, подчеркнуть, что аристократизм, в понимании того времени, определялся отнюдь не происхождением и не привилегиями сословия, не размерами состояния (как в феодальном об-

¹ Цит. по: Перевезенцев С.В. Практикум по истории западноевропейской философии. — С. 414.

² Цит. по: Антология мировой философии в четырех томах. — Т.2. — М., — 1970. — С. 140.

³ Цит. по: Перевезенцев С.В. Практикум по истории западноевропейской философии. — С. 421.

⁴ К.Маркс и Ф.Энгельс. Сочинения. Т. XIV. — С. 475-476.

честве), прежде всего личными качествами человека и степенью его культуры»¹.

И все же, вплоть до середины XVII века педагогике пришлось как бы снимать скромный угол в величественном храме философии. Только в XVII веке она выделилась в самостоятельную науку, оставаясь тысячами нитями связанной с философией.

4.3. Ян Амос Коменский и оформление педагогики как самостоятельной научной системы

Ян Амос Коменский – учитель и пастор из города Фульнека, что на северо-западе Моравии, личность, ставшая легендой уже для своих современников.

Как только его ни называли: «другом человечества» и «дерзким сумасшедшим», «творцом основ здания человеческой и божественной правды» и «святоотцем»; ему пророчили славу «величайшего из земных педагогов» и пытались обвинить в подрыве государственных устоев за то, что он называл современную ему школу местом, «где из кротких овечек выходили по большей части дикие ослы».

«Ему было легко с детьми и тяжело с монархами, хотя короли доверяли ему просвещение своих подданных. В Швеции Коменскому предложили провести школьную реформу, а он предпочел государственным хлопотам преподавание в местной школе и работу над книгой об исправлении человеческих дел. Заниматься лишь тем, что достойно жизни, писать лишь о самом важном – невиданная во все времена свобода, которую невозможно выпросить или завоевать, на нее можно только решиться, невзирая на последствия»².

Жизнь Яна Амоса Коменского наполнена драматизмом. Рано потеряв родителей, ему тогда не было и десяти лет, он воспитывался у родственников. Закончив школу моравских братьев в

¹ Виппер Б.Р. Итальянский Ренессанс. – Том 1. – С. 13.

² Михайлова А. Счастливая жизнь по Яну Коменскому. – Альманах «Слезы». – № 1. – 1999.

Прерове, он отправляется изучать богословие в тогдашний центр кальвинизма – в Германию, оттуда – в Амстердам и после двух лет странствий пешком вернулся в Моравию. Согласно преданию, шел он налегке, так как всё, что у него было, он отдал за рукопись запрещенного тогда труда Коперника «Об обращениях небесных сфер».

«В 1616 году Коменскому – 24 года. Он, пастор общины моравских братьев, проповедует в Оломоуце, а через некоторое время его приглашают в Фульнек, где назначают учителем и одновременно ректором «латинской школы». Учитель этот был довольно странный. Он не «назидал по шее» линейкой, а самым непослушным задавал каверзные вопросы, думать над которыми было намного интересней, чем хулиганить. А ещё он водил учеников в соседний лес, где в тени раскидистого бука беседовал с ними «о предметах возвышенных и полезных»¹.

Коменский – сенсуалист (лат. *sensus* – чувство, ощущение), признающий единственным источником познания ощущения. «Начало познания, – писал он, – безусловно, всегда исходит из чувства (ибо ничего не существует в познании, чего раньше не было бы в ощущении)...»².

«Пансофия»³, или школа всеобщей мудрости, Коменского «означала требование всесторонности и систематичности образования и познания», – пишет известный исследователь педагогического наследия мыслителя профессор А.А.Красновский. – Его идея «всех учить всему» вытекала из рассуждений о том, что все

¹ Михайлова А. Счастливая жизнь по Яну Коменскому. – Альманах «Слезы». – № 1. – 1999.

² Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 9.

³ Сам Коменский так определял «пансофию» в образовании: «Мы желаем иметь школу мудрости, и при том всеобщей мудрости, пансофическую школу, т.е. мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и притом в совершенной полноте (*omnino*). И все это должно вестись столь надежным путем (*NB*), чтобы из обучавшихся в ней не нашлось никого, кто бы совершенно ничего не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно (*commode*) выражаться. (Пансофистская школа, то есть школа всеобщей мудрости) / Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – С. 481.

люди способны к познанию и образованию... Познание Коменский считал активным процессом, тесно связанным с разумным обучением.

В своих педагогических взглядах Коменский подчеркивал практичность цели образования: «Знать, говорить и действовать – вот в чем соль мудрости», – писал он.

Коменский выдвинул «принцип природосообразности» в обучении. Согласно этому принципу обучение необходимо осуществлять соответственно внешнему миру и природе ребенка¹.

Главные его произведения:

- «Великая дидактика» (1632);
- «Открытая дверь к языкам» (1631);
- «Видимый мир в картинах».

«Великая дидактика» представляет собой замечательное произведение педагогической мысли, фактически заложившее основы дальнейшего развития педагогики как науки.

Изложению самой дидактики предшествуют заголовки отдельных глав. Это – как бы тезисы, определяющие видение и подходы к теме исследования.

Он их так и назвал: «Положения, развиваемые в содержании глав».

Какие же это положения?

I. Человек есть самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение.

II. Последняя цель человека находится за пределами этой жизни.

III. Эта жизнь является только приготовлением к вечной жизни.

IV. Есть три ступени приготовления к вечности: познание себя (и вместе с собой – всего), управление собой и стремление к богу.

V. Семени образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы.

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

¹ Красновский А.А. Ян Амос Коменский. Его жизнь и педагогические сочинения (1592-1670). // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – С. 9.

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

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

IX. Школам нужно верить всю молодежь обоого пола.

X. Обучение в школах должно быть универсальным.

XI. До сих пор не было школ, вполне соответствующих своему назначению.

XII. Школы можно преобразовать к лучшему.

XIII. Основою преобразования школ является точный порядок во всем.

XIV. Точный порядок для школы следует заимствовать у природы.

XV. Основы для продолжения жизни.

XVI. Общие требования обучения и учения, то есть как учить и учиться.

XVII. Основы легкости обучения и учения.

XVIII. Основы прочности (основательности) обучения и учения.

XIX. Основы кратчайшего пути обучения.

XX. Метод наук в частности.

XXI. Метод искусств.

XXII. Метод языков.

XXIII. Метод нравственного воспитания.

XXIV. Метод насаждения благочестия.

XXV. Если мы желаем, чтобы школы были вполне реорганизованы на подлинных началах истинного христианства, должно или удалить книги язычников, или, по крайней мере, пользоваться с большей осторожностью, чем это было до сих пор.

XXVI. О школьной дисциплине.

XXVII. О четырехступенном устройстве школ в соответствии с возрастом и успехами учащихся.

XXVIII. Очерк (идея) материнской школы.

XXIX. Идея школы родного языка.

XXX. Очерк латинской школы.

XXXI. Об академии, путешествиях и коллегии света.

XXXII. О всеобщей совершенной организации школ.

XXXIII. Об условиях, необходимых для практического применения этого всеобщего метода¹.

Свою «Великую дидактику» Ян Амос Коменский начинает рассуждениями: «Человек – совершеннейшее превосходящее создание». Цели его лежат за пределами этой временной жизни. Настоящая земная жизнь – лишь приготовление к загробной, вечной. Научное образование, нравственное и религиозное воспитание – средства подготовки к этой загробной жизни.

Но если отбросить эту религиозную риторику, то мы поймем, почему «Дидактика» перевернула все тогдашние представления о школе.

Уже в первых главах своего труда Коменский пишет, что руководящей основой его дидактики будут исследование и открытие метода, при котором учащиеся меньше бы учились, а больше бы учили. Тогда в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха. Суть ее, наверное, лучше всего объясняет родовой девиз Коменских: «Пусть все вольно идет, да не будет насилия в деле». Вместо зазубривания бесполезных фактов и имен – обучение лишь тому, что своевременно, радостно и полезно, вместо принуждения и страха – воспитание в добродетели и свободе.

Столь же новой казалась и мысль о том, что обучение должно начинаться задолго до того, как ребенок садится за парту, – еще в «материнской школе», которая призвана дать столько доступного знания об окружающих предметах, чтобы обычная школа могла лишь «довершить дело воспитания». Это, по Коменскому, совсем не трудно, и родителям вовсе не обязательно знать о воспитательных системах. У них есть главное – жизненный опыт, а также терпение и милость. Если же эти свойства воспитают в

¹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – С. 182-183.

себе и учителя, школа перестанет быть «местом слез, блудным и работным домом», а станет «местом игр, пиром и раем».

Воспитание должно быть всесторонним, целостным, во всем соотноситься с природой. Поэтому *педагогика* Коменского часто называют *природосообразной*. Для доказательства своих положений он непрерывно обращается к природе, но эти обращения – лишь внешние, малоубедительные аналогии, например: природа собирает все вместе: рыбы собраны в реках, травы – в полях, деревья – в лесу, следовательно, и дети должны быть собраны в школе.

В области физического развития необходимы прежде всего умеренность и простота в пище, правильное чередование работы и отдыха (для взрослых он рекомендует 8-ми часовой рабочий день, для детей – 4 часа школьных занятий).

Особенно ценны дидактические указания Коменского:

- обучение должно начинаться в детстве;
- для учебных занятий должны использоваться утренние часы;
- необходимо учить не словам, а вещам;
- необходимо широкое применение метода наглядности;
- в восприятии должно участвовать одновременно возможно большее число органов чувств: зрение, слух, осязание и т.д.;
- ничему не следует учить только на основании авторитета;
- все следует изучать, идя от фактов к выводам, от частного к общему;
- обучение должно идти постепенно и последовательно, соотноситься с силами и возрастом обучаемых (при этом обучение должно быть легким и приятным).

Коменским разработан и организационные вопросы образования.

Всю жизнь человека он делит на **4 периода**: детство, отрочество, юность и возмужалость.

Для каждого периода намечается *6-летний* период воспитания:

- для детства (до 7-летнего возраста) – материнская школа в каждой семье;

- для отрочества (7-12 лет) школа родного языка в каждом городе и каждой сельской общине;
- для юности – гимназия или школа латинского языка в каждом городе;
- и, наконец, для возмужалости – академия в каждом государстве или большой области.

Вся эта система завершается путешествиями, которые в эту эпоху были обычным завершением образования.

Мыслитель резко выступал против невежества. *«Противоядием невежеству является образование, которым в школах должны быть напитаны души молодых людей. Но это образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным. Оно будет истинным, если преподаются и изучаются предметы, только полезные для жизни, чтобы впоследствии не пришлось слышать таких жалоб: мы не знаем необходимого, ибо необходимого не изучали. Оно будет полным, если ум обрабатывается для мудрости, язык для красноречия, руки для искусного исполнения необходимых в жизни действий. Эти три вещи – разум, действие и речь – есть соль жизни. Образование будет ясным, а потому прочным и основательным, если все то, что преподается и изучается, будет не темным и путаным, но светлым, раздельным, расчлененным, словно пальцы руки»*¹.

Коменский считал, что человечество слишком погрязло в равнодушии, разучилось думать, а главное, настолько разобщено, что нужно универсальное средство, чтобы излечить его «от пороков, облагородить и соединить».

Так появляется идея написать специальную книгу, которую он впоследствии назвал «Всеобщий совет об исправлении человеческих дел». Писать ее он начал еще задолго до смерти, но завершить смог уже в конце жизни, взяв с сына Даниэля клятву, что тот позаботится об издании этого объемного труда. Но выполнить клятву сын не смог.

¹ Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. – М., 1957. – С. 25.

15 ноября 1670 года, уставший от славы и гонений, восторженных последователей и завистников, Коменских тихо уйдет в мир иной.

Тем, что мы сегодня можем читать многие труды Коменского, которые долгие годы считались навсегда утраченными, мы обязаны двум чешским ученым – Яну Пуркину и Антону Гандели, которые сумели найти в пыльных архивах произведения «апостола педагогики новой эпохи» (Гердер).

Таким образом, Ян Амос Коменский по праву считается основоположником дидактики. Он впервые обосновал идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую школьную систему и этим навечно вписал свое имя в историю мировой педагогической мысли.

4.4. Прометеизм

Мы уже говорили, что в эпоху Возрождения центром всего Мира становится Человек. Именно тогда появляется идеал *прометеизма* – человек как сотворец мира, сотрудник Бога.

Этот идеал сыграл огромную роль в воспитании всех поколений, вплоть до наших дней.

Образ противника богов и сына титанов Япета и Климены не был статичным. Ему в зависимости от эпохи придавались то одни, то другие черты. И если у Гесиода в поэмах «Теогония» и «Труды и дни» Прометей предстает как ловкий хитрец, а в других сказаниях античных авторов как соперник богов, создающий людей, чтобы объединить их и обучить ремеслам и искусствам, то уже у Эсхила – «отца трагедии» – сами названия трилогии – «Прометей – огненосец», «Прикованный Прометей», «Освобожденный Прометей» – говорят о гордом свободолюбии героя, который «не променял своих скорбей на рабское служение». И эта тема – *центральная в прометеизме*.

Не случайно молодой Карл Маркс, еще будучи сам младогегельянским романтиком, писал в предисловии и своей докторской диссертации, что «Прометей – самый благородный святой и мученик в философском календаре».

Не менее значимой станет и тема *филантропии*, то есть *человеколюбия*. А первым филантропом уже в древней Элладе стали называть Прометея.

Прямым предшественником Иисуса Христа считал Прометея Тертуллиан, а также некоторые авторы средневековых *мистерий* (религиозных представлений).

Эпоха Просвещения как бы дала «новое дыхание» прометеизму, акцентируя внимание на *торжестве победителя богов*. А немецкий романтизм взял его в качестве символа молодого бунтарства.

Поистине апофеозом прометеизма стал XIX век – век нарастания революций и новых течений в литературе и искусстве, век «борьбы за Личность» (Н.А.Бердяев).

Великий Байрон, которого В.Г.Белинский называл «Прометеем XIX века», посвятил Прометею одноименную поэму, в котором есть такие пронзительные слова:

«—... Ты добр – в том твой небесный грех
Иль преступление: ты хотел
Несчастьям положить предел,
Чтоб разум осчастливил всех!
Разрушил Рок твои мечты,
Но в том, что не смирился ты,
Пример для всех людских сердец, –
В том, чем была твоя свобода,
Сокрыт величья образец
Для человеческого рода».

Итак, почти три тысячи лет живет герой, воплотивший мечты о свободе, мятежное упорство и гордое сопротивление любой тирании которого вселяют веру в великие возможности Человека, его достоинство и разум.

Прометей – немеркнущий символ. На его примере воспитано не одно поколение. Думаю, кто однажды зажегся искрой его священного огня, тот уже никогда не свернет с намеченного пути.

Помните об этом, будущие педагоги, и зажигайте огнем прометеизма своих учеников!

Глава 5.

Новое время – новые подходы к образованию и воспитанию

На смену эпохам Средневековья и Возрождения (Ренессанса) приходит новый период, который обычно называют «*Новым временем*». Часто в Новое время включают и Ренессанс, но, думается, это не совсем правильно. Более обосновано начинать его отсчет с XVII века, то есть с периода интенсивного развития буржуазных отношений в Европе. Потребности капиталистического производства коренным образом изменили отношение к науке, а, следовательно, к образованию и воспитанию, к целям и значению человеческого познания. Разум теперь рассматривается как основной элемент и средство созидания и преобразования мира.

Создается классическая парадигма *рационализма*. В науке и образовании получает развитие *эмпиризм* – теоретико-познавательная позиция, согласно которой источником и обоснованием всех знаний является чувственный опыт.

5.1. Ф. Бэкон – основоположник эмпиризма. Основные принципы индуктивного метода

Френсис Бэкон получил образование в Кембриджском университете, принимал активное участие в политической жизни Англии, на государственной службе достиг звания лорд-канцлера. Король Яков I за добросовестную службу наградил его поместьем Верлуам. Но, как говорят, «не было бы счастья, да несчастье помогло». После смерти Якова I, который ему покровительствовал, Ф.Бэкон был обвинен во всех смертных грехах, в результате ему было запрещено занимать какие-либо государственные посты. Так Англия получила великого ученого, прославившего ее на века.

Он и умер как истинный ученый-экспериментатор: от простуды, перешедшей в воспаление легких, когда проводил эксперимент по замораживанию живых кур в снегу, чтобы выяснить,

оживут ли они после размораживания. «Целью нашего общества, — утверждал Бэкон, — является познание причин и скрытых сил всех вещей и расширение власти человека над природой, пока куда все не станет для него возможным»¹.

Знаменитый его афоризм «Знание — сила» и сегодня является символом и науки, и образования, и воспитания. В работе «Новый органон» (1620 г.) он дал философское обоснование нового взгляда на цель и предназначение науки, разработал основные принципы *индуктивного метода* (философский и вообще научный метод движения знания от отдельного, особенного к всеобщему, закономерному) исследования.

Как пишет крупнейший немецкий философ конца XIX — начала XX века, основатель южно-немецкой школы неокантианства Вильгельм Виндельбанд, «ни один из основателей современной философии не понял так ясно и глубоко ценность эксперимента, как Бэкон»². «Эксперимент является уже частью той власти, которую человек приобретает над природой при помощи своего знания. Только обладая известной степенью ранее приобретенных знаний, можно ставить плодотворные эксперименты. Но, как только они правильно поставлены, природа обязательно должна дать ответы на те вопросы, для которых они задуманы, и открыть те тайны, которые иначе остаются скрытыми. Только эксперимент может действительно дать чистый опыт, и естествознание не сделает ни шага вперед, если не будет систематически применять этого драгоценнейшего из всех средств»³.

Френсис Бэкон не оставил специальных педагогических трудов, тем не менее значение его в истории педагогики велико: *педагогика*, как и другие науки, воспользовалась его философскими взглядами, положившими начало новым методам познания.

¹ Бэкон Ф. соч.: в 2-х томах. — Т.2 — М., 1978. — С. 409.

² Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: В 2-х томах, — Т. 1.: От Возрождения до Просвещения. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН пресс-Ц, 2000. — С. 155.

³ Там же.

Главный недостаток прежней науки, по мнению Бэкона, заключался в ее бесплодности. Прежняя наука – безжизненна, книжна, кабинетна. Для перестройки знания науки нужно вскрыть условия, которые привели к отставанию теории от практики.

Причины такого отставания Бэкон видел в разного рода предвзятостях, которым подвержен человеческий ум. Он их называл «идолами» или «призраками». Их четыре:

Первый призрак – идолы рода (лат. – *idola tribus*). Они вытекают из общей природы человека. Говоря современным языком, это антропоморфизация познания. Корни их уходят в первобытное общество, когда человек стихийные силы природы понимает «похожими на себя». Практически идолы рода сохраняются до сих пор, так как природа все еще для нас остается великой тайной, разгадывать которую будут еще многие поколения.

Второй призрак – идолы пещеры (лат. – *idola specus*). Каждый человек приходит в этот мир в определенном месте, семье. Один рождается в бедной крестьянской семье, а другой уже с детства «купается» в роскоши. Взрослея, получая соответствующее образование и воспитание, человек начинает смотреть на мир как бы из окна своей пещеры, «где свет природы доходит в искривленном виде». Поэтому, чтобы вступить на путь науки, необходимо подняться до уровня общечеловеческих достижений, преодолевая узость своего пещерного мышления.

Третий призрак – идолы рынка (лат. – *idola fori*). Они появляются, главным образом, в местах скопления людей (во времена мыслителя обсуждение чего-то нового, распространение информации в основном происходило на рынках). Их источник – отождествление той или иной вещи и означающего ее слова. На самом же деле, по утверждению Ф.Бэкона, в большинстве случаев слово означает не саму вещь, а то, что в ней значимо для человека. А если мы будем полностью отождествлять слово и вещь, то мы вступим на путь «ложного мудрствования».

Данные рассуждения, очевидно, были направлены против тогдашней схоластики.

Четвертый призрак – идола театра и авторитета (лат. – *idola theatri*). Причина их возникновения – преклонение перед авторитетами в науке, которые когда-то жили в истории, отождествление их идей и теорий с истинами «в последней инстанции», отход от которых невозможен. На самом деле «истина – дочь своего времени, а не авторитетов»¹.

Ф.Бэкон писал: «Разум человека все привлекает для поддержки и согласия с тем, что он однажды принял. Каковы бы ни были сила и число фактов, свидетельствующих о противном, разум или не замечает их, или пренебрегает ими, или отводит и отвергает их посредством различений с большим и пагубным предубеждением, чтобы достоверность тех прежних заключений осталась ненарушенной»².

Но, как позже с иронией заметил Гегель, «истина не есть отчеканенная монета, которая может быть дана в готовом виде (*gegeben warden*) и в таком виде спрятана в карман»³.

Четвертый «идол» как раз и порождает различные «культы личности» и «культики», от которых мы никак не можем избавиться. Вспомним известную поговорку: «*читай, а не чти*».

Новая наука, по мнению Бэкона, должна исходить из жизни, быть могучей силой, дающей человеку господство над природой.

Бэкон устанавливает следующие три стадии научного исследования:

- 1) *наблюдение* над явлением природы;
- 2) *обобщение* данных наблюдений;
- 3) *проверка* этого обобщения (выводов) путем *эксперимента*, который и является самым могучим средством изучения мира.

Отсюда вытекают для педагогики *следующие выводы*:

- от практики – к теории, а от последней – снова к практике;
- идея сближения школы и жизни;
- самостоятельность обучаемых;
- не заучивать ничего, прежде чем не понято рассудком.

¹ Подробнее об этом см.: Артемьев А.И., Мырзалы С.К. Философия и история науки. – Алматы: Изд.-во «Бастау», 2010. – С. 108-112.

² Бэкон Ф. Соч.: в 2-х томах. – Т. 2 – С. 21.

³ Гегель. Соч. – Т. 4. – М., 1959. – С. 20.

Истинным методом для Бэкона является индукция. Это – путь к познанию формы.

Но Бэкон пытался найти некий лучший вид индукции, чем тот, что называется «индукцией через простое перечисление».

Индукция через простое перечисление может быть проиллюстрирована притчей:

– Жил один чиновник по переписи. Однажды ему поручили переписать всех домовладельцев в одном Уэльском селе. Первый, которого он спросил, назвался Уильямом Уильямсом. То же было со вторым, третьим, четвертым и т.д. Тогда переписчик сказал себе: «Это утомительно. Они все, очевидно, Уильямы Уильямсы. Так я и запишу их всех и буду свободен». Но он ошибся, так как один человек все же оказался Джоном Джонсоном.

Это и показывает, что мы можем прийти к неправильным выводам, если слишком безоговорочно поверим в индукцию через простое перечисление.

Бэкон верил, что он нашел метод, при помощи которого индукция может сделать нечто большее.

В наследии мыслителя *индукция, учение о формах и учение об изобретении неразрывно связаны между собой.*

Индукция есть руководство к познанию форм, учение о формах – результат процесса познания, изобретение – цель и практическое применение науки, основанной на познании форм.

Характерный признак индукции – **анализ**. А ее метод – аналитический. Немыслимо познать природу, пока человеческий ум рассматривает предметы в их сложном состоянии. Нужно уметь «рассекать природу на составные элементы».

Учение о формах – материалистическое. Форма присуща самой материи, она есть источник и основа свойств, их начало, внутренняя и всеобщая причина.

Познание начинается с ощущений. Необходимо, чтобы «чувство судило только об опыте, чтобы опыт уже заключал о самом предмете». Образы предметов, входя через органы чувств в сознание, не исчезают бесследно: они сохраняются душой, которая может относиться к ним тройким образом: или просто собирать в

памяти; или подражать им соображением; или, наконец, перерабатывать их в понятия рассудком. На этих трех способностях человеческой души основывается подразделение наук: память есть основа истории, воображение – поэзии, рассудок – философии.

Индуктивный метод в образовательном процессе имеет большое значение. Не менее важен он и в воспитании. Думается, что многие наши педагогические беды заключаются в неумении должным образом проводить анализ ситуации. А отсюда – ошибочные выводы и неадекватность принимаемых решений.

Именно Бэкон положил начало требованию новой педагогики: цель образования – не столько накопление возможно большей суммы знаний, сколько умение пользоваться методом их приобретения.

5.2. «Мысли о воспитании» Джона Локка

Идеи Бэкона развил другой великий англичанин – Джон Локк. Работа «Мысли о воспитании» была опубликована в 1693 г. В ней мыслитель изложил свои взгляды «на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений»¹.

Но, прежде чем подойти к проблеме воспитания, Локк серьезно и основательно изучал средства и механизмы человеческого познания. И здесь он также продолжил традиции, заложенные Ф.Бэконом: не следует ни преуменьшать трудностей познания, ни пугаться их: «... Нам весьма вредно думать, что мы все в состоянии понять или что мы ничего не способны понять»². Наши знания должны служить практической деятельности людей, а этой целью определяются как пределы познавательных усилий людей, так и в общем оптимистическая оценка достигаемых результатов³.

Он считал, что нет никакой фатальной предопределенности, будто человек уже от рождения как бы получает карт-бланш:

¹ Подласый И.П. Педагогика. – С. 47.

² Локк Д. Педагогические сочинения. – М., 1939. – С. 296.

³ См.: Там же. – С. 286 и 297.

быть ли ему интеллектуалом или оставаться примитивным и неразвитым существом. Человек должен всю жизнь развивать себя, свой разум, свои способности. «Путь этот нелегок, – пишет известный исследователь западно-европейской философии XVIII века И.С.Нарский, – ибо слабость детского ума и подверженность его любым влияниям, болезни и предрассудки, краткость жизни и наступающая иногда путаница в идеях – все это затрудняет и усложняет деятельность познания. Но Локк, предупреждая против не критического и наивного представления о человеческих возможностях, предостерегает и против неоправданного и вредного пессимизма: слабый разум человека в состоянии развиться и стать могучим, он обладает способностью к усмотрению истин, так что человек может положиться на себя и свой опыт»¹.

Задача воспитания, по Локку, – создать здоровый дух в здоровом теле. Поэтому необходимо обратить внимание, прежде всего, на физическое развитие.

Дисциплина тела и дисциплина духа – такова господствующая педагогическая идея.

Не нужно применять к детям телесные наказания, но следует действовать на них похвалой и порицанием, в результате чего у детей разовьется дисциплина естественных последствий их поступков.

Локк – решительный сторонник индивидуального воспитания. По его мнению, «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретенных в школе знаний и умений». Школа представляется Локку сообществом дурно воспитанных порочных мальчишек «всякого состояния». Вместо школы – гувернер, вместо трудового воспитания – развитие приятных манер, светскости, степенности как главная цель воспитания.

Таким образом, на первое место Локк ставит воспитание, а обучению он отводит второстепенную роль.

Цель обучения – не создание ученых людей, а подготовка практически образованных, деловых людей, в чем как раз и нуж-

¹ Нарский И.С. Западноевропейская философия XVIII века. – М.: «Высшая школа», 1973. – С. 21.

далась капиталистическая система (сегодня, в какой-то мере, мы воплощаем эту идею).

В число предметов обучения, необходимых для всех детей, Локк ставит письмо, рисование, родной язык, французский, сведения из географии, арифметики, геометрии, астрономии, истории, анатомии, естествознания, счетоводства и бухгалтерии.

Необходимы танцы, езда верхом, фехтование.

Воспитание – это многогранный, многосторонний творческий процесс. Но, осуждая рутину схоластического обучения, Локк, выступая в пользу не классического, а реального образования, пренебрег эстетическим воспитанием.

Но при этом особое значение придавал нравственному воспитанию, так как, по его мнению, при воспитании будущего джентльмена «нужно главное внимание обращать на учтивость манер и знание света»¹.

Таким образом, по замыслу Дж. Локка, его педагогическая программа должна была решать две не совпадающие друг с другом задачи:

1. Приучить детей низших классов к прилежанию, послушанию, набожности.
2. Воспитать преуспевающего делового человека и джентльмена.

Первой части программы была посвящена его статья «О рабочих школах» (1696).

5.3. Теория начального обучения Песталоцци

Иоганн Генрих Песталоцци – швейцарский педагог, разработавший теорию начального обучения и связавший её с воспитанием и развитием ребенка (*развивающее обучение*). Он также развил идею соединения обучения с производительным трудом.

Как известно, И.Г.Песталоцци был одним из преданных приверженцев Ордена иллюминатов – тайного ордена, занимавшего-

¹ Локк Д. Педагогические сочинения. – С. 135.

ся филантропией, развитием личности и реформой педагогики. Основан орден был в 1776 году *Йоганном Адамом Вейсгауптом* – профессором Баварского университета. Он выступал за создание нового метода обучения, основанного на приобретенных за предшествовавшие два десятилетия познаниях о человеке как о биологическом и психосоциальном существе. А для этого, по его мнению, требовались новая дидактика и новая политика в сфере образования. Проводником этих идей и стал Песталоцци, активно демонстрировавший дидактику ордена.

В 1775 г. в своей небольшой усадьбе в Нейгофе он на свои средства и пожертвования организовал приют для сирот и беспризорных детей. Песталоцци и его жена кормили детей, одевали и обували их, обучали в мастерских. Песталоцци продал и заложил всё, что у него было. Он сам жил как нищий, для того чтобы научить нищих жить по-человечески. Через полгода детей нельзя было узнать: из грязных, больных, озлобленных они превратились в чистоплотных, трудолюбивых. Как же удалось это чудо? Песталоцци так объяснял его: «С утра до вечера я был среди них. Всё хорошее для их тела и духа шло к ним из моих рук... Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слёзы текли вместе с их слезами, а моя улыбка следовала за их улыбкой. Они были вне мира, они были со мной, а я был с ними. У меня ничего не было, были только они»¹.

Главная задача, которую пытался внедрить Песталоцци, – это идея, что дети должны содержать себя своим трудом, летом работая в поле, а зимой – на прядильных и ткацких станках. Он пытался создать из приюта мелкое замкнутое хозяйство, все потребности которого покрывались бы производством самого же хозяйства.

Но эта идея изначально была провальной, и Нейгофский приют был ликвидирован. Тогда Песталоцци организует в г. Станце приют для детей-сирот, а затем открывает педагогическое учебное заведение в Бургдорфе (Бернский кантон).

¹ Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. В 3-х тт. Т. 2. – М.: Просвещение, 1965. – С. 139-140.

После этого в течение более 20 лет он руководит педагогическим институтом в Ивердене.

Свои педагогические взгляды Песталоцци изложил в следующих работах:

- «Вечерние часы отшельника»;
- «Лингард и Гертруда»;
- «Как Гертруда учит своих детей»;
- «Книга для матерей» и «Лебединая песнь».

В этих работах он выдвинул идею общего для всех людей воспитания, цель которого – выявление «истинной человечности», гармоническое сочетание развитого ума, твердой воли и доброго сердца.

Все воспитание должно строиться по типу семейного. По его мнению, только семейное воспитание развивает любовь к людям, доверие, дисциплину, терпение, долг, религиозное чувство. Школьное воспитание, не основанное на семейности, вело бы лишь к порче людей.

Воспитание в деле развития способностей должно следовать природе, оно лишь помогает природе; упражнение этих способностей – лучший путь их развития. Отсюда – призыв к самодеятельности.

Вся педагогика Песталоцци – это развитие трудового воспитания. Он считал, что необходима организация школы, вытекающая из жизненных потребностей населения. Соединение производительного труда с обучением – такова основная идея. По его мнению, только так можно развить «человечность», способность действовать.

Наглядность – основа всякого познания. Всякое обучение основывается на наблюдении и опыте: при обучении следует соблюдать постепенность и последовательность. Должно связывать при обучении предметы в одно целое, приводя их «в такую же связь, в какой они на самом деле находятся в природе».

Под воспитание и обучение необходимо подвести психологический фундамент.

Все воспитание у Песталоцци проникнуто религиозным духом, причем религию он понимает как деятельную любовь к лю-

дям. Великий педагог глубоко верил, что в каждом человеке заложен прекрасный образ Божий.

Взгляды Песталоцци – это взгляды мелкого буржуа того времени: семейственность и религиозность, не коллективизм, а «дейательная любовь к людям», не борьба, а приспособление к существующим условиям и т.д.

И все же, его идеи и сегодня положены в основу воспитательно-обучающего процесса мировой педагогики. А идея развивающегося и воспитывающего обучения, выдвинутая Песталоцци, оказала положительное влияние на развитие передовой педагогической теории и практики.

Педагогическая деятельность Песталоцци способствовала развитию *народных школ*.

В Ивердоне Песталоцци посетил русский император Александр I. Он долго беседовал со знаменитым педагогом и оказал ему крупную материальную поддержку на издание его сочинений. Песталоцци также был награждён орденом Св. Владимира.

А итог его жизни подвела надпись на его памятнике: «Всё для других, ничего для себя».

5.4. «Философия сердца» Паскаля и ее влияние на развитие педагогической мысли

Хотя Блез Паскаль, великий французский ученый XVII века, не создал каких-либо специальных педагогических трудов, но его влияние на развитие педагогической мысли, бесспорно, огромно.

Вундеркинд своего времени и гений в науке, человек, обладавший чрезвычайно мощным интеллектом, отлично владеющий гипотетико-дедуктивным методом, он одним из первых считал необходимым ввести в познание *чувственную интуицию сердца*. «Мы познаем истину не только разумом, но и сердцем...», – говорил он.

Паскаль уделял большое внимание не только научной истине, но и тому, как донести ее до других. Здесь должны присутство-

вать искренность и простота, необходимо использовать различные образы и картины, которые, задевая чувства людей, ведут к пониманию доводимых до человека мыслей. И это было сказано в XVII веке! В «век разума» Паскаль отстаивал прерогативы человеческого сердца и достоверность его интуиции. Экзистенциальной трактовке истины соответствует убеждение Паскаля в том, что «истина постигается любовью». Хотя величие человека состоит в его мысли, но и у «сердца свои законы, которые разум не знает». Есть «мудрость разума» и «мудрость сердца». Не случайно экзистенциалисты возводят к нему истоки своей философии. Позже Гете скажет: «Перед великим умом склоняю голову, перед великим сердцем – колени». Сегодня, живя в начале XXI века, слепо копируя западные технологии обучения, мы практически элиминировали роль преподавателя как наставника, который лишь в **сердечном контакте с воспитуемым**, в уважительном и в то же время требовательном собеседовании сможет формировать личность будущего специалиста. Как известно, у компьютера нет сердца, а есть лишь формализованная программа.

Паскаля необычайно волновала проблема Человека. Он писал, что «все достоинство и величие человека состоит в мысли», которая возвышает его над самой Вселенной и побуждает к познанию. Пускай человек знает лишь ничтожную долю истины, но и в этом его величие, поскольку животные вообще не могут знать. В этом его и высшее предназначение. Учёный огорчен тем, что если его природа подобна природе животных, то это есть падение высшей природы, которая была ему свойственна прежде. Здесь, видимо, проявилось недовольство разрушающим влиянием первоначального накопления капитала, происходившего в то время. Вспомним знаменитый афоризм мыслителя: «Человек – всего лишь тростинка, самая слабая в природе, но эта тростинка мыслящая. Вот в чем наше величие, а не в пространстве и времени, которые мы не можем запомнить».

Паскаль оказал огромное влияние не только на развитие науки, образования и воспитания, но и на всю последующую куль-

туру. Л.Н.Толстой относил его к «учителям человечества» и считал «философом-пророком, прозревающим истину через головы веков»¹.

* * *

Думается, небезынтересно, завершая наш разговор о Новом времени, привести историческую справку об изданиях наиболее крупных педагогических энциклопедий, вышедших в различных странах, ибо именно в этот период был уже накоплен определённый опыт, давший мощный толчок к дальнейшему развитию педагогики как самостоятельной научной дисциплины.

Первая из современных энциклопедий вышла в 1835 г. в Германии под редакцией Вёрле (Wörle); далее в этой же стране были изданы огромные по количеству труда и материала педагогические энциклопедии: под редакцией К.А.Шмида (K.A.Schmid) в 10 томах в 1876-1887 гг. и под редакцией В.Рейна (W.Rein) также в 10 томах в 1903-1910 гг.; последняя представляет собой монументальный памятник *гербартианской педагогики*². Новейшая германская энциклопедия издана в 1913-1917 гг. под редакцией Е.М.Ролова (E. M. Roloff) в сотрудничестве с Отто Вильманом (Otto Willmann) в 5 томах и носит также гербартианско-клерикальный характер (повторена изданием в 1921 году).

Франция имеет педагогическую энциклопедию, технически блестяще разработанную, под редакцией Ф.Бюиссона (F.Buisson), изданную в 1911 г.

В Англии до последнего времени была в употреблении одно-томная энциклопедия под редакцией А.Флетчера (A.Fletcher). В

¹ Подробнее об этом см.: Артемьев А.И., Мырзалы С.К. Философия и история науки. – С. 129-132.

² Гербартианская педагогика свое название получила от имени Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841) – немецкого педагога, психолога, философа. Он выдвинул концепцию 4 ступеней (принципов) обучения: ясность, ассоциация, система, метод. Является основоположником т. н. формальной эстетики (источник прекрасного – симметрия, пропорции, ритм и т.п.).

1921-22 гг. там появляется роскошное издание под редакцией Ф.Уотсон (F.Watson) в 4-х томах со множеством иллюстраций; энциклопедия имела уклон в сторону повышенного образования и уделяла много места истории педагогики.

В Соединенных Штатах в 1911-13 гг. энциклопедия вышла под редакцией П.Монро (P.Mongoe). Это – весьма обстоятельно разработанная энциклопедия воспитания в 5 томах (следующее издание без изменений вышло в 1925 г.). Этот труд является наиболее ценным¹.

¹ Данные по энциклопедиям приводятся по состоянию на 1929 г. (См.: Предисловие к «Педагогической энциклопедии» в трех томах. – Том первый, 1929 г.).

Глава 6.

Воспитание и образование в эпоху европейского Просвещения

6.1. Основные особенности эпохи Просвещения

В XVIII веке на европейской почве появляется интеллектуальное движение, получившее название «*Просвещение*». Впервые термин «Просвещение» встречается у Вольтера, Гердера и других, но утвердился после статьи Канта «Что такое Просвещение». И хотя его идеи были прямым продолжением философского и научного наследия XVII века, что дало основание для многих исследователей включать этот период в общее понятие «Философия и наука Нового времени», однако Просвещение существенно конкретизировало традиции XVII века. При этом выявились интересные особенности философской мысли: восходящая к именам английских мыслителей Бэкона и Локка философия нашла своих талантливых продолжателей во Франции, в частности, в лице Дидро и Гольбаха, а идеи француза Декарта вдохновили немца Иммануила Канта.

Начало Просвещения в немецкой философии теснейшим образом связано со знаменитым Христианом Вольфом, который систематизировал учение Лейбница. Не только немецкие философы, но и русские, например, Ломоносов, учились у Вольфа, который впервые в Германии разработал систему, охватывающую основные области философии культуры.

В это время было издано выдающееся произведение великого шотландского философа и экономиста Адама Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776). В нем нашло обобщение столетнее развитие экономической мысли. Ученый глубоко и всесторонне рассмотрел теорию стоимости и распределение доходов, капитал и его накопление, экономическую историю Западной Европы, взгляды на экономическую политику и финансы государства. Этот труд перевернул сознание всей мыслящей Европы.

Существенную роль сыграли достижения естествознания и общественных наук, получили дальнейшее развитие физика и химия, продвинулось вперед изучение органической природы. Большое значение имели открытия в области математики, ибо они позволили понять происходящие процессы в их точном количественном выражении.

Учение французского естествоиспытателя Жана Батиста Ламарка, создавшего целостную концепцию эволюции живой природы, выдвинуло на передний план **идею развития** в качестве теории и метода познания действительности. Он одновременно с немецким ученым Г.Р.Тревиранусом ввел термин «биология».

Нельзя не отметить и выдающуюся роль Готхольда Эфраима Лессинга – основоположника немецкой классической литературы и борца за принципы просветительского реализма; Иоганна Готфрида Гердера – немецкого философа, критика, эстетика; немецких философствующих романтиков: философа культуры, критика, языковеда и писателя Фридриха Шлегеля и протестантского теолога и философа, переводчика Платона на немецкий язык Фридриха Шлейермахера. Большой вклад внесли и братья Александр и Вильгельм Гумбольдты (первый – естествоиспытатель, географ, второй – филолог, философ, дипломат).

Величайшим взлетом немецкой гуманистической культуры явились творения таких гигантов философской мысли, художественной эстетики и поэзии, как Иоганн Вольфганг Гете и Иоганн Фридрих Шиллер. Если первый еще был естествоиспытателем, то второй – создателем теории «эстетического воспитания» как способа достижения справедливого общественного устройства.

Эпоха просвещения – необходимая и очень важная ступень в мировой истории человечества. Основная ее задача – на основе развития **науки и культуры обновление** всех сторон жизнедеятельности общества, введение передовых достижений науки в сознание широких народных масс и тем самым освобождение их от невежества и темноты. В это время появляется **вера** в творческую помощь человеческого **разума**. Лозунг просветителей «*Sapere aude!*» – стремись к мудрости, умеи жить собственным

умом – как раз символизирует эту веру в разум человека. Кажется, впереди – счастливое будущее человечества, которое построят свободные от любой зависимости люди, творчески преобразуя окружающий мир и самих себя.

Марксизм в свое время очень высоко оценил Просвещение, справедливо указав на его роль в формировании духовных основ последующих буржуазных революций.

Немецкие философы XX века М.Хоркхаймер и Т.Адорно в книге «Диалектика Просвещения» особо подчеркивают призыв просветителей к необходимости расширения поля действия разума, освобождения людей от страха и невежества и превращения их в подлинных хозяев своей судьбы. Они верили в силу науки, которая может коренным образом изменить общество.

Еще одна особенность Просвещения – большое внимание практической, идеологической стороне разрабатываемых учений, избегая построения громоздких теоретических схем или концептов.

Раз так, то давайте посмотрим на особенности *идеологии*:

1. Вера в светлое будущее образованного человечества, где восторжествует разум.
2. Освобождение людей от пут отсталых обычаев и традиций через их основательную, научно обоснованную критику.
3. Необходимость открытия широкой дороги для развития науки и техники, стремление создать программу Просвещения, пропаганда роли науки и техники в построении будущего счастливого общества.
4. Защита естественных, неотъемлемых и гражданских прав человека.
5. Освобождение философии от бездоказательных абстрактно-метафизических систем.
6. Освобождение людей от тисков слепой религиозной веры через критику религии и пропаганду материалистической философии.

Таким образом, главной отличительной чертой Просвещения является антифеодалная направленность, стремление создать

программу социальных преобразований и сформировать новый идеал человека. С этой целью просветители хотели осуществить начертанный Ф.Бэконом план «великого восстановления наук», связывающий социальный прогресс с прогрессом научным¹.

А так как наша задача – выявление основных тенденций в образовании и воспитании эпохи Просвещения, то мы остановимся, прежде всего, на наследии французских просветителей, так как именно они сделали очередной прорыв в этой области.

6.2. Педагогические идеи в наследии французских просветителей

Французское Просвещение объединяет в своих рядах плеяду блестящих умов XVIII века. Их еще называют энциклопедистами, потому что почти все они группировались вокруг подготовки к изданию «Энциклопедии», полное название которой «Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел».

«Идея Энциклопедии созвучна идее Просвещения: ведь просветители стремились, прежде всего, к тому, чтобы распространять научные и полезные практические знания среди широких масс, а для этого жанр энциклопедии, или толкового словаря, был самым подходящим»².

Возглавили «Энциклопедию» Дидро и д'Аламбер, тем самым совершив великий жизненный подвиг. Кроме них, ее известными сотрудниками были Вольтер, Гельвеций, Гольбах, Руссо, Кондильяк, Гримм, Монтескье, естествоиспытатель Ж.Бюффон, экономисты Ф.Кенэ, А. Тюрго и другие.

Основная идея, которая объединяет всех французских просветителей, – все то, что волнует человечество, должно быть пропущено через суд философского разума и найти оправдание в нем. На небывало высокий уровень было поднято свободомыслие: религия, познание природы, понятия, сложившиеся ра-

¹ Подробнее об этом периоде см.: Артемьев А.И., Мырзалы С.К. История и философия науки. – С. 132-155.

² Краткая история философии / Под общей редакцией В.Г.Голобокова. – С. 319.

нее, были отвергнуты, и стало формироваться новое отношение к жизни, новое мировоззрение.

Просветители старались создать программу социальных преобразований и сформировать новый идеал Человека.

Все они вели непримиримую борьбу с догматизмом и схоластикой, но в педагогике самый заметный след оставили Д.Дидро, К.Гельвеций и особенно Ж.Ж.Руссо.

Дени Дидро – французский философ, писатель, теоретик искусства. Будучи главным редактором «Энциклопедии», он отредактировал почти все статьи и сам написал около 1200.

Французское просвещение особенно ярко выявило *внутреннюю противоречивость природы и воспитания, необходимости и свободы, необходимости и случайности*. И это ярчайшим образом было показано в философских диалогах «Племянник Рамо» и «Жак-фаталист». Жанр художественной прозы автором выбран не случайно, ибо язык научного метода того времени был еще совершенно не приспособлен для анализа и осмысления подобного рода феноменов.

Кто же он – племянник Рамо?

Это – племянник композитора и музыкального теоретика Ж.Ф.Рамо, внесшего весомый вклад в учение о гармонии и значительно изменившего стиль классической оперы, то есть человек, весьма популярный в то время.

А вот племянник – любитель поспорить, каких немало и сегодня среди нас. Он отстаивает свою беспринципность, утверждая, что о его пороках «позаботилась сама природа», коль скоро она признается единственным основанием человеческой жизни. Воспитание ничего не может изменить, ибо «выгони природу в дверь, она влетит в окно».

Персонаж этот невымышленный. Кредо молодого паразита весьма примитивно: «пить добрые вина, обжираться утонченными яствами, жить с красивыми женщинами, спать в самых мягких постелях, а все остальное – суета»¹.

¹ Дидро Д. Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1991. – С. 77.

Но бесстыдство, с каким молодой повеса проповедует свой *гедонизм*, сочетается у него с подкупающей прямотой и трезвым суждением о характере того общества, в котором он живет: «В природе все виды животных пожирают друг друга; в обществе друг друга пожирают все сословия. Мы вершим правосудие друг над другом, не прибегая к закону»¹. А раз в обществе все устроено так, то надо быть дураком, чтобы быть добродетельным.

Однако в дальнейшем позиция Рамо оказывается уязвимой – он отрекается от своих взглядов и начинает отстаивать необходимость хорошего (просвещенного) воспитания, переделывающего природу в лучшую сторону.

Это произведение оказало огромное влияние на французское общество того времени.

Составной частью просветительской деятельности Дидро являются его работы по искусству. В них он выступает глубоким специалистом в области эстетики и нравственного воспитания. Искусство, по мнению мыслителя, «никогда не должно быть сухим»², его задача стать *путеуказательницей* в изменении жизни людей.

О том, как подходил великий мыслитель к проблеме воспитания, говорят его знаменитые афоризмы:

– Гений живет во все времена; но люди, которые являются его носителями, немые, пока необычайные события не воспламят массу и не призовут их.

– Если нет цели, не делаешь ничего, и не делаешь ничего великого, если цель ничтожна.

– Самый счастливый человек тот, кто дает счастье наибольшему числу людей.

– Я представляю себе необъятную область наук широким полем, усеянным темными и светлыми пятнами. Цель наших работ должна заключаться или в том, чтобы расширить границы светлых пятен, или в том, чтобы умножить на поле источники света.

1 Дидро Д. Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1991. – С. 76.

2 Дидро Д. Собр. соч. – Т. 1 – 10. – М. – Л. – 1935-1947. – Т. VI – С. 553.

Первое – дело гения-созидателя, второе – дело пронизательного разума, вносящего улучшения.

– Родители любят своих детей тревожной и снисходительной любовью, которая портит их. Есть другая любовь, внимательная и спокойная, которая делает их честными. И такова настоящая любовь отца.

– Люди перестают мыслить, когда перестают читать.

– Воображение – это способность вызвать образы. Человек, начисто лишенный этой способности, был бы тупицей...И так далее¹.

Клод Адриан Гельвеций проблеме образования и воспитания посвятил две работы:

– «Об уме» (1758);

– «О человеке, его умственных способностях и воспитании» (издана была посмертно, в 1758 г.).

Его салон стал одним из центров материалистической философии в Париже. «Гельвеций духовно готовил будущую буржуазную революцию, используя при этом все материальные блага старого общества»². Его книга «Об уме» была объявлена самой вредной из когда-либо появившихся и по приговору парижского суда была сожжена.

«Я считаю, – писал мыслитель, – что ум – это совокупность более или менее многочисленных новых идей, представляющих интерес для общественности, а репутация умного человека зависит не столько от количества остроумных идей, сколько от удачного подбора». Если идея не представляется общественности полезной, или привлекательной, или поучительной, то она не вызывает интереса; следовательно, «интерес направляет все наши суждения». А иначе «на каких других весах...можно было бы взвешивать ценность наших идей?» Число идей бесконечно, а критерий оценки их значения и выбора, по Гельвецию, является

¹ Дидро Д. Собр. соч. – Т. V – С. 413; Т. X – С. 184; Т. V – С. 133; Т. I – С. 308; Т. V – С. 133; Т. X – С. 133; Т. V – С. 370.

² Нарский И.С. Западноевропейская философия XVIII века. – С. 252.

критерием прагматическим: «Было бы интересно выяснить, как именно общественный интерес устанавливает ценность различных человеческих деяний, как, по мере их полезности для общества, вредности и безразличия, он дает им название добродетельных, порочных или допустимых; этот самый интерес является единственным раздатчиком уважения или презрения по поводу наших идей»¹.

«...Любовь к отечеству, – писал К.Гельвеций, – совместима с любовью ко всему миру. Народ, приобретая свет знания, не наносит тем ущерба своим соседям. Напротив, чем государства просвещеннее, тем больше они сообщают друг другу идей, и тем больше увеличивается сила и деятельность всемирного ума»².

С особой силой он выступал против невежества. «...При невежестве ум чахнет за недостатком пищи»³. «...Следует свой ум углублять, а не расширять, и, подобно фокусу зажигательного стекла, собирать все тепло и все лучи своего ума в одной точке»⁴. «...Страх перед возможностью ошибки не должен отвращать нас от поисков истины»⁵.

И своеобразным аккордом звучат слова мыслителя: «Полное невежество приводит к полному тупоумию...», а «...покровители невежества суть самые ожесточенные враги человечества»⁶.

Книга «О человеке» полностью посвящена проблемам воспитания.

«Люди являются ... продуктом воспитания», – писал он.

Уверенность во всемогуществе воспитания привела Гельвеция к созданию демократической социально-политической программы. Его идеал – Франция как конфедерация небольших республик, где просвещенный монарх фактически играет роль президента государства. Все граждане превращаются в членов

¹ Цит. по Реали Д. Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 3 Новое время. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – С. 506-507.

² Гельвеций К.А. Об уме. – М., 1938. – С. 139-140.

³ Там же. – С. 153.

⁴ Там же. – С. 187.

⁵ Там же. – С. 2.

⁶ Там же. – С. 152, 131.

третьего сословия и приобретают равные политические права. Разница в имущественном положении между ними сводится к минимуму. Произведя необходимые изменения в законах и обычаях, просвещенный законодатель мог бы устранить причины социальных бедствий и обеспечить покой народу и стабильное существование государству.

К.Гельвеций писал: «Всякий народ, стонущий под игом самовластия, вправе сбросить его»¹.

Не менее яркой фигурой Французского просвещения является **Жан Жак Руссо** – философ, теоретик искусств, писатель, политический деятель, который оставил свой яркий след и в развитии педагогики.

Но прежде, чем говорить о его педагогических взглядах, надо, думается, хотя бы несколько слов сказать о великом Вольтере. А почему? Вы поймете позже.

Франсуа Мари Аруэ, более известный под псевдонимом **Вольтер**, оказал огромное влияние на развитие общественно-политической мысли. Его почитали как некоронованного короля Европы, а термин «вольтерианец» стал нарицательным.

Величие человека Вольтер видел в его способности познавать и преобразовывать мир. Он считал, что инстинкты самосохранения, себялюбия не отделяют людей друг от друга, а, наоборот, сближают, способствуют общению и любви. Человек не может жить в одиночку. Он – социальное существо. Природные в своей основе связи между мужчиной и женщиной приводят к рождению детей, укрепляя общество.

Вольтер постоянно задавал себе вопрос: «Если мир состоит из материальных тел, тогда откуда возникла душа человека?» – «Душа – способность человека чувствовать и мыслить. Если это так, то о душе, которая может существовать независимо от тела, у меня нет никаких представлений», – отвечал мыслитель. Такой взгляд, конечно же, был направлен против религии. Но самое интересное то, что Вольтер стремился доказать этот свой тезис религиозным путем. Если Бог сотворил этот чудесный мир, то

¹ Гельвеций К.А. О человеке. – М., 1938. – С. 396.

почему мы не можем предположить, что он наделил также материю свойством чувствовать и мыслить? Опираясь на естественно-научные достижения своего времени, он пытался проявления человеческой души увязать с его ощущениями, нервной системой и мозгом. Поскольку и животные обладают мозгом, сердцем, печенью и т.д., они тоже чувствуют и, возможно, смутно понимают окружающий их мир.

Вольтер выступал сторонником «естественной религии», под которой понимал принципы морали, общие для всего человечества. Главный принцип морали сформулирован еще мудрецами древности: «Поступай с другими так, как ты хочешь, чтобы поступали с тобой». А отсюда резкая критика различных предрассудков, клерикализма, особенно порядков в католической церкви («Раздавите гадину!»). Одновременно он критиковал также атеизм. В знаменитом «Философском словаре» он писал, что «атеизм – весьма опасное чудовище, когда оно в тех, кто стоит у власти; он опасен и в кабинетных ученых, пусть даже их жизнь вполне невинна, ибо из их кабинетов они могут пробиться к должностным лицам; и, если атеизм не столь губителен, как фанатизм, он все-таки почти всегда оказывается роковым для добродетели»¹.

Конечно, Вольтер имел ввиду тот атеизм, который впоследствии будет назван «воинствующим», а не атеизм – синоним свободомыслия. По словам Белинского, Вольтер «орудием насмешки» потушил «в Европе костры фанатизма и невежества...». А классик французской литературы Ромен Роллан писал: «Вспомните старый лозунг Вольтера: «раздавите гадину!» и применяйте его к современным гадам».

Вольтер – один из тех, кто впервые задумался о **смысле мировой истории**. Здесь он придерживается принципа: «Мнения правят миром», то есть мысль, идеи правителей определяют ход мировой истории. Однако он делает существенное **дополнение**, суть которого в том, что это мнение должно быть **поддержано большинством** народа. Все несчастья, страдания, произвол в

¹ Вольтер. Философские сочинения. – М., 1988. – С. 645.

мировой многотысячелетней истории объясняются бессовестной политикой тех, кто находились у руля власти. И тут он, конечно, был прав, но только отчасти.

Вольтер – оптимист. Он с надеждой смотрит на свой просвещенный век. «Нашего почтения заслуживает тот, – писал он, – кто господствует над умами силою правды, а не те, которые насилием делают рабов...»¹. Развитие науки, совершенствование искусства, философские идеи, обоснованные разумом, все шире и глубже проникают в толщу народа, изменяя его сознание. Это дает ему надежду на появление «просвещенных мудрых правителей», которые искоренят зло и создадут условия для счастливой жизни людей.

История – великий учитель. Великим на века остался и Вольтер. Не случайно, по решению Французского Учредительного собрания, гроб с прахом Вольтера в 1791 году был помещен в созданный в Париже Пантеон великих людей Франции.

Не менее яркой фигурой Французского просвещения является **Жан Жак Руссо**. Его называют идеологом мелкой буржуазии. Руссо выступал против порабощения свободного по своей природе Человека, которое, по его мнению, произошло и происходит по причине невежества части населения и насилия над ним. Молодой Руссо видел истоки неравенства в частной собственности и государственном устройстве. Поэтому он советовал людям вернуться к Природе.

В истории социально-философской мысли Руссо всегда ставят рядом с Вольтером. Но их отношения были далеко не безоблачными. Напротив, разногласия были постоянны. Но полный разрыв начался с того, что Вольтер не только не воспринял, но и резко отрицательно отозвался о фактически главном трактате Руссо «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1755), особенно о возврате к Природе и подчеркивании преимущества «естественного состояния», когда не было ни домов, ни хижин, ни какого бы то было рода собственности.

¹ Вольтер. Мысли. – СПб., 1904. – С. 69.

Получив от Руссо экземпляр трактата, Вольтер ответил по-французски галантным, но довольно резким письмом, в котором, в частности, писал: «Я получил Вашу новую книгу против рода человеческого и благодарен за нее. Не было еще случая, чтобы такие способности использовать для того, чтобы сделать всех нас глупыми. Каждый стремится, читая Вашу книгу, ходить на четвереньках. Но, так как я утратил эту привычку за более чем шестьдесят лет, я чувствую, к несчастью, что не смогу приобрести ее вновь. Не могу я отправиться на поиски дикарей Канды потому, что болезни, на которые я осужден, вызывают необходимость пользоваться услугами европейского хирурга, потому, что в тех местах продолжается война, и потому, что наш пример делает дикарей почти такими же плохими, как мы сами...».

Вольтер был не совсем прав в такой оценке этого произведения. Однако и сам Руссо, считая «естественное состояние» идеалом взаимоотношений между людьми, хорошо понимал невозможность возврата к нему.

Ж.Ж.Руссо считает народ подлинным источником законов. Если появляются в обществе законы, не учитывающие мнение народа, то это не закон, а приказ. Власть народа обеспечивается народным собранием. Оно созывается в положенное законом время и следит за строгим выполнением «общественного договора», ибо возможности для его нарушения всегда имеют место быть. Суть их сводится к следующему:

- а) каждое правительство всегда стремится усилить себя;
- б) часть граждан может отклониться от добродетели;
- в) частный интерес может попытаться выйти за рамки общественного интереса обманным путем;
- г) в такой ситуации появляется угроза изменения общественного интереса обманным путем.

Один из основных путей охранения общественного договора – просвещение народа, воспитание его свободолюбия.

В этой связи Руссо разрабатывает всю *теорию естественно-го воспитания* – воспитания, которое должно осуществляться в соответствии с природой человека, не мешая его естественному и свободному развитию. В своем педагогическом сочинении

«Эмил, или О воспитании» (1762) Ж.Ж.Руссо рассмотрел путь воспитания свободного от феодальных предрассудков человека. Он разработал своеобразную возрастную периодизацию и считал, что при воспитании детей необходимо учитывать их возрастные особенности. Он требовал тесной связи обучения с жизнью, с природой.

Так, Руссо намечает **4 периода развития человека:**

- 1). От рождения до появления речи;
- 2). От появления речи до 12 лет;
- 3). От 12 до 15 лет;
- 4). С 15 лет – период страстей.

В первый период ребенку необходимы элементарные заботы о физическом развитии. Не нужно пеленать детей, кормить должна сама мать, воспитывать должны отец и мать. Не нужно форсировать развитие ребенка и, в частности, не следует ускорять развитие речи. Не нужно изнеживать детей, но, наоборот, полезно закаливать их.

Второй период – это «сон разума», когда у детей нет, по мнению Руссо, мышления, нет даже настоящей памяти. В этом возрасте не нужно давать детям умственного развития, не следует давать нравственных наставлений, которые дети не поймут, так как у них нет никаких нравственных понятий. В области нравственного воспитания надо ограничиться примером и дисциплиной естественных последствий. Главная задача в этот период – развитие органов внешних чувств.

Третий период – время умственного развития. В виду краткости этого периода надо очень ограничить круг изучаемых наук. Это должны быть лишь естественные науки: география, астрономия, природоведение и пр., а также ознакомление с земледелием и ремеслами. При изучении наук все должно быть основано на самостоятельности: «Никакой книги, кроме природы; никакого руководства, кроме фактов». Большое место уделяется экскурсиям. Руссо – первый педагог, выдвинувший идею *краеведения*.

Цель умственного развития – не накопление суммы знаний, а развитие умения их приобретать.

Четвертый период: с 16 лет начинается период страстей. Прежде всего, необходимо обратить внимание на половое воспитание. Руссо советует избегать всего, что рано может возбудить чувственность: уединение, праздность, изнеженность, общество женщин. Очень полезна охота.

В этом возрасте проявляется голос совести, у воспитанника возникают религиозные и нравственные представления. Религия, которой придерживался Руссо в воспитании, – это *деизм*, признающий разумной всемогущей воли, управляемой миром.

Идеал женщины – рожать детей и составлять счастье мужу.

«... Самое великое, самое важное и самое полезное во всем воспитании?» – задавал Руссо сам себе вопрос и отвечал: «Не выигрывать нужно время, нужно тратить его»¹.

«Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные доктора и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей...»².

«Дайте детству созреть в детях»³.

Завершая наш очень краткий обзор эпохи Просвещения, не могу не остановиться на работе **Иммануила Канта** «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» (1784).

В ней он пишет следующее: «Просвещение – это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находился по собственной вине. Несовершеннолетие – это неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны какого-нибудь другого. Несовершеннолетие по собственной вине имеет причиной не недостаток рассудка, а недостаток решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого»⁴.

¹ Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании. – М., 1911. – С. 96.

² Там же. – С. 91.

³ Там же. – С. 97.

⁴ Цит. по: Дж.Реале, Д.Антисери. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 3. Новое время. – С. 455.

Как бы продолжая мысли Иммануила Канта, наши современники, замечательные итальянские философы **Джованни Реале** и **Дарио Антисери** пишут: «Хотя Просвещение было не единственным культурно-идеологическим движением, философия просветителей в Европе XVII в. заняла господствующее положение. Это выразилось в чётко обозначенном философском, педагогическом и политическом движении, постепенно охватывавшем разные страны, а также в усиливающемся росте буржуазных отношений в наиболее развитых европейских странах: Англии, Франции, Голландии, Италии, Германии, частично в России и даже Португалии. Просвещение формируется на почве *различных традиций* не в виде теоретической системы, а, скорее, в форме идеологического движения, носящего в каждой отдельной стране специфический характер, но с общей основой: *верой в человеческий разум, призванный обеспечить прогресс человечества*, избавление от тупиков и нелепостей традиций, освобождение от оков невежества, суеверий, мифов, угнетения. Культ Разума у просветителей подразумевает *защиту научного и технического познания как орудия преобразования мира и постепенного улучшения условий материальной и духовной жизни человечества; это и религиозная, и этическая терпимость; защита неотъемлемых естественных прав человека и гражданина; отказ от догматических метафизических систем, не поддающихся фактической проверке; критика суеверий, воплощенных в позитивных религиях, и защита деизма* (но также и материализма); борьба против сословных привилегий и тирании. Именно эти черты роднят между собой различные направления Просвещения, сложившиеся в разных странах»¹.

¹ Дж.Реале, Д.Антисери. Западная философия от истоков до наших дней. — Т. 3. Новое время. — С. 456.

Глава 7.

Педагогические искания в XIX – начале XX веков

7.1. Европейская педагогическая мысль.

Педология

Европейская педагогическая мысль в XIX веке развивалась под огромным влиянием идей титанов французского Просвещения и великого швейцарского педагога И.Г.Песталоцци.

Крупнейшей фигурой этой эпохи является **Иоганн Фридрих Герbart** – немецкий педагог, психолог, философ. Он основатель немецкой педагогической школы XIX века, выдвинувший концепцию 4-х ступеней (принципов) обучения (ясность, ассоциация, система, метод), разработал систему развивающих упражнений, ввел понятие «*воспитывающее обучение*», теснейшим образом связав его с *формальной эстетикой* (основоположником которой он также является). Источник прекрасного он видел в симметрии, пропорции, ритме и т.п.

Но основой его педагогики все же стали метафизические и психологические воззрения. Так, философию как науку о понятиях он понимал в духе Канта, однако не априорных, а «данных» во всеобщем опыте, или эмпирических науках. В построении психологии основывался на математических методах, продолжая традицию Декарта, а в трактовке идей апперцепции¹ и бессознательного – на традиции *Лейбница*.

Другой известный немецкий педагог **Адольф Фридрих Дистервег** являлся последователем И.Г.Песталоцци. Помимо трудов по педагогике, он автор учебников по математике, естествознанию, немецкому языку.

Он учил, что «нет ничего постоянного, кроме перемены», выступал против религиозного и сословного воспитания, выдвинул идею общечеловеческого воспитания, гармоничного развития

¹ Апперцепция – понятие, введенное Лейбницем, выражающее осознанность восприятия, а также зависимость восприятия от прошлого духовного опыта и запаса накопленных знаний и впечатлений.

физических и духовных сил личности. «Приучай ученика работать, – писал А. Дистервег, – заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой, приучи его к тому, чтобы для него было невозможно иначе, как собственными силами что-либо усвоить; чтобы он самостоятельно думал, писал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывал из себя стойкого человека»¹. Основные принципы педагогической системы А.Дистервега: *природосообразность*, то есть обучение, учитывающее возрастные особенности ребенка, развитие его природных задатков в соответствии с естественными законами природы; *самодетельность* – свободное, самостоятельное познание детьми окружающего мира; *культуросообразность* – обучение, соответствующее условиям места и времени.

«Учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всем обучении и воспитании», – писал он². И далее: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить»³.

Прогрессивные идеи А.Дистервега получили большое распространение в России в середине XIX века.

В 1912 г. по инициативе Э.Клапареда и П.Бове в качестве учебного учреждения при Женевском университете был создан *Институт Ж.Ж.Руссо*, в котором стала вестись подготовка директоров школ (средних, начальных и «новых»), ассистентов педагогических лабораторий по специальностям «психология» и «экспериментальная педагогика», директрис детских садов («домов малюток»), социальных работников по профориентации, работников с аномальными детьми. Принимались в Институт молодые люди с 18-летнего возраста, срок обучения – 2 года. Но главное: вокруг Института образовалась группа исследователей, которые вели разработку серьезных педагогических и психологических проблем. Как вспоминал сын Пьера Бове Даниель, впоследствии ставший лауреатом Нобелевской премии по физио-

¹ Цит. по В.Воронцов. Симфония разума. – М.: «Молодая гвардия», 1976. – С. 166.

² Там же.

³ Там же. – С. 170.

логии и медицине, дети для отца были «просто подопытными кроликами, на которых он проверял свои теории обучения, и это было просто чудесно».

Особым признанием пользуется труд Пьера Бове «Инстинкт борьбы».

Несколько слов следует, видимо, сказать о «Доме малюток». Это было дошкольное учреждение (школа – лаборатория), на базе которого сотрудники Института Ж.Ж.Руссо вели экспериментальные исследования. Сама такая практика основывалась на популярной в начале XX века педагогической доктрине свободного воспитания, идущей от руссоистской идеи «естественного человека». Эта доктрина получила особое признание после удачных опытов по организации «Домов ребенка» по модели **Марин Монтессори** – итальянского педагога (она стала первой женщиной-доктором медицинских наук). «Дома ребенка» Монтессори вошли в систему дошкольного воспитания многих стран мира.

Учреждения этого типа ставили в центр воспитательного процесса самого ребенка, обеспечивая ему свободный выбор любого материала для занятий в зависимости от проявляемого ребенком интереса, что, как предполагалось, должно вести к самоопределению ребенком своей стратегии развития. Акцент, таким образом, делался на самовоспитание, педагог же в этой системе имел функцию наблюдателя-экспериментатора.

Французские ученые: психиатр **Теодор Симон** и психолог **Альфред Бинэ** – впервые разработали систему тестов для измерения уровня умственного развития, получившую название «Метрическая школа умственных способностей» (1905), где для каждого возраста устанавливалась система заданий. Позже, в 1908 и 1911 гг., они эти тесты усовершенствовали и дополняли возрастными нормами.

Вопросы экспериментальной педагогики разрабатывались **Арнольдом Раймондом**. Его книга «Образование и экспериментальная педагогика» (1917) оказала большое влияние на педагогические искания того времени. Но родоначальником экспериментальной педагогики по праву считается **Эрнст Мейман** –

немецкий педагог и психолог. Цель его исследований – преодоление недостатков педагогики традиционной школы. Разрабатывая новую концепцию, он привнес в качестве её основы экспериментальную психологию. Особое значение имели работы Меймана по развитию памяти у детей.

Французский педагог **Кузине Роже** – с 1910 г. инспектор национального образования в Обэ – известен своими исследованиями в области *групповой активности*. Он – автор систематического эксперимента «свободного труда посредством группы». Другой француз **Жюль-Габриель Компейре** прославился своими работами: «Критическая история доктрин обучения во Франции» в 2-х томах, «История педагогики», «Курс теоретической и практической педагогики» и др.

На рубеже XIX – XX веков в педагогике и педагогической психологии возникает новое направление, получившее название *«педология»*. Его рождение было обусловлено проникновением в педагогику и психологию эволюционных идей и развитием прикладных отраслей в психологии, а также экспериментальной педагогике.

Педология – это наука о детях, направление в педагогике и психологии, ставящее целью объединить биологические, социальные, психологические и другие подходы к развитию ребенка (то есть в ней шла речь о комплексном подходе).

Основателем **педологии** признан американский психолог **С.Холл**, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию. Сам же термин придумал его ученик **О.Крисмент**.

Но еще в 1867 г. русский педагог **К.Д.Ушинский** в труде «Человек как предмет воспитания» предвосхитил появление педологии. Он писал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»¹.

Содержание педологии составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических, социологиче-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т. 1 – 11. – М. – Л., 1948-1952. – Т. 8 – С. 23

ских подходов к развитию ребенка, однако эти подходы оказались связанными между собой чисто механически.

Распространение педологии в России в 1920-1930-е годы сопровождалось острыми дискуссиями о её предмете, задачах и методах. Вместе с тем, в исследованиях ученых, работавших в области педологии, был накоплен большой эмпирический материал о развитии поведения детей.

Безусловно, ценным в педологии было стремление изучить развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития.

Однако постановлением ЦК ВКП (б) в 1936 году педология в СССР была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование, хотя многие идеи (уже вне русла педологии) сохраняются и по сей день.

Результатом разгрома педологии явилось торможение развития педагогической и возрастной психологии, отставание в области психодиагностики, ослабление внимания к личности ребенка в процессе обучения и воспитания (т.н. *«бездетность» педагогики*).

В педологии было много полезного, хотя и спорного.

К примеру, известный педолог **Вейсенберг** делил жизнь на **3 эпохи**:

1. Прогрессивный рост / период прироста в длину с общей убывающей скоростью.
2. Стабильный рост.
3. Регрессивный рост.

Поскольку рост и размножение обычно не совпадают, другой педолог – **Фардель** – делил жизнь на:

1. Период, предшествующий размножению.
2. Период размножения.
3. Период угасания способности к размножению.

Соединяя определения Вейсенберга и Фарделя, можно детству дать следующее определение: *детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующая эпохе размножения.*

А отсюда и педологии можно определить как науку о возрастном *симптомокомплексе* детства – эпохе прогрессирующего роста.

Симптомокомплекс – это рост, конституция и поведение, которые образуют как бы единый комплекс явлений, который, будучи рассматриваемый в связи с возрастом, и называется симптомокомплексом.

Глубоко и всесторонне разрабатывалась методика *педологического анализа* педагогического процесса. «Педологический анализ, – по мнению **Льва Выгодского**, – охватывает и воспитательную сторону, и сторону обучения ребенка»¹. И далее: «Часто употребляется сравнение – педагогика относится к педологии так же, как техника к физике. Физика устанавливает законы природы как таковые, а техника использует эти законы. Точно так же и психология, и педология устанавливают законы детского развития, а педагогика строит обучение ребенка на основе этих законов»².

«Есть все основания, – писал он, – полагать, что роль обучения в развитии ребенка заключается в том, что обучение создает зону ближайшего развития.

Учитель в процессе обучения создает ряд зародышей, то есть вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой цикл, для того чтобы принести плоды. Привить ребенку в прямом смысле слова, минуя процессы развития, какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить его к внешней деятельности... Для того, чтобы создать зону ближайшего развития, то есть породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения»³.

Педология настойчиво изучала наследственность (здесь она близка *евгенике и генетике*), условия жизни и возраст.

Педология разработала основные стандарты педологических измерений.

¹ Выгодский Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса. / Выгодской Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – С. 373.

² Там же. – С. 375.

³ Там же. – С. 391

7.2. Русское Просвещение и идеал Личности

Нельзя сказать, что до XIX века педагогическая мысль в России не развивалась.

С принятием христианства на Русь пришла и письменность, основанная на древнеславянском алфавите, составленном братьями-просветителями **Кириллом** и **Мефодием** (вт. пол. IX в.). Это способствовало обрусению византийского христианства, становлению его как национальной религии.

На Руси довольно широко была распространена грамотность. Действовали светские, городские, церковные, монастырские школы. Обучение детей велось на родном языке. Ярослав Мудрый создал в Новгороде школу, в которую были отобраны дети старост и духовных лиц; в 1086 г. при Андреевском монастыре в Киеве была основана женская школа. В начальных школах обучались счету, чтению и письму, основам христианского вероучения.

Имелись и высшие школы, готовящие учеников к государственной, культурной, церковной деятельности. Они создавались, главным образом, при монастырях. Наряду с литургическими в них использовались и исторические, и философские сочинения, сборники высказываний античных авторов, географические и естественно-научные труды. Из этих учебных заведений вышли многие выдающиеся деятели древнерусской культуры. Существовали и светские высшие школы. В киевской аристократической среде довольно широко изучались иностранные языки.

Особую страницу в истории становления и развития образования открыли археологические находки, обнаруженные в Великом Новгороде. За многие годы систематических раскопок, ведущихся в Новгороде с 1932 г., накоплен разнообразный и значительный по объему материал, свидетельствующий об уровне образования средневекового новгородского общества. Одним из замечательных археологических открытий XX в. являются находки берестяных грамот – грамот на березовой коре, первые из которых были обнаружены летом 1951 года. Это были не случайные редкостные находки, а категория массовых вещей, исчисляемые десятками и

сотнями, целый архив ценнейших исторических сведений: к концу сезона 1999 г. их число достигло 915. Хронологически берестяные тексты датируются XI-XV веками.

Находки берестяных грамот в Новгороде свидетельствуют о том, что писание на бересте было привычным занятием жителей, что умение читать и писать и потребность в письменном общении были широко распространены практически среди всех слоев новгородского общества. На бересте писали бояре и управляющие их владениями, купцы и воины, священники, ремесленники и просто горожане, были и профессиональные писцы. Писать умели не единицы, а десятки и сотни новгородцев. Предметы письменности обнаружены на большинстве раскопанных усадеб, но наибольшее их число встречается на тех, жители которых по роду своей деятельности должны были владеть грамотой: это усадьбы посадников, сборщиков дани, купцов, художников. *«В комплексе новгородских берестяных свитков содержится несколько листов бересты с написанными на них полными азбуками XI-XII веков»*¹. При раскопках была обнаружена художественная мастерская, руководителем которой принадлежал к высшему слою новгородского духовенства. Изучение художественного комплекса, в первую очередь берестяных грамот, открыло и имя мастера, известное летописцу. Таким образом, археология демонстрирует новую возможность – «возвращать имена мастеров шедеврам, анонимность которых до сих пор представлялась непреодолимой»². По мнению исследователей, имя новгородского мастера **Олисей Гречин**, он был священником и иконописцем.

С распространением грамотности связана популярность книги в Древней Руси. Здесь были известны в переводах многие произведения других стран, прежде всего Византии, по философии, праву, истории и т.д. В монастырях переписывались и переводились с греческого книги самого разнообразного содержания: кни-

¹ Великий Новгород – колыбель российского образования. Великий Новгород, 2000. – С. 21-22, 31.

² Колчин Б.А., Хорошев А.С., Янин В.Л. Усадьба новгородского художника XII в – М.: Наука, 1981. – С. 4.

ги Священного Писания, богослужебные книги, сказания, поучения, жития святых, которые стали любимым чтением грамотного древнерусского человека.

Давайте вспомним и эпоху Петра I, блестяще описанную в романе Алексея Толстого «Петр Первый».

«Иноземцы, бывавшие в Кремле, говорили с удивлением, что, не в пример Парижу, Вене, Лондону, Варшаве или Стокгольму, — царский двор подобен более всего купеческой конторе. Ни галантного веселья, ни балов, ни игры, ни тонкого развлечения музыкой. Золотошубные бояре, надменные князья, знаменитые воеводы только и толковали в низеньких и жарких кремлевских покоях о торговых сделках на пеньку, поташ, ворвань, зерно, кожи...

К тому же мало поворотливы были русские люди. Жили по-медвежьи за крепкими воротами, за неперелазным тыном в усадьбах на Москве. В день отстаивали три службы. Четыре раза плотно ели, да спали еще днем для приличья и здоровья. Свободного времени оставалось немного: боярину — ехать во дворец, дожидаться, когда царю угодно потребовать от него службы, купцу — сидеть у лавки, зазывая прохожих, приказному дьяку — сопеть над грамотами»¹.

Получив в наследство неграмотную Россию, где образованными были только иностранцы, Петр прежде всего сам начинает серьезно учиться, для чего отправляется в Европу (в России кузнечному ремеслу он учился у старшего мастера Кузьмы Жемова).

Кредо Петра I: «Учиться! работать!»². На одной из частных печатей царя был вырезан девиз: «Аз есмь в чину учимых и учащих мя требую». И вся деятельность Петра I в полной мере соответствовала этому.

На образование он смотрел, прежде всего, с практической стороны, но говорил о просвещении и науке как важной сфере поднятия общей культуры народа.

¹ Толстой А.Н. Собрание сочинений в десяти томах. — Том седьмой. Петр Первый. — М., 1984. — С. 67.

² Соловьев С.М. Чтение и рассказы по истории России. — М., 1989. — С. 621.

По возвращению из Европы он учреждает в Москве Навигационную школу, пригласив на службу ученого, профессора математики Андрея Фергарсона и шлюзного мастера капитана Джона Перри, а позже – знаменитейшего голландского капитана дальнего плавания, искусного моряка Корнелия Крейса. «Через Архангельск и Новгород прибыли в Москву иноземные командиры, штурманы, боцманы, лекари, матросы, коки и корабельные и огнестрельные мастера»¹.

Дворянских детей, недорослей, стали посылать на учебу в Европу (часто насильно). При литейном заводе в Москве Петр I учредил школу, где «двести пятьдесят боярских, посадских и юношей подлого рода, но бойких, учились литью, математике, фортификации и гиштории... В Москве работали пять суконных и полотняных мануфактур, – мастеров вербовали за добрые деньги по всей Европе. От зари до зари шли солдатские учения. Труднее всего было с офицерством: им солдат учить и самим учиться, возведут человека в чин – он одуреет от власти, либо загуляет, пропьется...»².

В XVII веке на Руси светское образование как система знаний еще не сложилось. Хотя известно, что в Москве существовало несколько типов школ – элементарная, средняя, повышенного типа и высшая. Были открыты школы при церковных приходах и монастырях, при Патриаршем дворе, а также при Печатном дворе, Посольском и Аптекарском приказах. В Немецкой слободе, где проживали иностранцы, возникли особые иноземные школы.

Обучение, как правило, начиналось 1 декабря, в день святых – покровителей учения.

Значительный вклад в развитие просвещения в России сыграл **Симеон Полоцкий** – человек, широко образованный в соответствии со своим временем, автор ряда научных трудов, поэт, писатель, переводчик, книгоиздатель. Он приехал в Москву в 1664 г. и стал учителем царских детей.

¹ Толстой А.Н. Собр. соч., – Т. 7. – С. 309.

² Там же. – С. 571

В 1665 г. он возглавил открытую в Заиконоспасском монастыре государственную школу, в которой готовили подьячих для центральных правительственных учреждений. В школе преподавали русскую грамматику, латинский язык, «словесное учение», то есть риторику.

В 1687 г. в Москве была открыта Славяно-греко-латинская академия.

В первой четверти XVIII века был издан указ о создании так называемых *цифровых школ*. Это были государственные начальные образовательные учреждения для мальчиков всех сословий, кроме крестьян. Также были открыты церковные училища, куда принимались дети любых сословий. Были созданы начальные архиерейские школы и духовные семинарии, имевшие широкую общеобразовательную программу.

В 1786 г. был издан *Устав народных училищ* – первый законодательный акт в области образования. Впервые вводились единые учебные планы, классно-урочная система.

Таким образом, лишь во второй половине XVII и в XVIII веке в России была создана сеть светского школьного образования, которая и положила начало развитию государственной системы народного образования и педагогической науки.

В 1755 году по инициативе М.В.Ломоносова был основан Московский университет (МГУ).

Михаила Васильевича Ломоносова – первого российского ученого-естествоиспытателя мирового значения, поэта, заложившего основы современного русского языка, – можно по праву считать предтечей русского Просвещения.

Вспомним хотя бы, с каким трепетным волнением воспевал науки **М.В.Ломоносов**:

– О вы, счастливые науки!
Прилежны простирайте руки
И взор до самых дальних мест.
Пройдите землю и пучину,
И степи и глубокий лес,
И нутр рифейский и вершину,

И саму высоту небес.
Везде исследуйте всечасно,
Что есть велико и прекрасно,
Чего еще не видел свет...¹

Совершенно новые педагогические идеи выдвигает в своих сочинениях «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ», «Духовная моему сыну» «Увещание умирающего отца к сыну» **В.Н.Татищев** – российский историк и педагог. Но если воспитанию и образованию он придавал исключительно большое значение, то на науку смотрел с точки зрения ее полезности. Поэтому и классифицировал все науки с этих позиций. На первое место он ставит *нужные* (главным образом прикладные – домоводство, медицину и пр.), далее *полезные* (грамота, математика, естествознание и пр.), затем *щегольские* (музыка, живопись и т.д.), потом *любопытные* (алхимия, хиромантия) и, наконец, *вредные* (гадания) науки. Поэтому он предлагал при выборе наук для изучения пользоваться прежде всего принципом большей полезности.

Большой интерес представляют педагогические идеи **И.И.Бецкого**, по проекту которого возникли воспитательные дома в Москве (1764), Петербурге (1770) и Смольный институт.

Мечта Бецкого, подобно Руссо, – посредством воспитания отцов и матерей произвести новую породу людей. Он считал, что воспитание – «дар первейший, самый существенный и самый дражайший», которым человек только и может быть обогащен. Он подчеркивал необходимость хорошего физического ухода и настаивал на том, чтобы матери сами кормили своих детей.

Образование и воспитание в «Генеральном плане воспитательного дома» он видел следующим образом:

- в период 2-7 лет мальчики и девочки воспитываются совместно, приучаются к легким работам;
- 7-11 лет ходят ежедневно на 1 час в школу, мальчики приучаются к садовым работам, девочки ткут и плетут кружево;
- с 11 по 14 лет дети продолжают обучаться в школе и знакомятся – мальчики с садовыми, огородными и «дворовыми»

¹ Ломоносов М.В. Стихотворения. – Л., 1954. – С. 131-132.

работами, а также с ремеслами, девочки – с домоводством, шитьем и другим рукоделием;

- с 15 лет воспитанники выходят из дома и отдаются или в ремесло, или для обучения наукам.

Нужно, считал он, обучать, «играя и с приятностью». Слишком раннее обучение вредит развитию. Выступал против зубрежки, физических наказаний. По его мнению, необходима мягкая дисциплина, а воспитывать следует личным примером.

XIX век занимает особое место в русском Просвещении.

В 40-60-х годах XIX века четкое теоретическое и общественно-политическое оформление получили борющиеся между собой направления: *славянофильство* и *западничество*.

Славянофильство – сугубо русское течение. Его наиболее яркими представителями являются Алексей Степанович Хомяков, Иван Васильевич Киреевский, Юрий Федорович Самарин и талантливый русский публицист, поэт, историк Константин Сергеевич Аксаков – сын писателя С.Т.Аксакова. В основе их учения лежала идея *мессианской роли русского народа*, его религиозной и культурной самобытности и даже исключительности.

Исходный тезис учения – утверждение решающей роли православия для развития всей мировой цивилизации. По мнению, к примеру, А.С.Хомякова, именно православие сформировало те исконно русские начала, тот «русский дух», который создал русскую землю в ее бесконечном объеме. Исследуя роль различных религий в мировой истории, Хомяков приходит к выводу (ради этого вывода он и предпринял свое исследование), что только православие гармонически сочетает свободу и необходимость, индивидуальную религиозность с церковной организацией (католицизм – отсутствие свободы, так как там существует догмат о непогрешимости папы Римского; протестантизм – напротив, абсолютизация человеческой свободы, индивидуального начала, которое разрушает церковность, и т.д.).

Решение проблемы сочетания свободы и необходимости, индивидуального и церковного начала служит у славянофилов важным методологическим принципом для разработки ключевого

понятия их религиозно-философских воззрений – понятия *соборности*.

Определяющим *признаком соборности* служит принцип «*единство во множественности*». Понятие «соборный» открывает не только внешнее, видимое соединение людей в каком-либо месте, но и постоянную возможность такого соединения на основе духовной общности. Соборность проявляется во всех сферах человеческой жизнедеятельности: в церкви, в семье, в обществе, в отношениях между государствами и т.д. Она есть следствие, итог взаимодействия свободного человеческого начала («свободы воли человека») и божественного начала («благодати»). Соборность основывается на «безусловных», не зависящих от внешних форм выражения, истинах, обеспечивающих существование церкви на протяжении всей истории ее развития. Эти истины – не плод рациональных познавательных усилий человека, а плод духовных исканий людей.

А отсюда и задачи в области воспитания и образования. Их решение, по мнению славянофилов, должно быть в компетенции церкви. Только церковь может сформировать истинно русский дух и дать основы нравственного воспитания новым поколениям.

В связи с тем, что Россия в своем социально-политическом и экономическом развитии на столетие отставала от Европы, то и идеи европейского просвещения получили свое оформление лишь во второй половине XIX века. Именно тогда в Россию начинают проникать сочинения Вольтера, Монтескьё, Гольбаха, Дидро, Руссо и других. Они оказывали влияние на все основные течения русской мысли, вплоть до официальной идеологии (т.н. «дворцовое просвещение» при Екатерине II). Но до середины XIX века просветительские идеи еще не могли оформиться в самостоятельное направление.

«Духовным отцом» западничества явился Николай Владимирович Станкевич. Именно он организовал в 1831 г. в Московском университете кружок, в котором объединил своих единомышленников; а первым западником был П.Я.Чаадаев. Идеологию западников поддерживали такие авторитетные мыслители

ли и общественные деятели, как М.А.Бакунин, В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский, А.И.Герцен. Все они, кроме М.А.Бакунина, были крупными литераторами, критиками, писали философские произведения. Бакунин же прославился как теоретик анархизма. Но в своих исканиях они не были оригинальны, так как в большой мере воспроизводили уже известные идеи крупных западноевропейских философов: Белинский – Гегеля, Чернышевский – Фейербаха, Герцен – французских материалистов (просветителей-энциклопедистов) и т.д.

Подлинным родоначальником русского Просвещения выступил **Виссарион Григорьевич Белинский**, который встал на позиции зрелого Просветительства. Будучи великим русским критиком, он, под влиянием идей Шеллинга и Гегеля, стремился создать универсальную литературную критику на почве философской эстетики. Поставив во главу угла критику существующей действительности, Белинский разработал принципы так называемой «натуральной школы» – реалистического направления в русской литературе.

В области образования и воспитания он отдавал первенство развитию *человечности* путем нравственного воспитания – в деле и действии. Хорошее воспитание, считал мыслитель, должно содействовать природному развитию. «Есть много родов образования и развития, – писал В.Г.Белинский, – и каждое из них важно само по себе, но всех их выше должно стоять образование нравственное»¹.

Расцвет русского Просвещения приходит в 60-е годы XIX века. Наиболее зрелые, или классические, формы Просвещения можно проследить в творчестве такого мыслителя, как **Николай Гаврилович Чернышевский**, чье литературное, философское, этическое и эстетическое наследие входит в золотой фонд мировой культуры. Он стоял на позициях антропологизма, считал, что социализм обусловлен всем развитием человечества.

В воспитании и образовании отстаивал идею трудового воспитания. Но при этом подчеркивал: «Не нужно доказывать, что

¹ Цит. по: Воронов В.Л., Симфония разума. – М.: «Молодая гвардия», 1976. – С. 159.

образование – самое великое благо для человека. Без образования люди и грубы, и бедны, и несчастны». «Три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова. У кого мало познаний, тот невежда, у кого ум не привык мыслить, тот груб и тупоумен; у кого нет благородных чувств, тот человек дурной»¹. А воспитателей он призывал: «Заботьтесь же прежде всего о том, чтобы ваш воспитанник стал человеком в истинном смысле слова»².

Николай Александрович Добролюбов развивал эстетические принципы Белинского и Чернышевского, видя назначение литературы прежде всего в критике существующего строя. Ему принадлежит разработка метода «реальной критики». При этом он главную миссию науки определял как «... сочувствие общественным интересам и живое общение с ними», только они одни и могут «предать науке истинную полезность и сделать ее интересною и нужною для общества...»³.

Н.А.Добролюбов требовал согласования воспитания с ходом естественного развития.

Дмитрий Иванович Писарев – узник Петропавловской крепости за антиправительственным памфлет, автор идеи достижения социализма через индустриальное развитие страны. Но он внес и свой заметный вклад в образование. Об этом говорят многие его высказывания, например:

«Знание, и только знание делает человека свободным и великим»⁴. «Общее образование есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между отдельной личностью и человечеством»⁵.

Высокие требования мыслитель предъявлял к воспитателям. «В воспитании все дело в том, кто воспитатель»⁶, – писал он.

¹ Цит. по: Воронов В.Л., Симфония разума. – С. 163.

² Там же. – С. 171.

³ Добролюбов Н.А. Полн. собр. соч. – Т. 1-6. – Л., 1935-1941. – Т. 5. – С. 303

⁴ Цит. по: Воронов В.Л., Симфония разума. – С. 155.

⁵ Там же. – С. 159.

⁶ Там же. – С. 167.

«Повторять слова учителя – не значит быть его продолжателем»¹. Настаивал на самообразовании: «Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого»². «Готовых убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке. Их надо вырабатывать процессом собственного мышления, которое непременно должно совершаться самостоятельно в нашей собственной голове»³.

Д.И.Писарев ярко сформулировал (еще до Л.Н.Толстого) идею свободного воспитания. Он резко критиковал оторванность науки и искусства от народа. «Что за наука, – писал Дмитрий Иванович, – которая по самой сущности своей недоступна массе? Что за искусство, которого произведениями могут наслаждаться только немногие специалисты? Ведь надо же помнить, что не люди существуют для науки и искусства, а что наука и искусство вытекли из естественной потребности человека наслаждаться жизнью и украшать ее всевозможными средствами»⁴.

Как справедливо замечает В.Ф.Пустарников, «по основной ценностной ориентации просветительская философия мыслителей круга Белинского-Чернышевского носила антифеодалный характер, а по основному познавательному содержанию представляла собой философию антиспекулятивную, антитрансцендентальную, антиметафизическую, антропоцентрическую и по основной тенденции материалистическую. Религиозное свободомыслие является системообразующим принципом русского просвещения, тогда как атеизм – признак его отдельных представителей»⁵.

Несколько особняком в этой плеяде стоит имя **Александра Ивановича Герцена** – главы левого крыла западников. После

¹ Цит. по: Воронов В.Л., Симфония разума. – С. 175.

² Там же. – С. 176.

³ Там же. – С. 177.

⁴ Писарев Д.И. Сочинения. – Т. 4-4. – 1955-1956, – Т. 1. – С. 128.

⁵ Пустарников В.Ф. Просвещение в России. // Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том третий (Н-С). – С. 369.

поражения европейских революций 1848-1849 гг. он разочаровался в революционных возможностях Запада и разработал теорию «русского социализма», став одним из основоположников народничества.

Он резко критиковал бездуховность. «Меня просто ужасает современный человек, — писал он. — Какая бесчувственность и ограниченность, какое отсутствие страсти, негодования, какая слабость мысли, как скоро стынет в нем порыв, как рано изношены в нем увлечение, энергия, вера в собственное дело! — И где? чем? когда эти люди потеряли силы? Они растлились в школе, где их одурачили, они истаскались в пивных лавках, в студенческой одичалости; они ослабли от маленького, грязного разврата... Право, иной раз становится досадно, что человек не может причислиться в другой род зверей, — разумеется, быть ослом, лягушкой, собакой приятнее, честнее и благороднее, нежели человеком нынешнего века».

Герцен считал необходимым «расчистку человеческого сознания от всякого наследственного хлама», от предрассудков и ошибочных воззрений, воспитанных крепостническим и буржуазным обществом. «Он защищал полноту и свободу человеческих чувств от угнетения и произвола и боролся за расцвет человеческой личности, за подъем чувства собственного достоинства, за идейный рост человека»¹.

А.И.Герцен решительно выступал против «любви к подвластности, к авторитетам» (сегодня бы мы сказали: против любых проявлений культа личности, с одной стороны, и лизоблюдских желаний прогибаться перед властью предержащими, с другой). Он писал: «... Любовь к подвластности, к авторитетам, основанная на самопрезрении, на уничтожении своего достоинства, — она так обща, так эпидемически поражает целые поколения и целые народы, что о ней стоило бы поговорить... Считать себя глупым, неспособным понять истины, слабым, презренным, наконец, и

¹ См.: Эльсберг Я.Е. Наследие Герцена (вступительная статья). // Герцен А.И. Сочинения в 9-ти т. — Т. 1. — М., 1955. — С. 24.

получающим все свое значение от чего-нибудь внешнего – неужели это добродетель?»¹.

Нельзя не сказать и еще об одном крупном педагогическом деятеле этого периода – **Николае Ивановиче Новикове** – просветителе, педагоге, писателе, журналисте, издателе сатирических журналов «Трутень», «Живописец», «Кошелек», узнике Шлиссельбургской крепости (1792-1796). Он многое сделал для внешкольной просветительской работы: организовал ряд библиотек, в числе первых стал издавать детский журнал «для сердца и разума».

Н.И.Новиков – автор многочисленных статей по проблемам образования и воспитания. «Процветание государства, – писал он, – благополучие народа зависят неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания»².

«Ничто не действует в младых душах детских сильнее всеобщей власти примера, а между всеми другими примерами ничей другой в них не впечатливается глубже и тверже примера родителей»³.

А.И.Новиков считал, что воспитание должно охватывать разум и сердце. Причем умственному развитию мыслитель отдавал предпочтение перед нравственным. Он видел цель воспитания в том, чтобы «образовывать детей счастливыми людьми и полезными гражданами».

Подводя итог сказанному выше, необходимо обратить внимание еще на один немаловажный момент, о чем ярко, как мне представляется, сказал основатель *персонализма*, блестящий философ Н.А.Бердяев в книге «Русская идея». Русская интеллигенция всегда «обнаруживала исключительную способность в идейным увлечениям. Русские так были увлечены Гегелем, Шеллингом, Сен-Симоном, Фурье, Фейербахом, Марксом, как никто никогда не был увлечен на их родине. Русские не скептики, они догмати-

¹ Герцен А.И. Сочинения в 9-ти Т. – Т. 2. – С. 378.

² Цит. По: Воронов. В.Л. Симфония разума. – С. 160.

³ Новиков Н.И. О воспитаний и наставлении детей. // «Прибавления к Московским ведомостям», – 1783, № 2. – С. 8.

ки, у них все приобретает религиозный характер, они плохо понимают относительное». И далее: «В России все оценивалось по категории ортодоксии и ереси. Увлечение Гегелем носило характер религиозного увлечения, и от гегелевской философии ждали даже решения судеб православной церкви. В фаланстеры Фурье верили, как в наступление царства Божьего. Молодые люди объяснялись в любви в терминологии натурфилософии Шеллинга. Те же свойства сказывались в увлечении Гегелем...»¹.

Тема личности, ее воспитания и образования была центральной в этих исканиях. Насколько острые формы приобрела дискуссия, можно проиллюстрировать словами В.Г.Белинского. Он писал: «Личность человеческая сделалась пунктом, на котором я боюсь сойти с ума».

Естественно, что все мыслящие люди того времени в той или иной форме приняли участие в этой дискуссии, пытаясь определить к ней свое отношение².

Именно на этом интеллектуальном фоне формировались педагогические идеи Л.Н.Толстого и К.Д.Ушинского.

7.3. На гребне педагогических споров: Л.Н.Толстой и К.Д.Ушинский

В русской педагогике, да и не только русской, эти два титана стоят рядом, ибо они определили весь дальнейший ход интеллектуального развития общества.

Творчество **Льва Николаевича Толстого** на мировую культуру оказало существенное влияние своей обращенностью к проблемам психологии души, религиозной нравственности и самосовершенствования.

Вопрос о смысле жизни был для Толстого «главным», определяющим судьбу и духовный рост личности. Он снова и снова

¹ Бердяев Н.А. Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 90.

² Подробнее об этом см.: Артемьев А.И. Социология личности. – М.: ООО «АрбаТ-XXI», 2001 – С. 16-24 и 79-90.

ставил и пытался решить вопрос: «Для чего живет человек?». Его удручало, что люди заняты суетой и повседневностью (**процессом** жизни, как он говорил) и совсем не думают о главном — зачем они живут?

Вопрос о смысле жизни переплетается у Толстого с проблемой *нравственного совершенствования* и типологии личностей. Нравственное совершенствование и духовный рост он считал присущими человеку от природы. Здесь может быть разный выбор — религиозный или светский — важно однако, чтобы человек не оставался на ступеньке *«растительной»* или *«животной жизни»* («жизни в теле»), а жил духовной, нравственной жизнью.

Да и истинная религия для него только та, которая основана на правилах нравственной жизни.

С этими требованиями нравственности были связаны и социально-политические взгляды Толстого. Центральным принципом в этом отношении являлся принцип *ненасилия*.

Для Толстого не было политики вне морали. Он отвергал идеи классовой борьбы, потому что они разделяли людей, а не объединяли, противопоставляли их и озлобляли. Но *«злом нельзя пресечь зло»*. Оно породит еще большее зло и насилие, чем то, что есть теперь. Насилием не устранишь насилия (*«непротивление злу насилием»*). Всякое насилие безнравственно. Что ему противопоставить? — Ненасилие.

Толстой считал ненасилие не разновидностью покорности и смирения (квиетизма), а средством преодоления насилия, средством сопротивления насилию. Ему знакомо было то, чем завершаются все революции, и он искал другие пути устранения социального зла.

Толстой разработал целую программу неучастия в государственном (и ином) насилии. И эту программу в значительной мере применил потом на практике лидер и идеолог индийского национально-освободительного движения Мохандас Карамчанд (Моханди) Ганди, считавший себя учеником Толстого.

Толстой называл свою социальную концепцию *религиозным анархо-социализмом*, центральной идеей которого был отказ от

всех форм насилия, в том числе и государственных структур; апелляция к крестьянской общине как основе общества, построенного на принципах добра и любви.

Стержнем философско-педагогических воззрений Л.Н.Толстого является учение о личности. Он доказывает, что человек рождается с внутренней нравственной свободой. Поэтому и педагогика как воплощение смысла жизни у Л.Н.Толстого выступает нравственной наукой «... о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра». А отсюда и центральная идея его философско-педагогических построений – *нравственное* самоусовершенствование как универсальный путь жизни человека¹.

Константина Дмитриевича Ушинского по нраву считают основоположником научной педагогики в России.

Он автор капитального труда «Человек как предмет воспитания», а также «О каменном образовании», «Руководство к родному слову» и других, в которых провозглашал народность, самобытность русской педагогической науки, воплотившей в себе многовековую практику воспитания. Он считал, что в формировании человека первейшую роль должен играть родной язык. Надо в совершенстве знать и историю своей страны. «Воспитание должно не только развивать разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойною, ни счастливою»².

«Искусство воспитания, – писал он, – имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, и иным даже делом легким, – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически и практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*... Но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной

¹ Подробнее об этом см.: Лукацкий М.А. Лев Толстой и современная модель школьного образования. // Характер и личность: Многообразие и интеграция культурных ценностей на исходе XX века. – Тверь, 1999. – С. 87-93.

² Цит. по: Воронов В. Симфония разума. – С. 160.

способности и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом»¹.

«Для того, чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, необходимо, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждения воспитанников, убеждения в привычки... Когда убеждение так вкоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы»².

Первые письменные рассуждения Л.Н.Толстого о воспитании относятся к началу 1860 года.

«Изучив школьное дело в России, – пишет об этом периоде исследователь Ю.Сальников, – он решил также познакомиться и с учебными заведениями в Европе. За границей Толстой пробыл 9 месяцев. Он жил в Германии, Италии, Франции, Англии и Бельгии. Заграничные школы произвели на него безотрадное впечатление. Уже в начале путешествия он записал в дневнике: «Был в школе. Ужасно. Молитвы за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети». Выражение «изуродованные дети» повторяется им в записи 13 октября, когда он говорит о детских приютах. А весной 1861 года, будучи в Веймаре, Лев Николаевич садится за стол и начинает статью, которую облекает в форму письма к «любезному другу». «Я теперь почти кончаю путешествие по школам Европы, и мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру, но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем увиденным».

Что же представилось ему таким страшным во всем виденном? Насилие над личностью, сухой педантизм, мертвящая методичность. «Все, что вы видите, это скучающие лица детей, насильственно вогнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со страхом ожидающих вопрос учителя»³.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т. VIII. – С. 11.

² Там же. – Т. II. – С. 158-159.

³ Сальников Ю. На гребне педагогических споров. // Прометей: Историко-биографический альманах серии ЖЗЛ. – Т. 2 – М.: «Молодая Гвардия», 1980. – С. 399.

По возвращении Л.Н.Толстой обратился к министру народного просвещения с просьбой разрешить ему издавать педагогический журнал «Ясная Поляна». Эту идею с энтузиазмом поддержал К.Д.Ушинский, пожелав «полного успеха... в высшей степени полезному и благородному предприятию».

Давайте проследим педагогические старания великого Льва Николаевича Толстого по «Краткой хронологической канве его жизни и творчества»¹.

1847, 14 апреля. Неудовлетворенный постановкой университетского образования, Толстой оставляет Казанский университет и 23 апреля уезжает в Ясную Поляну, где целью своей жизни ставит улучшение быта яснополянских крестьян.

1856, апрель – июнь. Занят вопросом об освобождении от крепостной зависимости яснополянских крестьян. Крестьяне недоверчиво встречают предложение Толстого и отказываются от освобождения на условиях, им предложенных.

1859, ноябрь – 1860 июнь. Занимается в устроенной им в Ясной Поляне школе с крестьянскими детьми.

1860, 2 июня. Отъезд за границу, где знакомится с постановкой образования с тем, чтобы, как он пишет брату Сергею Николаевичу, ему «никто не смел в России указывать по педагогии на чужие края и чтобы быть на уровне всего, что сделано по этой части».

1862, 5 февраля. Выходит из печати январский номер журнала «Ясная Поляна» со статьями Толстого: «О народном образовании», «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», «О значении описаний школ и народных книг».

1863, апрель. Выходит из печати последний двенадцатый номер журнала «Ясная Поляна» со статьей Толстого «Прогресс и определение образования».

1872, вторая половина января – апрель. Занимается в школе с детьми яснополянских крестьян. **Февраль.** Окончил «Азбуку». **5-11 октября** выходит в свет «Азбука».

¹ Все даты приводятся по старому стилю.

1873, 1 июня. Пишет письмо в «Московские ведомости» о слуховом и звуковом методах обучения грамоте. **Август – начало сентября** предпринимает переброшюровку материала «Азбуки» на 12 отдельных книжек – в целях лучшего распространения.

1874, 15 января. Выступает в Московском комитете грамотности с защитой *буквослагательного* метода обучения грамотности.

Май. Написана статья «О народном образовании» (напечатана в № 9 журнала «Отечественные записки» за 1874 г.).

1874, июнь – 1875, февраль. Работал над педагогическими проектами и статьями, устройством школ и т.д. Всецело занят педагогической деятельностью.

1875, начало июня. Выходит из печати «Новая азбука».

1907, февраль – июль. Занимается по вечерам с яснополянскими крестьянскими детьми¹.

За свои взгляды, в том числе и за педагогические, Л.Н.Толстой подвергался постоянным преследованиям. Свирепую войну вели и против К.Д.Ушинского и его единомышленников. Константин Дмитриевич был изгнан из Смольного института. К тому времени К.Д.Ушинский обладал, как и Лев Толстой, значительным авторитетом в педагогическом мире. Поэтому просто так его невозможно было уволить. Нужна была благовидная причина. И ее нашли: заграничная командировка, в которую был Ушинский отправлен с якобы целью ознакомления с постановкой женского образования в Европе.

В то время в России шли повальные аресты. Произвели обыски и в Ясной Поляне, когда Льва Николаевича там не было. Узнав о погроме, он пришел в бешенство. «Я часто говорю себе, какое это счастье, что меня не было, – писал он Л.Н.Толстой. – Ежели бы я был, то, верно бы, уже судился, как убийца». «Дело это оставить я никак не хочу и не могу». Он направляет письмо Александру II, в котором прямо заявляет монарху, что нанесенное ему со стороны властей оскорбление сделано от имени царя.

¹ Краткая хронологическая канва жизни и творчества Л.Н.Толстого. // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в четырнадцати томах. – Том четырнадцатый. – М.: Худ. лит.-ра, 1953. – С. 348-378.

С начала 1862 года в связи с увлечениями Толстого школами за ним была установлена слежка.

На все это откликнулся К.Д.Ушинский. «Правительство, – писал он из Европы, – решительно не понимает своего положения и, как глупая старуха, боится домовых и привидений. Грустно сеять на таком поле, где завтра же могут все вырвать, что сегодня посеяно»¹.

Взгляды Л.Н.Толстого и К.Д.Ушинского совпадали в главном: гуманность и народность, отрицание насилия и всяких средств подавления личности ребенка, глубокая вера в творческие силы человека – даже совсем маленького. Хотя не ко всем вопросам они подходили с одинаковыми мерками.

Они никогда не встречались и даже не были знакомы. Но их и при жизни, и уже в наше время ставили и ставят рядом, когда речь идет о педагогических взглядах.

¹ Цит. по: Сальников Ю. На гребне педагогических споров. //Прометей: Историко-биографический альманах серии ЖЗЛ. – Т. 12. – С. 401.

Глава 8.

XX век – тернистый путь достижений и ошибок.

Поиски новых подходов

Вспомнил притчу, которую прочитал когда-то в «Слове пастыря» тогда еще Митрополита Смоленского и Калининградского, а ныне Патриарха Московского и всея Руси Кирилла:

– По улицам древней Александрии идет философ в окружении своих учеников, рассказывая им о тайнах жизни, о ее духовных основах. На их пути встречается блудница. Подойдя к философу, она уверенно говорит: «Учитель, ты всю свою жизнь наставляешь своих учеников во всякой мудрости и истине, заботаешься об их совершенстве и чистоте, и они, верно, следуют за тобой. Но стоит мне сейчас пальцем поманить, как они тут же оставят тебя в одиночестве и устремятся вслед за мною». Философ легко согласился с этими словами, однако заметил: «Женщина, ты верно говоришь, но в основе твоей правоты лежит одно обстоятельство. Я побуждаю своих учеников восходить все выше и выше, а ты можешь лишь предложить им скатиться вниз. Но оступиться проще, чем возвыситься».

Вот и XX век – век возвышений и падений, безусловных достижений в области науки, образования и воспитания, с одной стороны, и идеологических оков, огромных интеллектуальных потерь и жесточайшей цензуры, с другой.

У Николая Глазкова, основателя уникального «Поэтограда» и литературного течения «небывализм», есть блистательный стихотворный афоризм:

«Чем столетие интересней для историка,
Тем для современника печальней».

Конечно, каждая эпоха и каждое общество создают свою систему взглядов и представлений, пытаюсь осознать себя, оправдать истинность своего бытия. И именно в идеологии, как правило, доминирует система ценностей, направленных на историческое оправдание существующего общественно-политического строя. При этом разрабатываются общественные теории, различные

стратегии, в которых идеализируются или абсолютизируются политические и экономические отношения данного общества. В конечном итоге в этих идеологических концепциях утрачивается реальное понимание жизни, человек превращается в некое усеченное социальное существо, которому приписываются лишь удобные черты. Создается теоретическая модель общества, которой совершенно не соответствует действительность.

В таких условиях гуманитарные науки теряют относительную самостоятельность, превращаясь в служанку политики, выполняющая «социальный заказ» господствующей верхушки. И с этим история сталкивалась не раз.

Пример тому и то, что произошло в недавнем прошлом, когда гуманитарные науки низвели себя до обыденного сознания, упрощенного восприятия – «всего обо всем», а само понятие гуманитарий «приобрело нарицательный смысл наукообразного многословия, что дало право Льву Ландау шутливо делить науки на естественные, неестественные и противоестественные, то есть общественные.

Конечно, XX век не может быть оценен однозначно, в том числе и в области образования и воспитания. Было все: и плохое, что сегодня особо выпячивается, но было и хорошее, о чем вряд ли стоит забывать.

Нельзя с усталым безразличием взирать на то, как охаивается наше прошлое, нельзя, как образно сказал Александр Солженицын, постоянно находиться в «национальном обмороке» от той негативной информации, которой нас уже задавили, ибо все «это отнимает у нас и жизненную силу, и даже инстинкт самосохранения».

К этой проблеме мы еще вернемся, но сначала все же поговорим об образовании и воспитании в Европе XX века и начнем с *философии образования*.

8.1. Философия образования

Социально-институализированную форму эта область научного знания приобрела в середине 40-х годов XX века.

Философия образования – это исследовательская область философии, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, его цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем¹.

Конечно, философия образования родилась не на пустом месте, но самостоятельный научный статус, свое обособление, она получила тогда, когда в США, а затем и в Европе создаются ассоциации и объединения, с одной стороны, философов, занимающихся проблемами воспитания и образования, а с другой, педагогов, обращающихся к философии.

В философии образования они «усматривали способ мысли, который даст возможность преодолеть разноречье в педагогических концепциях, подвергнуть критическому анализу исходные принципы и предположения различных педагогических теорий, выявить фундаментальные основания теоретического знания в педагогике, найти те предельные основания, которые могут послужить почвой для консенсуса в сообществе педагогов. Вместе с тем философия образования выдвигает новые ориентиры для реорганизации системы образования, артикулирует новые ценностные идеалы и основания новых проектов образованных систем и новых направлений педагогической мысли. Проекты эти различны по своим целям и направленности – одни направлены на преобразование институций образования (от школы до университетов), другие – на трансформацию внеинституционального образования (например, программа непрерывного образования)»².

Проблема составления общенациональных учебных планов чрезвычайно важна. Поскольку она напрямую связана с вопросом о наборе знаний и навыков, передаваемых учащимся и студентам, а также о самой цели многоступенчатого образования. Это, в свою очередь, требует в общих чертах определиться, какие

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том четвертый. (Т-Я). – С. 223.

² Огурцов А.П., Платонов В.В. Философия образования. // Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том четвертый (Т-Я). – С. 223.

качества система образования должна привить будущим гражданам.

В качестве основных причин формирования философии образования принято выделять **четыре**:

- обособление образования в автономную сферу жизни;
- диверсификация (лат. *diversus* разный + *facere* делать, разнообразие, разностороннее развитие) институций образования;
- разноречье в трактовке целей и идеалов образования, которое фиксируется как многопарадигмальность педагогического знания;
- новые требования к системе образования, связанные с переходом от индустриального к постиндустриальному информационному обществу.

Основное же размежевание внутри философии образования проходит между эмпирико-аналитическими и гуманитарными направлениями и отражает альтернативные подходы к *субъекту образования – человеку*.

Аналитическая философия образования возникла в начале 60-х годов XX века в США и Англии. Ее представителями являются И.Шеффлер, Р.С.Питерс, Е.Макмиллан, Д.Солтис и другие.

В конце 60-х годов формируется новое направление – критикорационалистическое (В.Брецинка, Г.Здарзил, Ф.Кубэ, Р.Лохнер).

Внутри гуманитарной философии образования также можно выделить несколько направлений:

- герменевтический историзм Г.Ноля;
- структурная герменевтика Э.Венигера и В.Флитнера;
- педагогическая антропология (Г.Рот, Г.Здарзил, М.Лидтке, О.Больнов, И.Дерболав, К.Данелт, М.Я.Лангевелд).

Накануне XXI века общими тенденциями для философии образования, по мнению ученых, стали:

- осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как выражение кризисной духовной ситуации нашего времени;
- трудности в определении идеалов и целей образования, со-

ответствующего новым требованиям научно-технической цивилизации и формирующегося информационного общества;

- конвергенция (лат. *convergere* приближаться, сходиться – схождение, сближение) между различными направлениями в философии образования (например, между педагогической антропологией и диалогической философией образования);
- поиски новых философских концепций, способных служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики¹.

И еще один момент. Философы образования немало своих работ посвятили «попыткам провести различие между понятием «образование» и близким к нему понятием «обучение», а также выявить основные специфические свойства процесса образования².

Одной из знаковых фигур в философии образования является Джон Дьюи – американский философ, с 1884 г. – доктор философии. Им написано более 30 книг и около тысячи статей, охватывающих психологию, эпистемологию (то есть теорию познания), этику, логику, эстетику, социальную философию, образование. По окончании университета работал учителем в школе, затем преподавал в разных университетах. 1902-1904 гг. организовал экспериментальную школу при Чикагском университете, где апробировал идеи деятельного обучения. Позже он организует Американскую ассоциацию университетских профессоров, Новую школу социальных исследований. Многие сделал для внедрения в жизнь идей прогрессивного образования.

В 1929 г. посетил СССР, по итогам поездки опубликовал «Впечатления о Советской России и революционном мире». Участвовал в общественном суде, который снял с Л.Троцкого обвинения Москвы в шпионаже (Мексика, 1935).

¹ См.: Огурцов А.П., Платонов В.В. Философия образования. // Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том четвертый (Т-Я). – С. 225.

² Оливер П. 101 ключевая идея: Философия. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2001. – С. 185.

Свой творческий путь Джон Дьюи начал в конце XIX века, занявшись психологией и педагогикой. Интерес его к процессу становления и развития человека и проблемам образования во многом был определен наблюдениями за собственными детьми, которых у него было шестеро.

В 1897 г. он публикует эссе «Мое педагогическое кредо». В нем были поставлены такие вопросы, как:

- Что такое образование?
- Что такое школа?
- В чем состоит предмет образования?
- Какова природа метода образования?
- Как связаны школьное дело и социальные прогресс?

Постановка этих вопросов вдохновила многих мыслителей на поиск ответов, а их разработка и обсуждение, наравне с другими более специальными вопросами, и привели, в конце концов, к оформлению самостоятельной дисциплины – *философии образования*.

Славу мыслителю принесли и такие работы, как «Демократия и образование», «Опыт и образование», «Источники науки об образовании», «Школа и общество», «Ребенок и учебный план» и другие.

«Сама природа жизни, – пишет он в книге «Демократия и образование», – состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения. Общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с подрастающим поколением. И хотя всякое общественное явление по своей сущности образова-

тельно, образовательное влияние как таковое впервые становится одной из важных целей сообщества именно в связи с взаимоотношениями старших и младших. По мере усложнения структуры и наращивания ресурсов общества растет потребность в организационном, целенаправленном преподавании и учении. С распространением формального обучения увеличивается опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, приобретаемым в школе. Сейчас эта опасность большая, чем когда бы то ни было, в результате быстрого накопления знаний и развития технических навыков за последние несколько столетий¹.

И далее Дж.Дьюи рассматривает образование с позиций: как жизненную необходимость, функцию общественной жизни, как руководство и рост, подготовку, раскрытие и тренировку способностей. Он подробно описывает свою демократическую концепцию образования, консервативное и прогрессивное в нем, цели образования, природу учебного предмета, педагогические ценности и т.д.

Всем своим творчеством Дж.Дьюи ратовал за самую тесную связь образования и воспитания. Поэтому и эту свою главную книгу он заканчивает следующим **выводом**:

«Наиболее важная проблема нравственного воспитания в школе касается отношений знания и поведения, ибо, если знания, накапливающиеся при упорядоченном учении, не влияют на характер, бесполезно стремиться к формированию нравственности как объединяющей и высшей цели образования. Когда нет тесной, естественной связи между методами, а также материалами познания и морального роста, приходится прибегать к специальным занятиям моралью как учебному предмету; при этом знание не воплощается в привычку, в побудительные причины действий и взгляды на жизнь, а этика становится морализаторской – перечнем изолированных добродетелей.

Есть две теории, в которых учение отделяется от деятельности и, следовательно, от нравственности: одна дифференцирует

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика – ПРЕСС, 2000. – С. 14-15.

внутреннюю установку, мотив (фактор личного сознания) и поступки, абсолютно материальный и внешней фактор, другая разводит действие, основанное на интересе с тем, когда поступаешь согласно принципу. Оба эти разделения преодолены в образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес»¹.

В работе «Опыт и образование» (1936) Дьюи подробно рассматривает такие проблемы, как противостояние традиционного и прогрессивного образования, необходимость теории опыта, его критерии, социальный контроль, природа свободы, значение цели, прогрессивная организация содержания образования, опыт как средство и цель образования.

Все содержание этой книги направлено на то, как мыслитель видел настоящее образование «безо всяких оценочных прилагательных. Пафос книги направлен на необходимость создания *«научной философии опыта»*.

Как пишет Пол Оливер, известный английский интерпретатор философии, «Дьюи считал, что система образования не должна служить лишь для механической передачи знаний молодым людям. Он настаивал на том, что культурное наследие человечества чрезвычайно важно и ему должна отводиться ключевая роль в процессе образования. Необходимо поощрять стремление детей

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование. – С. 324.

мыслить самостоятельно и использовать принципы анализа в незнакомых ситуациях, быть готовыми использовать полученные знания, а не накапливать их мертвым грузом...

Нетрудно заметить, что идеи Дьюи прямо или косвенно оказали значительное влияние на современные образовательные концепции¹.

Все это так. Но больше относится к западной педагогике. А что касается советской педагогики, то здесь все обстоит несколько иначе. И правы российские ученые Э.Н.Гусинский и Ю.И.Турчанинова, когда в послесловии к трудам Дж.Дьюи пишут: «Вероятно, восприятие этих текстов (речь идет о «Демократии и образовании» и «Опыте и образовании» – А.А.) российскими педагогами будет сопряжено с сильными эмоциями. Одна из эмоций – горькая обида: все дорогие, заветные, казавшиеся спорными мысли, которые высказывали и продолжают высказывать либеральные теоретики и практики образования России, все наши предельно запальчивые публикации не только в полной мере предвосхищены, но глубоко и добросовестно обоснованы почти век назад (первые публикации на русском языке относятся к концу XX века – А.А.). Передовые российские педагоги не могут не чувствовать себя одураченными – при иных социальных условиях они не изобретали бы велосипед, а совершенствовали его, как это уже давно делают их западные коллеги»².

8.2. Философия воспитания и ее специфика

Философия образования породила дочернее направление – *философию воспитания*. Хотя по своей сути они во многом близки и оба являются промежуточными между философией и педагогикой, однако меж ними существует не только общее, но и особенное, своя специфика.

¹ Оливер П. 101 ключевая идея. – С. 65

² Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И Джон Дьюи, демократия и образование. // Дьюи Дж. Демократия и образование. – С. 380.

Философия воспитания в странах Запада весьма популярна. Но, отдавая должное западным разработчикам этого направления, следует все же сказать, что большинством из них философия воспитания рассматривается «как заменитель теории, она стремится непосредственно выходить на практику воспитания, и это придает ей иллюстративный характер»¹.

Свой вклад в теорию философии воспитания внесли и российские ученые. Специальный курс «Философия воспитания» введен для магистрантов и аспирантов, подготовлены программы и учебные пособия. В частности, Международным фондом образования выпущено пособие «Введение в философию воспитания» (1996 г.), автором которого является Б.П. Битинас.

В нем автор дает следующую характеристику этому направлению:

«Известно, что общую цель воспитания определяет то общество, в котором это воспитание осуществляется. Однако конкретная постановка этой цели зависит от многих факторов, среди которых ведущим является функционирующее в данное общество философское понимание сущности человека. Философия воспитания в первую очередь и стремится выявить, как философский идеал, преломляясь в обществе, превращается в цель воспитания и как предопределяет процесс воспитания в единстве с саморазвитием личности. При этом воспитание и саморазвитие личности философия воспитания рассматривает в единстве с социализацией, аккультуризацией личности, с самоутверждением человека в природно-социальной среде, с участием человека в изменении внешнего мира. Следовательно, основное назначение философии воспитания – *анализ воспитательной реальности, или педагогического бытия* на фоне общих проблем человеческого бытия»².

В период изучения этого предмета аспирантам и магистрантам предлагаются такие темы, как:

¹ Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. – М.: Фонд духовного и нравственного образования., 1996. – С. 4.

² Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. – С. 7.

- методы философского анализа воспитания (исторический, рефлексии, лингвистический анализа, логический вывод, диалектический метод);
- онтология воспитания;
- аксиология воспитания;
- эпистемология воспитания.

При этом ставятся следующие задачи:

- раскрытие понятия воспитания во всей его полноте и широте;
- выявление связи между развитием общества и воспитания, между передачей культурного наследия из поколения в поколение;
- подготовка личности к полноценной жизни в конкретном обществе;
- рассмотрение взаимосвязей между развитием философской мысли и становлением педагогических концепций;
- идентификация и формулировка основных проблем воспитания;
- развитие философско-педагогического мышления;
- создание условий для переосмысления педагогических ценностей быстро сменяющегося мира;
- обеспечение новых перспектив в развитии науки о воспитании, нацеливание ее на плюралистический подход в поисках новых направлений.

В философии воспитания главенствующей идеей является принцип плюрализма. (Мы же сегодня стандартизируем весь процесс воспитания, не учитываем индивидуальные особенности каждого воспитуемого, стараемся применять ко всем одни и те же методы воспитания, за что практика нам мстит *девиацией* (deviance), то есть социальным поведением воспитуемых, отклоняющимся от считающего «нормальным» или социально приемлемым в обществе или социальном контексте.

Сегодня в науке о воспитании ключевым, наиболее спорным вопросом стало соотношение педагогической теории и педагогической практики. Но, как пишет Б.П.Битинас, «когда мы осоз-

наем, что это не специфический, а общенаучный вопрос, можем более объективно подходить к поиску истины. Яснее становятся такие внутринаучные вопросы, как роль преобразующего эксперимента, проверки истинности научных выводов, построение и обогащение теоретических объектов, решение проблемы теоретического плюрализма и др. Так возникает наша уверенность в возможности познания сложнейших воспитательных реальностей, в постепенном продвижении от частной истины к более общей и последовательном переходе от познанной истины к ее воплощению в практику воспитания»¹.

Думается, все это в полной мере можно отнести и к казахской педагогике.

8.3 Попытки построения единой науки и педагогика

Говоря о философии образования и воспитания, нельзя обойти вниманием и проблему *единства науки*, ибо для педагогики это имеет большое значение.

«Поиск единства науки и построение некой единой науки, — отмечает А.П.Огурцов, — предполагают в качестве своего философского основания расщепление «подлинной» и «неподлинной» науки, критическую оценку современного состояния научного знания и апелляцию к некому синтетическому, непосредственному знанию в качестве последнего, «подлинного» слоя знания. Эта программа анализа научного знания может быть названа романтической программой, поскольку в противовес распавшейся, «отчужденной» науке выдвигает идеал некоего унифицированного, цельного, непосредственно данного знания»².

Как известно, проект такого знания был предложен немецкими романтиками. «Вся наука едина», — заявлял Новалис (Фридрих фон Харденберг). А его современник Фридрих Шлегель

¹ Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. — С. 129.

² Огурцов А.П. Взаимосвязь наук и принцип деятельности. // Науки и их взаимосвязи. История. Теория. Практика. / Б.К.Кедров, В.Л.Рабинович, А.П.Огурцов и др. — М.: Наука, 1988. — С. 52.

считал, что богом университетов должна быть энциклопедия, выступающая в качестве «Новой Библии», в которой синтезировались бы все достижения наук и искусств. И это было связано прежде всего с тем, что в то время «в самом названии высшего учебного заведения – «университет» (*universities jitterarum oppium*) подчеркивалась идея существования единства всего научного знания и общности, объединяющей все отрасли науки, все специальности ученой деятельности»¹.

«Философский Прометей» **Фридрих Шеллинг** вообще считал, что подлинной наукой не может быть какая-нибудь частная наука, а лишь единая, в ранг которой он возводил философию, то есть призывал вернуться к истокам. Именно она (философия), по его мысли, «есть непосредственное изображение и наука самого пра-знания» (об этом он писал в 1803 году в «Лекциях по методике академического изучения»).

Карл Маркс единство науки рассматривал сквозь призму естественно-исторического и социально-исторического бытия, то есть через единство исторического познания, провозгласив, таким образом, единственной наукой, универсальной и всеобъемлющей, историю.

В XX веке идеи «единой науки» приобретают сторонников и новый импульс в программе так называемой «унифицированной науки» Венского кружка. Эта программа в дальнейшем получила название «*стандартной концепции науки*». В 1935 году проект «Международной энциклопедии унифицированной науки» был внесен на обсуждение Международного конгресса научной философии, состоявшегося в Париже. Было задумано выпустить 10 серий, включавших в общей сложности 260 монографий по логике и методике науки. За дело взялся Чикагский университет, но из 260 книг было выпущено лишь 19.

Безусловно, философско-методологические поиски единых принципов научного знания сыграли положительную роль прежде всего в плане отыскания «объединяющих черт все расширя-

¹ Единство научного знания. – М.: Наука, 1988. – С. 5.

ющего полиморфизма научных теорий»¹, в обеспечении тесной связи и взаимодействия научных дисциплин.

Однако, хотим мы того или нет, никакие теории единства науки не могут противостоять все большей дифференциации науки, на основе которой и происходит «прогрессирующая систематизация научной деятельности» (Н.Овчинников). И прав был А.Эйнштейн, когда писал: «Специализация во всех областях человеческой деятельности, несомненно, привела к невиданным достижениям, правда, за счет сужения области, доступной отдельному индивидууму»².

Педагогика, как и, к примеру, методология науки и ее история, как бы пытается объединить воедино самые разные научные достижения с тем, чтобы донести их до обучающихся. Поэтому может показаться, что она всецело поддерживает идею объединения наук, но это далеко не так. Педагогика, получив свой самостоятельный статус, вряд ли готова вновь слиться в какое-то единство и потерять свое главное назначение: быть связующим звеном между достижениями науки и их постижением все новыми и новыми поколениями.

8.4. Концепция самоактуализации Абрахама Маслоу

А.Маслоу – американский ученый – больше известен как психолог, один из лидеров «гуманистической психологии», разработавший иерархию потребностей, в которой высшее место отводил потребностям в творчестве и самоактуализации личности.

Но и для педагогики очень важно искать стимулы в преобладающей сфере потребностей, опираясь на достигнутый уровень их развития. «Тщетно взывать, – пишет И.П.Подласый, – к высоким чувствам и прибегать к изысканным побуждениям, если человек не способен еще ни понять, ни принять того, к чему его зовут. Это очень важный вывод, а утверждение А.Маслоу, что большинство людей лишь удовлетворяет свои физиологические

¹ Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Том второй (Е-М). – С. 20.

² Эйнштейн А. Собрание научных трудов. – Т. 4. – М., 1965. – С. 326.

потребности, подсказывает, в какой сфере нужно искать стимулы в первую очередь. Стимулирование по мере накопления опыта развития интеллектуальной и эмоциональной сфер должно развиваться по восходящей: каждый новый стимул в чем-то превосходит предыдущий»¹.

Следует заметить, что само понятие «самоактуализация» – одно из родовых гуманистической педагогики.

Сам же А.Маслоу в это понятие вкладывал множество смыслов, но для гуманистической педагогики (направления в современной теории и практике воспитания, возникшее в 60-х годах XX века в США как педагогическое воплощение гуманистической психологии, где в центре внимания уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей и открытая для восприятия нового опыта), скорее всего, важным является следующее: *самоактуализация – стремление к самоосуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенций. Человек стремится стать тем, чем он может быть.* «Средний человек, – писал А.Маслоу, – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями». А отсюда он предлагает следующую трактовку природы личности: человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию, люди – сознательные и разумные сознания, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности; для изучения человека как уникальной, целостной, открытой и саморазвивающейся системы А.Маслоу использовал понятие: «self actualization».

Самореализующиеся люди «гораздо более самостоятельны. Они подчиняются прежде всего внутренним, а не общественные детерминантам или детерминантам окружения. Этими детерминантами являются законы их собственной внутренней природы, их потенциальные возможности и способности, их таланты, их скрытые ресурсы, их творческие импульсы, их потребность по-

¹ Подласый И.П. Педагогика. – С. 529.

знать самих себя и стать более целостными людьми, лучше понять, кем они являются на самом деле, чего они на самом деле хотят, в чем состоит их призвание или какой должна быть их судьба», – писал А.Маслоу в работе «Психология бытия»¹.

Из всех обширных размышлений А.Маслоу, на мой взгляд, следует выделить педагогический аспект. И здесь нельзя не согласиться с Рапацевичем Е.С., составителем Большой современной энциклопедии «Педагогика», который пишет: «Вряд ли уместно утверждать, что «рафинированная» самоактуализация должна непременно стать целью и смыслом образования. Однако если иметь в виду, что потребность в реализации физических и психологических сил наиболее актуальна в подростковом и юношеском возрасте, для которого характерны рост самосознания, переход от внешней детерминации деятельности поведения к самодетерминации, то весьма важной для старших школьников становится помощь взрослых в определении направления и способов самореализации. А это уже связано с вполне реальной организацией педагогической поддержки процессов самопознания, самопонимания, адекватного отношения к себе»².

Педагог, рискнувший создать условия для самоактуализации своих воспитанников, по мнению Е.С.Рапацевича, должен, во след А.Маслоу, учитывать следующие основные позиции:

1. Человек свободен и ответственен за свои решения, какой образ жизни выбрать и как стремиться актуализировать свой потенциал; чем старше человек, чем выше поднялся в иерархии потребностей, тем он свободнее.

2. Поведение человека регулируется рациональными силами, принятием рациональных решений и стремлением рационально актуализировать свой потенциал.

3. Человек рассматривается как единое целое. «Именно Джон Смит хочет есть, а не желудок Джона Смита», потому человек является целостным существом, стремится к самоактуализации.

¹ Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук», – К.: «Ваклер», 1997. – С. 60-61.

² Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 259.

4. Умеренный конституционализм, выращенный в концепции мета-потребностей с использованием таких терминов, как «врожденное стремление», «инстинктивный», «присущий человеку», означает, что стремление актуализировать свой потенциал есть врожденное, а не приобретенное качество.

5. Постоянное стремление к личностному росту, когда люди обладают способностью решать, какими они хотят стать, приводит к тому, что личность непременно меняется.

6. Каждый человек уникален в выражении этих потребностей, то есть человек стремится актуализировать уникального себя в соответствии со своей собственной оценкой.

7. Несмотря на то, что потребности являются врожденными, значительная роль отводится ситуационным переменным, то есть влиянию мотивации (врожденных потребностей) и социальному и физическому окружению, оказывающему влияние на поведение человека.

8. Автор склоняется к положению гетеростаза, ведущего к вершинам личностного роста, однако человек не все время стремится к росту – часть его жизни включает переживание разрядки напряжения.

9. Людей нельзя изучать традиционными методами, именно поэтому они непознаваемы, традиционное изучение человека по частям необходимо заменить таким подходом, который позволит людям демонстрировать свой субъективный опыт в холистической манере (как иерархию ценностей)¹.

С самого начала и по сей день разработанная А.Маслоу теория самоактуализации вызывала и вызывает жаркие дискуссии и даже – протесты. Однако нельзя не признать, что стремление к самоактуализации есть стремление к самоутверждению за счет проявления, а также специфического включения целого набора личностных структур сознания, и не учитывать все это в воспитательном процессе нельзя.

¹ Подробнее см.: Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 257-259.

8.5. Западные модели свободного воспитания

Таких моделей существует множество. Поэтому мы выделим лишь некоторые – наиболее влиятельные.

К примеру, технология, созданная французским педагогом **С.Френэ**. Он проповедовал *идею свободной школы*, то есть осуществление обучения через самостоятельность учеников. В такой школе обучения как такового нет. Ребенок занимается лишь интересным для него делом. Программ тоже нет, они заменены индивидуальными и групповыми планами. Применяется метод проектов: детям даются интересные задания, их приучают работать сообща и помогать друг другу. Каждый учится, как может и как хочет. Домашних заданий не задают. Нет и классов в обычном понимании, дети свободно перемещаются, ибо постоянных мест также нет.

Не выставляются оценки. При этом отмечается личный прогресс каждого ученика.

В школе существует самоуправление. Педагогов, в нашем понимании, в такой школе нет. *А есть друг детей.*

Вариант «новой школы» предложил и немецкий педагог **Г.Виникен**.

Его главная идея: *школа должна представлять собой свободную воспитательскую общину*, в которой сообща работают ученики и учителя.

Цель такой школы – подготовка детей к жизни. А отсюда – основное внимание уделяется участию детей и подростков в хозяйственной жизни общины. При этом все построено на самоуправлении.

Отличительная черта – светскость, то есть отсутствие религиозного воспитания. Музыка, школьный театр, изобразительная деятельность входят в качестве обязательного элемента обучения и воспитания.

Технологию так называемых «*кластер-скулз*» предложил американец **Л.Кольберг**. Ее сущность лучше всего передает приветственный плакат при входе во все школы данного типа, обращенный к ученику: «*Ты наша самая большая ценность!*»

Здесь главное – идея партнерства, сотрудничества, кооперации. Школа моделирует *«справедливое общество»*.

Кластер-скулз – это объединение администрации, учителей, родителей, основанное на следующих принципах:

- все возникающие проблемы обсуждаются еженедельно на общем собрании сообщества;
- в органах самоуправления предусмотрено равное представительство от администрации, учеников, родителей, расовых групп и религиозных объединений;
- все члены сообщества составляют договор о неукоснительном соблюдении принятых обязательств;
- все члены сообщества имеют равные права, включая право на самовыражение, взаимную критику.

Занятия проходят в обычном режиме.

Главная же цель – улучшение школьного климата, развитие демократических отношений в обществе¹.

8.6. Основные достижения педагогической науки, воспитания и образования в советский период

Советский период был, безусловно, драматичен. Но даже в условиях жесточайшего идеологического прессинга советская школа достигла выдающихся успехов, а образование во многом стало своеобразным эталоном. И хают его лишь *политиканствующие*, которые ради конъюнктуры готовы отказаться даже от родной матери.

Конечно, после того, как советскую землю покинул печально известный *«философский подход»*, увозящий в вынужденную эмиграцию плеяду талантливейших гуманитариев-идеалистов, не согласных с идеологической доктриной партии большевиков, всей гуманитарной мысли страны был нанесен трудновосполнимый урон.

Первый из «философских пароходов» – Oberburgermeister Naken – отбыл из Петрограда в Штеттин. За ним – пароход

¹ Подробнее об этом см.: Подласый И.П. Педагогика. – С. 503-505.

Preussen. Затем — отдельные высылки... Советская власть «вегетариански», отправляя в изгнание за границу, избавлялась от тех, кто ей был чужд. А это скороговорка, от которой перехватывает дыхание, — Айхенвальд, Бердяев, Бруцкус, Вышеславцев, Евреинов, Замятин, Зворыкин, Изгоев, Ильин, Карсавин, Кизеветтер, Лосский, Сорокин, Степун, Трубецкой, Франк... Философы, экономисты, юристы, агрономы, физики, медики, промышленники.

А все потому, что только одно всесильное, потому что единственно верное, учение могли доминировать в стране.

Но жизнь не остановилась, она продолжалась, хотя и в очень трудных условиях, в жестких идеологических тисках. Приходилось жертвовать самовыражением, комфортом, а порой и жизнью.

Но ведь и советской власти нужны были образованные люди, и не случайно именно советские ученые составляют сегодня ядро многих научных учреждений Соединенных Штатов Америки и Западной Европы. «Утечка мозгов» стала национальной трагедией всех постсоветских государств, особенно России.

Советский Союз был самой читающей страной мира.

«Русская педагогика после революции 1917 г., — пишет И.П.Подласый, — пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе»¹. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики принял **С.Т.Шацкий**, руководивший Первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Авторами учебных пособий по педагогике, в которых по-новому ставились и решались задачи социалистической школы, были **П.П.Блонский**, написавший книги «Педагогика» (1922), «Основы педагогики» (1925), и **А.П.Пинкевич**, «Педагогика» которого вышла в те же годы.

К примеру П.П.Блонский характеризовал воспитание как «преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие организма»².

В те же годы не утихала жаркая дискуссия относительно философской и биологической сторон педагогики как науки. Блон-

¹ Подласый И.П. Педагогика. — С. 51.

² Блонский П.П. Педагогика. — М., 1924. — С. 5.

ский по этому поводу писал: «Философская педагогика рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой. Научная педагогика основывается не на отвлеченных умозрениях, но на данных наблюдения и опыта и является вполне своеобразной эмпирической наукой, а вовсе не прикладной философией»¹.

В 1929-1930 гг. выходит из печати трехтомная «Педагогическая энциклопедия» под редакцией А.Г.Калашникова, при участии М.С.Эпштейна.

Большое значение имела статья **А.В.Луначарского** «Социологические предпосылки советской педагогики», написанная специально для трехтомной «Педагогической энциклопедии». В ней он, в частности, писал:

«Школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые даст ребенку жизнь».

«... Жизнь, так сказать, дергает ребенка, бросает его вправо и влево, бросает его подчас и назад. Это делает воздействие жизни хаотичным. В нем отражаются и недостатки прошлого, наблюдаемые в семье, то полудомостроевской, то разрушенной и сметенной революционным вихрем, и многое другое. К сожалению, и сама школа, с попадающими иногда учителями старого типа, с ее бедностью, с ее недоработанной методикой и т.д., часто немногим отличается от среды в воспитательном смысле.

Но это не должно быть так.

Педагог есть воспитатель, то есть человек, формирующий будущее, он в огромной мере является фактором этого будущего.

¹ Блонский П.П. Педагогика. – М., 1924. – С. 10.

го, а не только продуктом прошлого и настоящего. Пусть он это помнит»¹.

Широкую известность получают педагогические работы Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и других.

Надежда Константиновна Крупская – соратник и жена В.И.Ленина, теоретик и организатор советской системы народного образования.

Она считала, что «воспитание должно заключаться в том, чтобы организовать жизнь детей так, чтобы в основу ее был положен коллективный разносторонний труд, освещенный светом науки. Такой труд будет воспитывать из детей социалистов»². «Стране социализма барчат не надо. Нужны умелые руки в быту и на всякой работе»³. А отсюда ставилась задача «научить ребят работать и жить коллективно»⁴. «Если чувство дисциплины воспитывать трудовым процессом, то дисциплина перестанет быть внешней»⁵.

В 1917-1920 гг. она участвовала в создании системы народного просвещения и разработке основополагающих документов. Отстаивала идею отечественных педагогов о демократизации управления народным образованием.

Н.К. Крупская подчеркивала роль школы как центра воспитательской работы с населением по повышению общей культуры. В подготовке учителя она считала основными связь педагогической теории и практики, ориентацию на политехническое обучение и трудовое воспитание учащихся. Именно с ее «легкой руки» в практику внедрилось привлечение учителей к самым разным общественным работам, начиная с работы в качестве агитаторов во время предвыборных кампаний и заканчивая уборкой улиц, мытьем помещений школ и т.д. Вообще, если говорить по большому счету, ещё и сегодня, к сожалению, школьные учителя – это самая униженная часть интеллигенции.

¹ См.: Луначарский А.В. Социалистические предпосылки советской педагогики. // Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Том первый. – С. 7-8, 10

² Крупская Н.К. Избранные педагогические сочинения. – М., 1957. – С. 233.

³ Цит. по: Вл.Воронов. Симфония разума. – С. 165.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

С особым вниманием Н.К.Крупская относилась к разработке теоретических основ деятельности детских и юношеских организаций.

Антон Семенович Макаренко – педагог и писатель. Осуществил беспримерный в педагогической практике опыт массового перевоспитания детей-правонарушителей в трудовой колонии им. М.Горького (1920-1928) и детской коммуны им. Ф.Э.Дзержинского (1927-1935).

Об этих годах своей деятельности он написал в таких произведениях, как «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-го года». А всего наследие великого педагога составило 8 томов. Они вышли из печати в 1983-1986 гг.

«Воспитание в том и заключается, – писал А.С.Макаренко, – что взрослое поколение предлагает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению»¹.

А.С.Макаренко разработал законы и принципы организации жизнедеятельности коллектива и коллективного воспитания: закон параллельного действия, закон развития коллектива, принцип перспективных линий, принцип педагогической целеустремленности, принцип целостности процесса воспитания, принцип общественной зависимости, а также ряд положений, связанных с организацией правильного тона и стилей отношений в коллективе.

О своем методе воспитания он говорил так: «Соединение огромного доверия с огромным требованием и есть стиль нашего воспитания»². «Если от человека не требовать многого, то от него и не получишь многого»³.

«Видеть хорошее в человеке, – писал он, – всегда трудно. Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться»⁴.

¹ Цит. по: Вл.Воронов. Симфония разума. – С. 160.

² Там же. – С. 168.

³ Там же.

⁴ Там же. – С. 173.

«Только живой пример воспитывает ребенка, а не слова, пусть самые хорошие, но не подкрепленные делом»¹.

«... Проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность. Если личность проектируется только в некоторых людях по какому-либо специальному выбору, нет проблемы личности»².

Василий Александрович Сухомлинский – педагог, заслуженный учитель школы УССР, Герой Социалистического труда, лауреат Государственной премии УССР.

С 1948 года был директором Павлышской средней школы. Создал оригинальную педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью.

В.А.Сухомлинский строил процесс обучения как *радостный труд*. Большое внимание уделял формированию мировоззрения учащихся. Важную роль в обучении отводил слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений и прочего.

Разработал комплексную эстетическую программу «*воспитания красотой*».

Система В.А.Сухомлинского противостояла авторитарному воспитанию и критиковалась официальными педагогическими кругами за «абстрактный гуманизм».

«Нет ничего сложнее и богаче человеческой личности», – писал он³.

«Учение – это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием»⁴.

В книге «Методика воспитания в коллективе» В.А.Сухомлинский писал:

«Властвуя на миром детских мыслей, чувств, переживаний, нельзя ни на минуту забывать о том, что у каждого ребенка

¹ Цит. по Вл.Воронов. Симфония разума. – С. 172.

² Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения, кн. 4. – М., 1949, – С. 210.

³ Цит. по Вл.Воронов. Симфония разума. – С. 158.

⁴ Там же. – С. 166.

есть добрая воля, добрые намерения. Никакого крика, никаких угроз, никаких попыток уязвить детское сердце. Нельзя превращать детское сердце в пугливую птичку, которая забилась в угол клетки и ждет расправы. Моя власть над ребенком оправдана и мудра до тех пор, пока я обращаюсь к добрым и деятельным силам ума и сердца. Сердце, чуткое к добру, ласке, справедливости, доброжелательности, не требует не только крика, но и повышения голоса. Взаимное уважение и согласие, доброжелательность, сердечность, дружелюбие – вот то моральное богатство, которым нужно дорожить и на котором нужно строить наши отношения с детьми. Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желания воспитанников – необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива. В ней проявляются отношения взаимного доверия, общего стремления воспитателя и воспитанников к единой цели – моральному совершенствованию, духовному богатству, полноте и счастьем жизни на благо народа»¹.

Большой вклад в развитие советской педагогической мысли внесли педагоги: Амонашвили Ш.А., Бабанский Ю.К., Вентцель К.Н, Скаткин М.Н.

Амонашвили Шалва Александрович – грузинский педагог.

Он один из инициаторов обучения детей в условиях школы *с шести лет*.

Руководил экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения. Система обучения и воспитания, разработанная Ш.А.Амонашвили, строится на гуманистической основе, вере в ребенка. В такой школе отменены балльные оценки, не допускается сравнение детей друг с другом. Ученики соучаствуют в построении урока, составлении заданий, собственного учебника.

¹ Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. – С. 191.

Ш.А.Амонашвили предлагает организацию такой детской жизни, которая помогает взрослому направить энергию ребенка на продуктивные занятия.

Основные работы: «Обучение. Оценка. Отметка». (1980); «Здравствуйте, дети!» (1983); «В школу – с шести лет» (1986); «Как живете, дети?» (1986); «Личностно-гуманная основа педагогического процесса» (1990).

Бабанский Юрий Константинович – доктор педагогических наук, профессор.

Он разработал теорию оптимизации обучения. Считал возможным использования этой теории для решения педагогических проблем тактического и стратегического характера. Предложил систему конкретных рекомендаций по выводу эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников. Разработал теорию научной организации педагогического труда.

Основные работы: «Избранные педагогические труды» (1989); «Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект» (1977); «Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов» (1983).

Вентцель Константин Николаевич – педагог-теоретик и пропагандист свободного воспитания.

Развитие творческой, независимой, самобытной личности, чувствующей свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством, считал главной задачей воспитания. В «Декларации прав ребенка» (одной из первых в мировой практике) в 1917 г. провозгласил для детей равные со взрослыми права и свободы. Разработал принципы построения единой трудовой школы. Многие идеи свободного воспитания (уважение к личности ребенка; создание школы-общины, организованной на принципах самоуправления; творческий характер производительности труда; связь образовательной деятельности с жизнью, природой и др.) нашли применение в строительстве советской школы.

В 1920-1930 гг. создал новое направление – «космическую педагогику», высшей целью которой является воспитание личности, осознающей себя *Гражданином Вселенной*.

Думается, именно сегодня, когда в странах, получивших суверенитет после распада СССР, национализм в свои грязные щупальцы захватывает все большее количество людей, к идее «космической педагогики» следует отнестись особенно внимательно.

Основные работы: «Основные задачи нравственного воспитания» (1896); «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» (1923); «Освобождение ребенка» (1923).

Скаткин Михаил Николаевич – педагог, действительный член АПН СССР.

Разработал методологические основы педагогической науки, вопросы совершенствования процесса обучения, содержания образования. Его исследования по фундаментальным проблемам дидактики (то есть образования и обучения) легли в основу работ, проводимых в СССР и других странах.

Одним из первых начал разработку теории конструирования учебных программ. Автор ряда новых принципов дидактики, в том числе *принципа научности обучения*.

Соавтор дидактических концепций содержания образования и методов обучения.

Основные работы: «Совершенствование процесса обучения» (1971), «Школа и всестороннее развитие детей» (1980); «Методология и методика педагогических исследований» (1986).

Необходимо сказать и еще об одном важном моменте. В 1926 году выходит книга **Льва Семеновича Выготского** – выдающегося ученого, психолога и педагога – «Педагогическая психология», которая определила целое современное направление и в педагогике, и в психологии.

Работы Л.С.Выготского, его учеников и последователей следует рассматривать как теоретико-методологический эксперимент, направленный на поиск новой целостности душевной жизни или психической реальности. Можно сказать, что Лев Семенович в своих исканиях шел от культурного смыслового образа этой ре-

альности и пытался по-своему наполнить его смысловым содержанием.

Как справедливо отмечает исследователь идей педагогической психологии Льва Выготского В.В.Давыдов, «после Октябрьской революции, в первые годы советской власти (20-е г.г.), наше образование искало и находило новые пути своего развития, что, естественно, требовало и соответствующего научного обоснования. Организационно-педагогические идеи такого обоснования связаны в основном с работами А.В.Луначарского, Н.К.Крупской, С.Т.Шацкого и других, а психолого-педагогические идеи – с работами П.П. Блонского, Л.С.Выготского»¹.

«Надо сказать прямо, – писал Л.С.Выготский, – что педагогическая психология как наука... до сих пор...была лишена необходимого основного принципа, способного объединить в одно целое те отрывочные фактические сведения, которыми она пользовалась.

Ныне главнейшей задачей курса должно сделаться стремление выдержать такое научно-принципиальное единство при анализе отдельных элементов воспитания и при описании различных сторон педагогического процесса. Чрезвычайно важно показать с исчерпывающей научной точностью, что воспитание, чего бы оно ни касалось и какие бы ни принимало формы, всегда имеет в конечном счете в своей основе механизм воспитания условного рефлекса»².

Для Льва Семеновича характерны следующие теоретические положения: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная среда есть истинный рычаг воспитатель-

¹ Давыдов В.В. Проблемы педагогической и детской психологии в трудах Л.С.Выготского // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – С. 478.

² Выготский Л.С. Педагогическая психология. – С. 7.

ного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом»¹. И далее: «Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботится о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»². Главная психологическая цель воспитания – целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, то есть планомерная организация его развития³.

«...Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, – считал Выготский, – с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Ребенок в конечном счете воспитывается сам... В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика»⁴.

Конечно, все это можно подвергнуть критике, что, кстати, и имело место быть со стороны сторонников авторитарной педагогики. Но, если вдуматься, Выготский отстаивал главную идею: процессы воспитания должны быть внутренним основанием развития ребенка. Палка и страх никогда не дадут желаемого результата, только осознанное поведение, пропущенное через душу и сердце, можно считать устойчивым жизненным кредо.

Нельзя не назвать и еще одного имени – это **Евгений Николаевич Ильин** – известный педагог, автор оригинального подхода к преподаванию литературы через постановку нравственно-этических проблем.

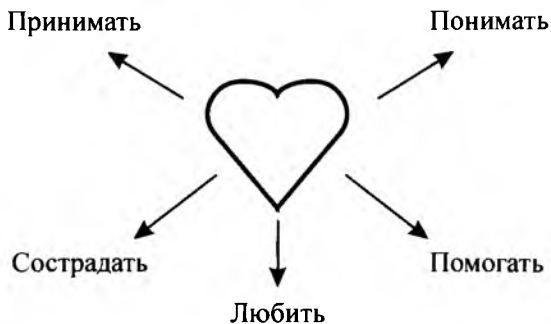
Он на первое место ставил духовность. Им была составлена знаменитая формула – схема духовности.

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – С. 51-52.

² Там же. – С. 84.

³ См.: – Там же. – С. 9, 50, 51 и другие.

⁴ Там же. – С. 51.



И еще об одном теоретическом направлении, видимо, следует сказать. Это – об *евгенике* (о ней уже упоминалось выше).

В Советском энциклопедическом словаре написано: «*Евгеника – теория о наследственном здоровье человеке и путях его улучшения*».

Казалось бы, это направление нужно было бы как можно шире развивать. И если внимательно изучить взгляды главных евгеников **Н.Кольцова, А.Серебровского, Ю.Филипченко**, то их нельзя определить иначе, как гуманистические. Однако в свое время их ошельмовали как полунацистские представления о «расовой гигиене». И все потому, что на труды Н.Кольцова и А.Серебровского обильно ссылались в нацистской литературе (возможно, что все это делалось с целью провокации, так как евгеника была разработана именно советскими учеными. К сожалению, плоды этой вакханами мы еще пожинаем и сегодня, но это – к слову).

«Крестовый поход» против евгеники, начавшийся в конце 20-х и начале 30-х годов, закончился «полным успехом» тех, кто гнобил не только *евгенику*, но и *генетику* с бараньим упорством и невежеством, выполняя завет В.И.Ленина разоблачать и преследовать всех идеалистов. А затем евгенику вообще объявили «служанкой фашизма».

Что же в ней было такого, что пугало властителей умов и создателей «человека коммунистического завтра»?

Поэтому немного истории.

«Прародительницей» евгеники является *расовая биология* (это наиболее раннее название генетических исследований наследственной предрасположенности, то есть *генов*, и ее улучшения). Помимо животных и растений эта область охватывала и усовершенствование человеческой породы.

Многие ученые считают, и не без основания, что начало расовой биологии положил английский экономист и клирик **Томас Роберт Мальтус**. В книге «Опыт закона о народонаселении: взгляд на прошлое и будущее человеческого счастья» (Лондон, 1978) он провозгласил теорию, согласно которой человечество имеет тенденцию увеличиваться быстрее, чем производство продуктов потребления, что в конечном итоге приводит к голоду, эпидемиям, войнам, борьбе за выживание. Позднее в качестве рецепта он призвал к более поздним бракам и целибату (сегодня эти идеи широко используются, к примеру, в Китае). В XIX веке последователи Мальтуса (*мальтузианцы*) выступили в качестве сторонников семейного планирования.

Идеи Мальтуса вдохновили английского натуралиста **Чарлза Роберта Дарвина** на создание *теории эволюции*, то есть постоянного развития организмов путем естественного отбора. Этой теории посвящена его книга «О происхождении видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь» (Лондон, 1859). В труде «Изменение животных и растений в домашнем состоянии», тома 1 и 2 (Лондон, 1868) Дарвин эволюционирует в сторону современной теории наследственности, которую позже он применяет к происхождению человека. Этому была посвящена работа «Происхождение человека и половой отбор», тома 1 и 2 (Лондон, 1871). К тому времени уже зародилось понятие «дарвинизм».

Закономерности наследования признаков (известны как «законы *Менделя*») были сформулированы австрийским монахом и ботаником **Грегором Иоанном Менделем**. Именно он заложил основы современной генетики (эссе «Опыты над растительными гибридами», Брно, 1866).

Все эти теории и составили основу расовой биологии, а начало ее господства было положено в Германии психиатром **Альфредом Плётцем** и его шурином психиатром **Эрнестом Рюдином**. Термин «*расовая гигиена*» Плётц ввел в 1895 году.

Понятие «*евгеника*» в научный оборот ввел в 1869 году двоюродный брат Чарльза Дарвина **Френсис Гальтон** в книге «Исследование человеческих способностей и их развитие» (Лондон, 1883). Он определил евгенику как «попытку изменить эволюцию человека путем отбора».

Евгенические общества были созданы в нескольких странах.

В 1939 году собравшиеся в Эдинбурге со всего мира генетики приняли знаменитый «Эдинбургский манифест», в котором, в частности, говорилось: «Нельзя определять и сравнивать действительную ценность индивидов, если члены общества разделены на классы, крайне разнящиеся по своим привилегиям, если не созданы такие экономические и общественные условия, которые обеспечивают всем людям примерно равные «возможности». Этот тезис всегда был основополагающим для всех настоящих ученых-евгеников.

Евгеника была не чем иным, как наукой о наследственности человека, разделом частной генетики со своим предметом, методами, особенностями.

Именно в годы расцвета генетики человека в СССР в педагогике чрезвычайно широко начали применяться тесты, с помощью которых выявляли склонности школьников, особенности их интеллекта, в больших масштабах вводили профессиональную ориентацию.

Но уже в 1933-1934 гг., а окончательно в 1936 году – после печально известного постановления «О педологических извращениях» – тестирование было осуждено и практически запрещено.

Почему? Да потому, что индивидуальный, дифференцированный подход к людям и их наследственности таил в себе опасность для идеологии большевизма, которой нужны были «винтики», а не личности.

И все же, подводя итог всему, что было сделано в советские годы в области образования и воспитания, надо признать, если посмотреть на этот период объективно, а не сквозь туман идеологической зашоренности, что советская система образования и воспитания не только добилась огромных успехов, но и стала одной из лучших в мире.

В этой связи вспоминается одна встреча. В октябре 2007 года я был приглашен на 14-й ежегодный международный симпозиум права и религии «Религия, личность и стабильность: правовые вопросы религиозных разногласий», который традиционно проводится в Университете имени Бригхама Янга в городе Прово, штат Юта. Один из факультетов этого Университета готовит специалистов русского языка и литературы. Во время встречи с русскоязычными преподавателями этого факультета один из профессоров с горечью сказал: «Советская система образования всегда считалась самой лучшей. Скажите, с чем связано то, что вы ее разрушили? Зачем вы берете за основу американский вариант? Мы, у нас в Америке, против нее активно боремся, а вы внедряете у себя?»

Все, что я смог, это с такой же горечью вздохнуть!

Но к этому мы еще вернемся.

Поиск наиболее современных методов образования и воспитания продолжается.

Вот лишь один пример.

Известный современный литовский педагог-новатор (он же музыкант, искусствовед, общественный деятель и просветитель), создатель экспериментальной «школы будущего» **Михаил Казиник** считает, что школа должна быть центром духа, культуры, яркости, оригинальности, должна учить мыслить, соединять явления и события, проводить аналогии между явлениями и предметами.

Школа же сегодня, по его мнению, формирует у детей клиповое и фрагментарное мышление. Школе не хватает любви. Учителя не взаимодействуют между собой. Педагоги не владеют

ораторским искусством. Точные науки подаются сухо и занудно. Знания проверяются формально. Дети перегружены.

Потому он предложил свою концепцию образования будущего, построенную с учетом всех ошибок современной школы, и пытается внедрить ее в жизнь.

Главные цели:

- учить думать и связывать явления;
- знание идет через любовь к преподавателю;
- талантливым педагогам жесткие рамки программы лишь мешают;
- учителей, которые любят профессию, настроить на новое мышление не так уж трудно: если сразу задать им правильную парадигму, у них начинает работать фантазия;
- технические предметы надо закладывать через гуманитарную основу – через эту призму совсем по-другому воспринимаются точные науки;
- знания нужно проверять не сухими тестами, а в процессе собеседования выяснять потенциальные творческие знания и навыки ученика;
- страх не помогает образованию – только радость;
- нельзя больше 10 минут говорить о чем бы то ни было, чтобы дети ни разу не улыбнулись или не рассмеялись: они перестают воспринимать материал;
- если в теме, которую ты читаешь, нельзя добавить юмора – не берись за нее;
- учитель должен владеть актерским мастерством, сценической речью, тайнами риторики (психология говорения и слушания); и т.д.

В школе Михаила Казиника все предметы – это цикл, который составляется раз в неделю – на день – два – три. Зачастую достаточно трех уроков, а не шести в день. И дети освобождаются для творческой работы. Они ничего не забывают, потому что принципы знания построены не на обрывочных запоминаниях, а на связи явлений друг с другом¹.

¹ Подробнее об этом см.: Газета «Время» – № 67 (1421). За 10 мая 2012 г. – С. 26.

Конечно, можно дискутировать по тем или иным позициям данной концепции, но нельзя не согласиться в главном: надо настойчиво искать новые подходы к современному образованию, преодолевая инерцию и консерватизм чиновников-образованцев.

И такие подходы имеют место быть.

К примеру, авторская система народного учителя СССР **В.А.Караковского** (г. Москва), который ядром воспитательной системы считает сплоченный разновозрастный общешкольный коллектив. «Обновление воспитательной системы, – пишет он, – пошло по пути актуализации». Исходя из этого, в свою систему В.А.Караковский заложил много элементов, характерных для демократического свободного воспитания, и, прежде всего, вечные моральные ценности. Детей воспитывают на базисных понятиях:

- земля – общий дом человечества;
- отчизна – единственная для человека родина;
- труд – основа человеческой жизни;
- знания – необходимое для человека средство развития;
- культура – духовное богатство человечества;
- мир – главное условие существования Земли и человечества;
- человек – высшая абсолютная ценность.

Разбирая детально систему В.А.Караковского, автор учебника «Педагогика» И.П.Подласый выделяет следующие моменты:

1. Годовой цикл воспитательной работы в школе В.А.Караковского концентрируется вокруг нескольких ключевых дел школьного коллектива. Ключевые дела – это, как правило, яркие события, периоды повышенного напряжения, воспитание «большими дозами».

2. Главный композиционный узел системы – коммунарский сбор во время весенних каникул. «Его трудно определить как отдельный вид работы, коммунарный сбор – это самостоятельная духовная ценность, феномен школьной культуры, передаваемой от поколения к поколению. Коммунарный сбор – действующая модель оптимальных человеческих отношений.

3. В школе действуют система больших и малых традиций (к примеру, торжественный ритуал посвящения в учителя школы).

4. Не только учителя, но и воспитанники школы обязаны раз-
вивать в себе *«семь добродетелей»*:

- а) верность школе;
- б) благонравие;
- в) честное отношение к делу;
- г) высокий профессионализм;
- д) стремление к самосовершенствованию;
- е) любовь к детям;
- ж) уважение к администрации.

5. В школе существует развитое самоуправление.

6. Школа Караковского – идеальная модель воспитания, интегрированная форма воздействия на детей и взрослых. Она движется в направлении *свободного воспитания*¹.

Другой известный педагог, много лет отстаивающий идеи преобразования школы на принципах гуманизма, **М.П.Щетинин** создал свою во многом необычную школу, в которой нет классов и разновозрастных групп детей, нет уроков в нашем обычном представлении, нет программ и учебников, нет педагогического коллектива в общепринятом смысле.

«Школа Щетинина скорее похожа на традиционную русскую общину с ее укладом жизни. Именно общинный способ жизни позволяет здесь совершенно по-иному и видеть, и решать воспитательные проблемы. Ребенка учат быть человеком. Его здесь обучают мыслить сердцем, рассчитывать умом, создавать руками», – пишет И.П. Подласый.

Он выделяет пять основ щетининской педагогики:

- 1) морально-духовное развитие каждого;
- 2) стремление к познанию;
- 3) труд, любовь к труду во всех его проявлениях;
- 4) воспитание чувства прекрасного;
- 5) физическая подготовка².

¹ Подробнее см.: Подласый И.П. Педагогика. – С. 505-508.

² Подласый И.П. Педагогика. – С. 508-509.

Немало и других интересных подходов к образованию и воспитанию. В настоящее время наблюдается научно-организованный переход от рецептурной к концептуальной педагогике. Меняется и педагогическое мышление. Концептуальное педагогическое мышление отличается от рационально-прагматического (ремесленно-исполнительского) тем, что направлено на глубинное понимание смысла заложенных идей, проникновение в существо предлагаемых принципов реализации научных замыслов.

Наиболее известные концепции:

1. *Концепция проблемно-деятельного обучения.* Она была представлена коллективом педагогов под руководством А.В. Барabanщикова в конце 80-х годов XX века.

Сущность данной концепции состоит в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающиеся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно осмысливают ту или иную профессиональную проблему и ищут наиболее оптимальные варианты ее решения.

По мнению создателей концепции, с ее помощью решается два основных принципа:

- а) принцип активно-деятельного развития личности обучающегося;
- б) принцип проблемности, или изучение явлений в их реальном развитии, в широком взаимодействии с другими явлениями.

2. *Концепция программированного обучения.* Она активно разрабатывалась в 60-е годы XX века (обучение, в процессе которого осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающей машины, ЭВМ или программированного учебника).

Сущность концепции заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым (причем переход к изучению последующих «доз» осуществляется только после усвоения предыдущих.).

Сегодня компьютерные технологии активно внедряются в учебный процесс.

3. *Концепция формирования понятий и представлений.* Ее основателем по праву считается Е.Н.Кабанова-Меллер. По ее мнению, в овладении понятиями и представлениями ведущую роль играют разные приемы понятийного обобщения предметов, явлений (понятийным принято называть такое обобщение, которое приводит учащихся к раскрытию нового общего понятия, к «подведению данного предмета под общее понятие» или к конкретизации общего понятия на частных явлениях).

Приемы понятийного обобщения – одни из важных приемов учебной работы.

4. *Концепция экологического воспитания.* Ее целью является создание оптимальных условий для развития у человека с малых лет гармоничного взаимодействия с природой, другими людьми и самим собой. Главное – развитие у каждого индивида и общества в целом *экологической культуры* вплоть до экологической гармонии.

Имеются и другие концепции. Все они способствуют «пробуждению» педагогического мышления, что, безусловно, очень важно для современных поисков форм и методов образовательного и воспитательного процессов.

Современной школе нужен *думающий* педагог, который способен не только блистать своей эрудицией, но и порождать собственные смыслы педагогической деятельности, внедрять в практику новые, собственные подходы гуманистической педагогики.

Глава 9.

Религиозная система воспитания (на примере мировых религий)

Традиционно к *мировым религиям* относят *буддизм, христианство и ислам*. Само понятие «*мировая*» свидетельствует о том, что их приверженцами становятся различные народы, что эти религии вышли за пределы одной национальности или группы родственных этносов. Безусловно, мировые религии родились не на пустом месте: они генетически связаны с родоплеменными и национальными религиями, заимствовали от них многие элементы верований и культов, но в то же время существенно отличаются от них. Как отмечает во Введении в двухтомной «Истории религий» известный российский религиовед И.Н. Яблоков, «мировые религии появились в эпоху великих исторических поворотов, перехода от одного типа общественных отношений к другим. В их становлении большую роль играли основатель или группа основателей, которые чувствовали потребность в новой религии и понимали религиозные потребности масс. Эти религии формировались в условиях складывания «мировых империй», когда обнаруживалась необходимость «дополнить» эти империи соответствующими им религиями. Возникшие государства охватывали большие территории, включали различные экономические уклады, этносы, культуры. В разрабатывающихся вероучении, культе, организациях находили отражение образ жизни многих регионов, разных классов, сословий, каст, племен, народностей, и потому эти разнородные общности становились носителями новых религий. Мировым религиям свойственен сильно выраженный прозелитизм, проповедническая активность, их проповедь носит межэтнический и космополитический характер, обращена к представителям различных социально-демографических групп. В этих религиях проповедуются идеи равенства людей. Они отбрасывают вносящую разделение обрядность, которая затрудняла или даже запрещала общение сторонников прежних родоплеменных и народностно-национальных религий. Хотя в

конкретных исторических условиях различные направления мировых религий приобретали этническую окраску; эти религии в их этнических формах имеют тенденцию к идентификации к этнической и религиозной принадлежности»¹.

Особо надо подчеркнуть *идею всеобщего равенства*. Во всех мировых религиях проповедуется равенство всех перед Богом: мужчин и женщин, белых и цветных; все могут верить и надеяться на поддержку Бога, на потустороннее вознаграждение за свои страдания на земле².

В хронологическом порядке *первым как мировая религия оформился буддизм*.

9.1. Система воспитания в Буддизме

Буддизм возник в середине первого тысячелетия до н.э. в Индии. Его основатель имел *четыре имени*: первое – *Гаутама* (перевод неизвестен, но известно, что это имя – родовое, что-то вроде фамилии, и восходило оно к древнему индийскому мудрецу, которого семья чтила, считая своим предком); второе – *Сиддхартха* (личное имя, с санскрита переводится, как «Выполнивший свое назначение», или «Достигший цели»); третье – *Шакьямуни* («мудрец из племени Шакья»); четвертое (главное) его имя – *Будда* («Просветленный высшим знанием»).

Основу буддистского мировоззрения, особенно на ранних его этапах развития, составляют так называемые *«четыре возвышенные истины»*. В их открытии и состояло *Просветление Будды*. Это: *учение о страдании, о причинах страдания, о прекращении страдания, о пути к прекращению страдания*.

Согласно учению Будды, «рождение есть страдание, старость есть страдание, болезнь есть страдание; соединение с немилым есть страдание, разлука с милым есть страдание; не достижение

¹ История религии. В 2х томах. – Т. 1. – М.; Высш. шк., 2002. – С. 30-31.

² Подробнее об этих религиях см.: Артемьев А.И. Религиоведение: основы общего религиоведения, история религий, религии в Казахстане. В 2-х томах. – Том 2. – Алматы: изд.-во «Бастау», 2011.

желаемого есть страдание...». Причина страдания – привязанность к жизни, жажда бытия.

Значит, первая истина: *жить – значит страдать*. Это означает, что каждый буддист должен признать, что в земной жизни страдания неизбежны. Вторая истина: *причина страданий – желания*. Третья истина: *для освобождения от страданий надо избавиться от желаний*.

Своему ученику Ананде Будда говорил: «Я мог бы долго жить у Камасами, умножать свои богатства, играть в кости, ублажать свое телесное Я наслаждениями, ласками гетер, но я понял, что все это суетное, пустое, а мирские удовольствия и богатства никогда не приводят человека к добру, и поэтому я убил в себе все желания, привязанности, похоронил всякие мысли о богатствах; мой разум и мое Я запрещали все те радости, которые были связаны с удовольствиями, и потому желания умирали во мне, подобно тому, как умирает новорожденное хилое дитя; я знал много священных писаний и ритуалов, связанных с жертвоприношениями, я познал, что такое самоизнурение тела, я отбросил всякие помыслы о надменности для того, чтобы быть умным, совершенным, энергичным и идти по добродетельному вечному пути; в моем Я осталось только место для сосредоточенности, мудрости, серьезности, а не для торгашества, женщин, денег, для игрока в кости; во мне живет теперь Просветленный, Совершеннейший Мудрец; истинный мудрец, Ананда, понимает всю бессмысленность существования в наслаждениях, вожделениях, ему отвратительна пустота и бессмысленность человеческих страстей, поэтому он хоронит в своем Я всякие помыслы о порочных страстях, и он Возрождается, Пробуждается для великих свершений»¹.

Следовательно, жажда жизни «ведет от возрождения к возрождению». Значит, чтобы прекратить страдания, надо добиться устранения «этой жажды через полное уничтожение желания», то есть подавить в себе всякое стремление к существованию, всякую привязанность к чему бы то ни было.

¹ Будда: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – Минск, 1998. – С. 130-131.

Как же на практике добиться этого? Этому учит *Колесо Закона, означающее Восьмеричный путь*.

Следуя «*восьмеричным путем*», человек достигает в конце концов совершенства: он становится архатом, то есть святым, и погружается в *нирвану* – последнее идеальное состояние, к которому, по буддийскому учению, и должен стремиться любой мудрец.

Этот *путь к прекращению страдания (магга)* ещё называется *серединным путем*, ибо позволяет избежать двух крайностей: *потакания чувственным удовольствиям и истязания плоти*.

А восемь ступеней Восьмеричного пути представляют собой три аспекта буддийской практики: *нравственное поведение (шила)*; *дисциплина ума (самаджи)*; *мудрость (паннья, или праджня)*:

- | | | |
|--|---|---------------------------|
| 1. Правильное понимание
(самма диттхи) | } | МУДРОСТЬ |
| 2. Правильные намерения
ориентации (самма санкаппа) | | |
| 3. Правильная речь (самма вача) | } | НРАВСТВЕННОЕ
ПОВЕДЕНИЕ |
| 4. Правильный поступок, или
действие (самма камманта) | | |
| 5. Правильный образ жизни
(самма адшива) | | |
| 6. Правильные усилия
(самма вямана) | } | ДИСЦИПЛИНА
УМА |
| 7. Правильные мысли
(самма сати) | | |
| 8. Правильное сосредоточение
(самма самадхи) | | |

«Здесь очень важно понять, – предупреждает Клайв Эррикер, – что все эти категории тесно взаимосвязаны. Восьмеричный

путь иногда отождествляют с лестницей из восьми ступеней, и поэтому возникает ощущение, что человек может развиваться, перебираясь со ступени на ступень. Это заблуждение: Будда подчеркивал, что прогресса можно добиться только благодаря практическому освоению каждой из категорий (и каждого из аспектов) в единстве с остальными¹.

Буддистское учение о *перевоплощении* (*колесе рождений и смертей*) несколько отличается от традиционных индуистских представлений. В буддизме нет вечной души, испытывающей перевоплощения, в нем одно изменчивое состояние существ вызывает существование других, ибо каждое событие зависит от своей причины.

Главная причина в этом процессе – карма. Это – наши сознательные поступки. Именно они «влияют на тот уровень в процессе развития личности, на котором мы считаем «я» переродившимся. Отпечатки наших хороших и дурных поступков способствуют созданию нашей личности миг за мигом. Когда мы умираем, этот процесс продолжается, мгновенно переходя в другое живое существо на том уровне, который отражает нашу прошлую карму.

Существует тридцать один уровень существования, которые толкуются некоторыми буддистами как психологические образы. В эти образы, или метафизические реальности, входят уровни ада, мир «голодных духов» (мучимых неудовлетворенными желаниями), животных, людей и богов. Как и существа нижних уровней, боги несовершенны и непостоянны. Мы движемся и движемся по кругу, проживаем жизнь за жизнью, находимся в плену этого круга сансары (здешнего мира), раз за разом переживаем старение, увядание, страдание, смерть и мучительное возрождение, пока не освобождаемся, переходя в нирвану, которая стоит вне этих взаимообусловленных планов бытия»².

Цель всей буддийской практики – достижение *нирваны* (само слово означает угасание огня из-за отсутствия топлива). Это –

¹ Эррикер К. Буддизм. – М.: Торговый дом ГРАНД, 1998. – С. 96-97.

² Фишер М.П. Живые религии. – М.: Республика, 1997 – С. 103.

единственный способ завершить тот цикл, в котором желания приводят в движение *колесо страданий*, то есть *прекратить все стремления и вести свободное от страстей существование, которое не влечет за собой кармических последствий*.

Тот, кто осознал, что такое истина, то есть нирвана, «свободен от всех комплексов и навязчивых идей, беспокойства и озабоченности, которые мучают других. Его духовное здоровье совершенно. Он не сожалеет о прошлом, не уповает он и на будущее. Он живет полностью сегодняшним днем. Следовательно, он умеет ценить вещи и наслаждаться ими в чистом виде, не пытаясь проецировать на них свое «я». Он радостен, он ликует, он доволен простой жизнью, он безмятежен и миролюбив. Поскольку его не гнетут эгоистические желания, ненависть, невежество, самодовольство, гордость и другого рода скверны, то он чист и благороден, полон вселенской любви, сострадания, доброты, сочувствия, понимания и терпимости. Его служение другим совершенно, потому что он не думает о себе. Он ничего не стремится выгодать, ничего не накапливает, в том числе ничего духовного, потому что он свободен от обмана, в который вводит нас самость, и от жажды самосуществования»¹.

Буддистская этика включает в себя *десять заповедей (даса шила)*, или наставлений, изложенных самим Буддой для тех, кто готовится к *монашеской жизни*.

Они включают в себя следующие обязательства:

1. Я обязуюсь не причинять никакого вреда живым существам.
2. Я обязуюсь ничего не брать у других, если мне этого не отдают добровольно.
3. Я обязуюсь не нарушать супружескую верность.
4. Я обязуюсь воздерживаться от лживых речей.
5. Я обязуюсь воздерживаться от употребления опьяняющих напитков и наркотиков, чтобы не терять контроль над собой.

¹ Rahula W. What the Buddha Taught. Gordon Fraser, 1882. P. 43

6. Я обязуюсь отказаться от чревоугодия и не есть чаще, нежели это положено.
7. Я обязуюсь воздерживаться от танцев, музыки, пения, а также лицемерия сценических представлений.
8. Я обязуюсь воздерживаться от использования венков, от употребления духов и украшений.
9. Я обязуюсь воздерживаться от высоких сидений и высокой постели.
10. Я обязуюсь не принимать золото и серебро¹.

Эти заповеди ещё называют «Десять рецептов».

Первые пять наставлений – это тот минимум, которым должен следовать любой человек. Это противоядие от трех самых страшных ядов: *жадности, отвращения, или ненависти; невежества, или заблуждения*. Это та малость, которая необходима каждому для добродетельной жизни.

В Буддистской Сутре «Вималакирти» сказано: «Если сердце чисто, то и все чисто, если сердце нечисто, то и все нечисто».

Благочестивые буддисты, живущие в миру, могут брать на себя обязательства выполнять восемь заповедей (аттанга шила) лишь в праздничные дни, а вот для тех, кто живет в миру, но не имеет семьи, выполнение их обязательно в повседневной жизни.

Восемь наставлений отличаются от десяти тем, что в них объединяются седьмое и восьмое обязательства в одно и пропускается десятое.

От монахов же требуется строжайшее выполнение всех десяти обязательств, что и «выделяет их из общества как особую категорию людей, давших обет нищенской жизни (переложив тем самым на других заботу о своих физических и материальных потребностях). Идеал, к которому ведет исполнение десяти заповедей, формулируется так: освободиться от всех физических пут земного бытия»².

«Тот, кто достиг предела спасения, тот и движется по истинному вечному пути в блаженную Нирвану, и уже ничто не в состо-

¹ Изложение десяти заповедей даётся по: Эррикер К. Буддизм. – С. 17, 19.

² Эррикер К. Буддизм. – С. 20

нении нарушить сосредоточенность и покой его души, его Я; такого мудреца не беспокоят ни привязанности, ни мирская суета, ибо он познал единственную правильную вечную цель и обретет бессмертие в Нирване; перед погружением в вечную Нирвану Будда сказал Ананде, своему талантливому ученику: «Ананда, не стоит заботиться тебе и братьям-бхикшу о том, что останется после самого меня, когда я уйду в Нирвану; старайтесь все жить той жизнью, которая приведет вас к Просветлению, Совершенству, и тогда вы будете свободны достигнуть вечного блаженного покоя в Нирване; когда же я покину вас, то не стоит вам думать, что мое Я больше не живет рядом с вами, ведь вы постигли те дхаммы (сутры, законы, истины), которые я открыл для вас и всему миру, поэтому вам и всем остальным людям останется мое учение, и посредством моего учения мое Я и будет всегда рядом с вами, поэтому мое Я и не сумеет покинуть вас никогда»¹.

9.2. Христианская система воспитания

Христианство – вторая, после буддизма, мировая религия, но по количеству приверженцев она занимает первое место в мире.

Вы уже знаете, что возникло христианство в I веке Новой эры. Первые христиане были евреями и по прошлому религиозному мировоззрению – иудеями. Но уже во второй половине I века христианство стало интернациональной религией.

И название, и начало христианства связаны с именем и деятельностью религиозного учителя и проповедника Иисуса (по-еврейски: Иешуа из Назарета – небольшого города в Галилее, на севере Палестины).

Основные принципы своего учения Иисус Христос изложил в знаменитой Нагорной проповеди:

«Блаженны² нищие духом, ибо есть Царство Небесное.

¹ Будда: Жизнь. Учение. Мысли. Изречения. Афоризмы. – С. 159.

² Блаженны – т.е. счастливы. Благо, блаженство – синонимы слов «добро», «счастье». Позднее слова «блаженный», «блажной» приобрели иной смысл (Блаженный Августин – человек не от мира сего; Василий Блаженный – юродивый и т.д.)

Блаженны плачущие, ибо они утешатся.

Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.

Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся.

Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут.

Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят.

Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими.

Блаженны изгнанные за правду, ибо их есть Царство Небесное.

Блаженны вы, когда будут поносить вас и гнать и всячески неправедно злословить за Меня;

Радуйтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах: так гнали и пророков, бывших прежде вас.

Вы – соль земли. Если же соль потеряет силу, то чем сделаешь ее соленою? Она уже ни к чему негодна, как разве выбросить ее вон на погребение людям.

Вы – свет мира. Не может укрыться город, стоящий на верху горы.

И зажегши свечу, не ставят ее под сосудом, но на подсвечнике, и светит всем в доме.

Так да светит свет ваш пред людьми, чтобы они видели ваши добрые дела и прославляли Отца вашего Небесного» (Матфея, 5:3-16).

Всей своей жизнью, полной гонений и унижений, своим учением, обращенным прежде всего к обездоленным, униженным, страдающим и страждущим, Иисус Христос открыл внутренние достоинства человека, уравнивая каждого перед Богом: «Вы – соль земли... Вы – свет мира».

Нагорной проповедью он дал людям уроки высокой нравственности, отверг те ветхозаветные законы, которые призывали людей к мщению, к проклятиям, лицемерию, изложил основы христианского вероучения.

Такие главные его заповеди, как: «Просящему у тебя дай и от хотящего у тебя знать не отвращайся», «Не собирайте себе сокровищ на земле...», «Не судите, да не судимы будете», «...Какой

мерею мерите, такую и вам будут мерить», «...Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними; ибо в этом закон и пророки» и т.д. – и через две тысячи лет актуальны, так как призывают к духовной чистоте.

«Идеал совершенства, данный Христом, – писал великий моралист Л.Н.Толстой, – не есть мечта или предмет риторических проповедей, а есть самое необходимое, всем доступное руководство нравственной жизни людей...»¹.

В 395 г. Римская империя формально была разделена на две части – *Западную и Восточную (Византию)*. Разделение империи привело и к церковному расколу. Окончательный разрыв наступил в 1054 году. Эта дата стала рубежом в истории христианства: образовались два самостоятельных направления, каждое из которых пошло своим путем. За западной церковью закрепилось название *римско-католической*, или *католической*, а за восточной – *греко-кафолической*, или *православной*.

Второй крупнейший по своим последствиям раскол в христианстве произошел уже в XVI веке, и связан он с начавшимся антифеодальным социально-политическим движением в Европе. А так как католицизм был идеологической опорой феодализма, то первый удар был направлен против католической церкви. Это движение получило название *Реформации* (от лат. – reformation – преобразование, исправление).

Всего в христианстве ученые насчитывают более 1000 различных направлений. Но эта цифра весьма условна.

«Каждое религиозное образование, – писал ныне покойный, известный российский исследователь протестантизма Л.Н.Митрохин, – появляется в ответ на какие-то вновь возникшие или заново осознанные потребности, которые складываются независимо от деятельности идеологов. Именно они, эти потребности, подобно генетическому коду организуют, перестраивают имеющийся в культуре мыслительный материал, модифицируя, сплавляя, или, напротив, размежевывая его отдельные элемен-

¹ Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 20-ти томах. – Т. 12. – М., 1964. – С. 223.

ты. И подобно тому, как в природном мире сохраняются лишь организмы, выстоявшие в борьбе за существование, только те церкви остаются в истории, которые сумели отвоевать собственную нишу в изменчивом молитвенном пространстве, добиться внутренней сбалансированности и целостности. Эта способность становится решающей в поворотные моменты истории, когда появляется масса новых религиозных объединений, пророков и небесных посланцев, которые сразу же вступают между собой в жестокую конкуренцию за место под солнцем. Именно такой предстала перед нами эпоха Реформации»¹.

Первичные протестантские церкви дали толчок образованию новых конфессий и деноминаций, которые принято называть *вторичными*, или *позднего протестантизма*. Они, в свою очередь, явились предшественницами *неопротестантизма* и т.д. Этот процесс и сегодня продолжает свое развитие.

Как справедливо отмечал известный дореволюционный исследователь раскола в русском православии А.С. Пругавин, в «вечных поисках за «правой верой», за духовной, умственной пищей, народная мысль мечется из стороны в сторону, нередко попадая из одной крайности в другую...»².

И далее: «Учения раскола, вылившись непосредственно из народного духа, не представляют собой чего-нибудь неподвижного, постоянного, раз отлившегося в известные, вполне определенные формы и застывшие в этих формах. Нет! Дробясь и видоизменяясь, различные учения раскола с течением времени постоянно принимают в себя новые влияния, поглощают новые идеи и направления, которые не дают им застыть, окоченеть и заглухнуть, которые обновляют их, внося с собой новые силы, новую энергию и живучесть...

Во всех движениях религиозно-этического характера мы видим горячее, искреннее стремление народа добиться истины,

¹ Митрохин Л.А. Баптизм: история и современность (Философско-социологические очерки). – СПб, 1997. – С. 124.

² Пругавин А.С. Раскол и сектантство. В русской народной жизни. – М.: изд. И.Д.Сытина, 1905. – С. 23. (Эта статья впервые вышла в журнале «Русская мысль» в 1881 г. и называлась она «Значение сектантства в русской народной жизни»).

«правды». Разумеется, эти искания далеко не всегда выводят его на верную, настоящую дорогу. Часто одни заблуждения сменяются другими, не менее грубыми. Но, спрашивается, кому же истина давалась сразу в руки?»¹

Не имея возможности остановиться на всех специфических особенностях подходов к воспитанию в различных христианских течениях, выделим лишь главное.

Но прежде ещё одна цитата. Православный теолог, диакон Андрей Кураев пишет: «Любая религиозная традиция воспроизводит и транслирует тот или иной тип внутреннего устройства человека. Именно в этом сходство всех религий, но отсюда же вытекает, как это ни странно, и принципиальная невозможность их сведения к единому «экуменическому» знаменателю: схожесть богословных формул, или литургических действий, морально-аскетических предписаний скрывает за собою неповторимость той работы с человеком, которая по-разному, с разными установками и разными результатами совершается в разных традициях. При кажущихся мелкими богословских различиях, например, между православием и баптизмом, достаточно очевидно, что различия в образе устройства духовной жизни человека у них огромны»².

Итак, *католические традиции воспитания*.

Католическая энциклопедия следующим образом характеризует само *понятие*:

«ВОСПИТАНИЕ» (лат. education) – совокупность действий, направленных на физическое, нравственное, религиозное и умственное развитие человека, а также процесс, в результате которого формируется → зрелая личность. Воспитание готовит человека к жизни в обществе, создает у него определенную иерархию ценностей, развивает его творческие способности, вырабатывает у него умение совершать правильный выбор в различных жиз-

¹ Там же. – С. 93-94.

² Диакон Андрей Кураев. Человек перед иконой. (Размышления о христианской антропологии и культуре). // Квинтэссенция: Философский альманах, 1991. – М.: Политиздат. 1992. – С. 241.

ненных ситуациях, а также ответственное отношение к своим словам и поступкам...

...В Священном Писании воспитателем, в полном смысле этого слова, является БОГ.

В Ветхом Завете Он через наставления и испытания выводит избранный народ на путь обращения и духовного развития: «И знай, в сердце твоём, что Господь, Бог твой, учит тебя, как человек учит сына своего» (Втор. 8, 5); «Когда Израиль был юн, Я любил его... Я сам приучал Ефрема ходить, носил его на руках Своих» (Ос. 11, 1-4). В Новом Завете жизнь Иисуса Христа, полная любви к Богу и ближнему, является примером истинно праведной жизни; Иисус Христос даёт заповеди любви (Мф. 22, 37-39; Мк. 12, 30-3; Лк. 10, 27; Ин. 15, 12) и заповеди → блаженства (Мф. 5, 3-11; Лк. 6, 20 – 22), совершает чудеса, произносит проповеди, постоянно открывая людям план Божьего спасения, призывая их к покаянию и к новой жизни. Непреходящим воспитательным значением обладает Нагорная проповедь (Мф. 5-7).

Христианское воспитание может осуществляться в семье, в церковной общине через чтение Священного Писания, личный пример верующих, совместную молитву, участие в мессе, таинствах и т.п. В декларации II Ватиканского собора *Gravissimum educationis* говорится о неотъемлемом праве каждого человека на воспитание, соответствующее его особому предназначению. Христианское воспитание направлено на познание тайны спасения, осознание дара веры и своего призвания. Ответственность за христианское воспитание детей возложена на родителей, задача которых – создать в семье атмосферу любви к Богу и ближнему. Общество должно содействовать воспитанию: следить за соблюдением прав родителей и детей, учреждать школы и другие учебные заведения и т.д. Особая роль в воспитании отводится Церкви, возвещающей людям путь спасения и помогающей им прийти к полной жизни во Христе; она «должна обеспечить своим детям такое воспитание, благодаря которому вся их жизнь прониклась бы Христовым духом» (*Gravissimum educationis* 3). Среди средств христианского воспитания собор указывает →

катехизацию, средства массовой коммуникации, различные объединения духовного и спортивного характера, союзы молодежи и др., придавая также большое значение свидетельству жизни преподавателей и руководителей и служению священников и мирян, осуществляющих образование»¹.

Для католического воспитания широко используется Катехизис католической церкви.

Само понятие «*катехизис*» (лат. *catechesis* – оглашать, учить, наставлять) означает краткое изложение вероучения Церкви, которое опирается на такие основные источники, как Библия, церковные Предания, богослужебная традиция, Учительство Церкви, наследие Отцов, Учителей и святых Церкви.

В зависимости от объема представленных понятий, различаются малый, средний и большой Катехизис. Содержание может подаваться в классической форме вопросов и ответов или в иной форме².

Сегодня католики всего мира пользуются новым изданием Катехизиса, которое было утверждено в 1992 г. Папой Иоанном Павлом II и содержит развернутое изложение католического учения в области веры и христианской морали.

На русском языке в 2007 г. издано краткое изложение (Компендиум) Катехизиса Католической Церкви.

В предисловии к изданию Папа Бенедикт XVI написал: «*Компендиум*, который я теперь представляю Вселенской Церкви, является верным и точным синтезом *Катехизиса Католической Церкви*. Он содержит в сжатой форме все основные и фундаментальные элементы вероучения Церкви, будучи тем самым, как желал мой предшественник, своего рода руководством *vademecum*, которое позволяет и верующим, и неверующим охватить одним взглядом совокупность, полноту панорамы католической веры»³.

¹ Католическая энциклопедия. – Том 1 (А-З). – М.: Издательство францисканцев, 2002 г. – С.1096-1098.

² Подробнее об этом см.: Католическая энциклопедия. – Т. II (И-Л). – М., 2005. – С. 896-900.

³ Катехизис Католической Церкви: Компендиум – М.: Культ. центр «Духовная Библиотека», 2007. – С. 6.

В части третьей Компендиума «Жизнь во Христе» подробно рассматриваются нравственные аспекты христианской жизни, которые и составляют основу воспитания:

- в чем достоинство человека?;
- что такое вечное блаженство?;
- что такое свобода?;
- какая связь существует между свободой и ответственностью?;
- каковы источники нравственности поступков человека?;
- когда поступок считается нравственным, добрым?;
- существует ли безоговорочно недозволенные действия?;
- что такое нравственное сознание?;
- чего требует от совести достоинство личности?;
- что такое добродетель?;
- что такое благоразумие?;
- что такое справедливость? И т.д.¹

Православная (восточная), или греко-кафолическая, церковь обнимает собой христианские народы, которые занимают Восток и Юго-Восток Европы, с прилегающими странами Азии и Африки. В этническом отношении она по преимуществу состоит из народов греческих и славянских².

Русское Православие – часть мирового («вселенского») православия. Оно хранит верность его догматической системе, зафиксированной в Никео-Константинопольском символе веры, соблюдает основные моменты богослужебно-обрядовой практики, канонические нормы церковного устройства.

В русском православии «Катехизис» появился сравнительно поздно: одним из первых в XVII веке был составлен Лаврентием Зизанием. В 1775-1776 гг. были изданы *три различных* катехизиса митрополита Московского Платона (Лёвшина), адресованные детям, взрослым и церковнослужителям, а к середине XIX века их повсеместно вытеснил «Пространный Христианский Катехизис»

¹ См. подробнее: Катехизис Католической Церкви: Компендиум. – С. 116-169.

² Подробнее см.: Энциклопедический словарь «Христианство», Т. 1 (А-К). – М., 1993. – С. 378-383.

(в редакции 1827 г.), Митрополита Московского Филарета (Дроздова).

Помимо Катехизисов существовало множество учебников *Закона Божьего* (М.И.Богословского, Д.П.Соколова, В.Я.Михайловского, П.М.Смирнова, П.А.Лебедева и др.) Программы курсов были стандартизированы и включали в себя изучение положений православного Катехизиса, краткое изложение ветхозаветной и новозаветной истории, нравственное богословие и введение в литургию¹.

В 1910 г. Священным Синодом были проведены специальные мероприятия: для всех средних учебных заведений был определен один общеобязательный курс Закона Божьего, в состав которого входили: священная история Ветхого и Нового Завета, учение о богослужении, пространный катехизис и История Церкви – вселенской и отечественной. Появились новые учебники. Лучшими в педагогической литературе считались учебники Закона Божьего священника Антонова, священника И.Виноградова, протоиерея П.Смирнова и других. По методике Закона Божьего широкой популярностью пользовались «Краткий курс методики Закона Божьего» И.Виноградова и «Исторический очерк преподавания Закона Божьего» Д.П.Соколова.

В современных православных гимназиях и других церковных учебных заведениях Русской Православной Церкви курс Закона Божьего восстановлен и расширен (за счет включения в программу полемического богословия, основ эротиологии и т.п.).

Большое место в Законе Божьем отводится христианской жизни, добрым делам, проблемам воспитания. Особо рассматривается проблема совести как внутреннего закона Божьего. В частности, говорится:

«Совестью называется внутренняя духовная сила в человеке, или проявление духа в человеке. Совесть как внутренний Закон Божий («Голос Божий») присуща всем людям.

¹ См.: Энциклопедия религий. – М.: Академический проект Гаудеамус, 2008. – С. 633.

Совость есть внутренний голос, который говорит нам, что есть добро и что есть зло, что честно и что нечестно, что справедливо и что несправедливо. Голос совести обязывает нас делать добро и уклоняться от зла. За все доброе совесть награждает нас внутренним миром и спокойствием, за все недоброе и злое осуждает и наказывает, и человек, поступивший против совести, чувствует в себе нравственный разлад – угрызения и мучения совести.

Но совесть как духовная сила человека требует развития и усовершенствования в связи с другими душевными силами человека, именно с его умом, сердцем и волею. Ум, сердце и воля человека помрачились со времени грехопадения первых людей, отсюда и голос совести оказался слабым и недостаточным как проявление духовной силы. И если человек не развивает в себе духовную силу, то и внутренний голос совести в человеке может постепенно уснуть и умереть («бессовестный человек»).

Для того, чтобы человек всегда был на «страже своей совести», Господь Бог и дал нам *внешний закон*, то есть заповеди Божьи¹.

Не правда ли, многим было бы полезно прочитать эту выдержку из Закона Божьего?

Ведь сегодня, к сожалению, *негодяйство*, или духовная патология, стало сутью многих людей, а для некоторых даже профессией. И что удивительно, этим чаще всего страдают многие представители так называемой «творческой и научной интеллигенции».

В сохранении и воспроизводстве религиозных форм сознания, поведения и общения особая роль во всех религиях, в том числе и в православии, принадлежала и принадлежит *религиозной общине*.

Ключевая роль конфессиональной общины как главного носителя религиозности постоянно подчеркивается и акцентируется современным богословием. В «Настольной книге священнослужителя» о православной религиозной общине, к примеру, говорится следующее: «...Язык Священного Писания Нового Завета

¹ Закон Божий: для семьи и школы. – Издание Московской Патриархии, 1990. – С. 565-566.

одним и тем же словом обозначает любое собрание, любую совокупность верующих во Христа людей – от нескольких человек до всей полноты Вселенской Церкви, что соответствует словам Спасителя: «Где двое или трое собраны во имя Мое, там Я посреди них» (Мф.18, 20). Сложилась даже латинская поговорка: «Ubi trea, ubi ecclesia», (Где трое – там и церковь). Слово «эkkлeсия» происходит от глагола «эк-калео» – вызываю, созываю собрание – и точно отражает понятие о церковной общине и всей Церкви как об обществе созданных Христом и собранных во имя Христово людей»¹.

Большая роль в общине принадлежит *служителям культа*. Не случайно требования к их профессиональному уровню, да и человеческим качествам весьма высоки. Большое внимание уделяется нравственному облику служителей культа, их поведению как в церкви, так и вне ее, особенно в семье.

Следует также особо подчеркнуть роль *культовых действий* в религиозном воспитании. Они предназначены прежде всего для закрепления религиозной идеологии и психологии. «...Только не понимающий религиозной психологии человек станет отрицать все великое значение обряда, как и всего религиозного культа, в деле воспитания религиозной мысли», – в свое время писал известный православный теолог П.Сахаров².

Но, конечно же, главная роль в воспитании принадлежит *семье*.

И это – естественно, ибо умственная и чувственно-предметная деятельность, интеллектуальный и эмоциональный рост формирующегося индивида в решающей степени стимулируются или сдерживаются, ограничиваются семейным воспитанием. При этом надо иметь ввиду, что в первые четыре-пять лет жизни человека формируется 50 процентов его интеллекта, причем способности к восприятию и усвоению внешних влияний в этот период особенно велики.

¹ Настольная книга священнослужителя. – Т. 4. – Изд. Московской патриархии, 1983. – С. 21.

² Сахаров П.П. Народ и религия. – М., 1915. – С.12.

Именно это и учитывают наиболее дальновидные религиозные воспитатели и педагоги, ставя во главу угла силу личного примера родителей. «Религиозное воспитание своих детей матери не следует превращать в «долг», – дает рекомендацию один из них в рубрике «Уголок православной матери» в ежемесячнике «Свет православия в Казахстане», – в очередную внешнюю обязанность. Ее собственная жизнь перед лицом Господа становится непрерывным уроком для находящегося рядом ребенка. Неприметный на первый взгляд расклад жизненных ценностей, неуловимая установка житейских акцентов неумолимым образом лепят ребенка. Будет мать религиозна сама, не требуя, не настаивая, не раздражаясь, – рано или поздно придут в Церковь и ее дети. Вера станет органичным началом их жизни, смирение и любовь – частью характера. «Мама, давай помолимся», – скажет вам вечером перед сном дочь. И пусть первая общая молитва будет молитвой благодарности Господу за неизреченную милость к вам»¹.

Православные идеологи систематически проводят серьезную, целенаправленную работу по формированию и нравственной консолидации религиозной семьи как инструмента сохранения и воспроизводства христианской традиции.

«Православная церковь рассматривает семью как домашнюю церковь, которая должна нести евангельское учение во все сферы человеческой жизни, преобразуя и обновляя своих членов. Именно семья является хранилищем нравственных добродетелей и ценностей, передавая их новым поколениям через воспитание и способствуя таким образом благополучию общественной жизни... И, наконец, родители должны воспитывать своих детей в христианском духе с самого раннего возраста, постепенно раскрывая им истины веры и добродетельной жизни. Православная церковь особенно подчеркивает решающую роль родителей в христианском воспитании молодежи»².

В богословско-педагогической литературе и на практике постоянно подчеркивается, что хорошая, здоровая, полноценная се-

¹ Свет православия в Казахстане. – 1993. – № 3, июнь. – С. 16.

² Журнал Московской патриархии. – 1980. – № 3. – С. 44.

мья — это коллектив единомышленников, связанных не только и не столько родственными узами, сколько «верой, свидетельством и молитвой», общими обрядами и духовными традициями. При этом важнейшей семейной добродетелью признается послушание, беспрекословное повиновение младших — старшим, в особенности родителям, а всей семьи — духовным пастырям.

Таким образом, *конфессионально-общинная* и *семейная религиозность* — определяющие структурные элементы современного религиозного комплекса.

Взаимодействия *религиозной семьи* и *общины*, возникающие между ними силы притяжения и отталкивания носят сложный, многоплановый характер. Мировоззренческая, коммуникативная, компенсаторная и другие функции религии реализуются через механизм *внутриобщинного, межнационального и семейно-группового* взаимодействия. Преломляясь в религиозной микросреде, они приобретают *новые системные качества*, проходят путь от общего, через особенное, к единичному, от сущности к явлению, непосредственному бытию, крепнут, разветвляются, конкретизируются.

Но при этом основное место в духовном мире большинства верующих занимает общение с единоверцами, посещение богослужений, исполнение религиозных обрядов, чтение и толкование религиозной литературы, обсуждение проповедей и тому подобные способы реализации религиозных потребностей. Но и реалии светской жизни, интересы к достижениям науки и искусства все более входят в повседневные социальные и ценностные ориентации верующих, особенно представителей молодого поколения. И это — настойчивое веление времени, не учитывать которое при рассмотрении религиозного воспитания нельзя.

Представляет интерес подход Русской православной церкви к образованию. Он зафиксирован Юбилейным Архиерейским собором Русской православной церкви (Москва, 13-16 августа 2000 года). В этом особо важном документе говорится следующее:

«Христианская традиция неизменно уважает светское образование. Многие отцы Церкви учились в светских школах и акаде-

миях и считали преподавание там науки необходимым для верующего человека. /.../

С православной точки зрения желательно, чтобы вся система образования была построена на религиозных началах и основана на христианских ценностях. Тем не менее, Церковь, следуя многовековой традиции, уважает светскую школу и готова строить свои взаимоотношения с ней исходя из признания человеческой свободы. При этом Церковь считает недопустимым намеренное навязывание учащимся антирелигиозных и антихристианских идей, утверждение монополии материалистического взгляда на мир. /.../

Церковь полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей и родителей, а также в высших учебных заведениях. Священноначалие должно вести с государственной властью диалог, направленный на законодательное и практическое закрепление реализации международно признанного права верующих семей на получение детьми религиозного образования и воспитания. В этих целях Церковь также создает православные общеобразовательные учебные заведения, ожидая их поддержки со стороны государства.

Школа есть посредник, который передает новым поколениям нравственные ценности, накопленные в прежние века. В этом деле школа и Церковь призваны к сотрудничеству. Образование, особенно адресованное детям и подросткам, призвано не только передавать информацию. Возгревание в юных сердцах устремленности к Истине, подлинного нравственного чувства, любви к ближним, к своему отечеству, его истории и культуре – должно стать задачей школы не в меньшей, а, может быть, и в большей мере, чем преподавание знаний. Церковь призвана и стремится содействовать школе в ее воспитательной миссии, ибо от духовного и нравственного облика человека зависит его вечное спасение, а также будущее отдельных наций и всего людского рода»¹.

¹ Цит. по: Религии в Казахстане: Хрестоматия. Часть 1./ А.И.Артемов, И.Б.Цепкова, С.Ю.Колчигин. – 2-е изд. испр. и дополн. – Алматы, 2011. – С. 79-80.

Характерно в этом отношении выступление патриарха Кирилла на встрече с Владимиром Путиным, перед его избранием президентом России, 8 февраля 2012 г. Он, в частности, сказал: «В 1990-е годы произошёл трагический разрыв между образованием и воспитанием, между школой и воспитанием. Семьи оказались неспособными воспитывать детей в очень большом количестве случаев, потому что информационный поток разрушал все эти усилия семьи, иногда даже, кстати, не очень умелые. Ну, разный уровень родителей – и интеллектуальный, и нравственный, и духовный, и поэтому конкурировать было невозможно, что очень хорошо нам показал сериал «Школа». Вот лицо современного школьника, молодого человека. Ну как родители несчастные могут <...> привить ему какие-то высокие идеалы? Он живет на другой планете, что, кстати, усиливает разрыв между поколениями.

Но здесь вот что очень важно, на мой взгляд. Нужно вернуть воспитательную функцию в детский сад, в школу, в университет. У нас должна быть идейная, духовная парадигма, в рамках которой бы осуществлялось это воспитание личности, ведь у нас есть ценности. У нас есть ценности – нравственная ответственность, ... свобода, честность, достоинство, справедливость, правда. Не в силе Бог, а в правде.

Вот если мы наполним наше воспитательное пространство этими идеями, если мы научимся все вместе работать, чтобы формировать умонастроения нашей молодежи..., то и результат будет соответствующим»¹.

Именно, исходя из этих положений, Русская православная церковь активно пытается внедриться в систему школьного образования России, что вызывает сопротивление сторонников чисто светского государственного образования, которые настаивают на том, чтобы оставить за церковью лишь право на создание религиозных образовательных структур.

Подобная политика ведется и в Казахстане.

¹ Литературная газета, 15-21 февраля 2012 г., № 6 (6357). – С. 10.

А теперь о протестантизме.

Первая волна *протестантизма*, или начало Реформации, как известно, связана с именем **Мартина Лютера**. Это был очень талантливый человек: профессор богословия и крупный знаток немецкого языка, он первым перевел на этот язык Библию; большой вклад внес как композитор, теоретик музыки и т.д.

Современная лютеранская церковь, основывая свое учение на Библии, придерживается ее истолкования, данного в богословских трудах М.Лютера, и вероучении, изложенном в «Книге Согласия».

Не соглашаясь с многими догматами католической церкви, в разделе «Апология» «Книги Согласия» отмечается роль катехизации, в частности, в Артикуле XV «О человеческих традициях в церкви», под № 41, мы читаем: «У наших оппонентов вообще не проводится катехизация детей, о которой заповедуется даже в канонах. У нас пасторы и служители церквей побуждаются публично (и в частном порядке) наставлять и выслушивать молодежь. И эта традиция приносит превосходные плоды. [И катехизис отнюдь не является чем-то, имеющим отношение только к детям – как, например, ношение стягов и свечей, – но это весьма полезное наставление {для всех}}»¹.

В наставлениях для тех, кто принял пасторское служение, в книге К.Ф.В.Вальтера «Пасторское богословие» говорится: «Разумеется, новый пастор должен сразу же принять близко к сердцу заботу о школе». А далее приводится обширная цитата профессора богословия из Ростка д-ра Иоганна Фехта, сказанная им еще в 1716 году:

– Поскольку школы – это питомники церкви, церковь потерпит невосполнимую утрату, если школы приходят в упадок. Поэтому пастор должен внимательнейшим образом следить, чтобы местные школы под его духовной опекой поручались заботам достойных учителей. А в тех деревнях, которые не имеют возможности содержать школьного учителя, он по крайней мере должен постараться найти достойных прихожан, которые бы обучали

¹ Книга Согласия: вероисповедание и учение лютеранской церкви. – Фонд «Лютеранское наследие», 1998. – С. 263.

молодежь зимой, за что следует предложить им разумное вознаграждение из церковной кассы. Ведь без помощи школ не может распространяться богопознание и благочестие. Поэтому там, где не было возможности иметь учителя, многие проповедники, повинувшись голосу совести, брали эту весьма необходимую и полезную работу на себя, а именно – зимою.

Однако, если в данной местности уже существуют школы, пастор обязан их посетить: во-первых, для того, чтобы самому увидеть характер, методику и организацию правильного и плодотворного обучения; ещё для того, чтобы самому восполнить какие-либо пробелы в катехизическом обучении, а также чтобы побудить молодежь к ежедневному повышению успеваемости. Пастор церкви не должен брезговать тяжелым трудом, если надо будет каждый день в течение нескольких часов посидеть вместе с детьми на уроках. Он должен не только слушать, что говорит учитель, но и сам участвовать в работе, должен похвалить прилежных [детей] и пожурих ленивых. Так он заложит более прочное основание для катехизического обучения, которое сам впоследствии будет проводить в церкви.

Также он ежедневно должен стараться усвоить беспечных родителей, которых зачастую мало волнуют их дети, даже если те растут подобно животным, мало что зная о Боге. Он должен напоминать им, что однажды им придется дать отчет Богу и что проклятие Божие изольется на весь их дом, если они не исполнят свой долг в данном отношении. С другой стороны, он должен сказать им о благословении [которое они получают], если воспитают своих детей в страхе Господнем, который те постигнут прежде всего в школе. [...]

...Как может радеть о знании тот, кто не печется о фундаменте?¹

Первичные протестантские церкви, как уже говорилось выше, дали толчок образованию новых конфессий и деноминаций, которые принято называть *вторичными*, или *позднего протестантизма*. Они, в свою очередь, явились предшественниками нео-

¹ Цит. по: Вальтер К.Ф.В. Пасторское богословие. – М.: Фонд «Лютеранское наследие», 2006. – С. 67-68.

протестантизма и т.д. Этот процесс и сегодня продолжает свое развитие.

Поэтому, не имея возможности остановиться на воспитании (религиозной педагогике) во всех конфессиях и деноминациях *позднего протестантизма и неопротестантизма*, рассмотрим лишь на примере *адвентистов седьмого дня* и евангельских христиан – *баптистов*.

Основные положения *Церкви Адвентистов Седьмого Дня* разработаны Элен (Еленой) Уайт. Её наследие довольно обширно, а «Свидетельства для Церкви» составили 9-томный цикл (на русском языке вышел 5-томник ее трудов, а также своеобразная энциклопедия семейной жизни под названием «Христианский дом»). Именно последний труд и является подробным изложением видения автором проблем воспитания и образования.

Е.Уайт отстаивает первостепенную роль домашнего воспитания: «Нынешняя молодежь и дети определяют будущее общества, и то, кем станут эти дети, зависит от семьи. Отсутствие надлежащего воспитания – вот главная причина болезней, страданий и преступлений, которые являются проклятием для человечества. Если бы семейная жизнь была чиста и истинна, если бы дети, выходящие из-под опеки родителей, были приготовлены к жизненным обязанностям и опасностям, то какая бы перемена произошла в мире!»¹.

«Родители не должны допускать, чтобы заботы о работе, неотложные дела, мирские обычаи, привычки, мода лишали их возможности с должным вниманием относиться к своим детям в раннем детстве и тем самым сделали бы невозможным правильно воспитать их, когда они станут старше»².

«Мать должна стоять выше всех в вопросе воспитания; в то время как серьезная и важная ответственность возложена на отца, мать, благодаря тому, что она почти непрерывно общается со своими детьми, особенно в их нежном возрасте, должна всегда быть их особым наставником»³.

¹ Уайт Е. Христианский дом. – Заокский: «Источник жизни», 2008. – С. 174-175.

² Там же. – С. 175.

³ Там же. – С. 176.

«Если молодым людям с детства привиты нравственность, самообладание и воздержание, то они окажут позитивное влияние на общество. Если же их оставить без воспитания и контроля, в результате чего они станут своевольными и невоздержанными, то соответствующими будут и последствия. Привычки и принципы, которые сегодня формируются у молодежи, отражают состояние общества в будущем. Влияние плохо организованной семьи распространяется повсюду и губительно сказывается на всем обществе. Оно разливается потоками зла, поражая семьи, общество и правительство»¹.

У *Евангельских Христиан Баптистов* (название сложилось исторически из двух наименований родственных течений: *баптистов*, первоначально носивших название христиан, крещенных по вере и в основном живших на юге России, и *евангельских христиан*, появившихся несколько позже, преимущественно на севере России) разработана специальная дисциплина «Нравственное богословие», которая преподается в духовных семинариях. В курсе предлагаемых лекций есть специальный раздел, посвященный семье, взаимоотношениям в ней и воспитанию детей. В нем мы читаем:

«Христианский дом – это питомник христианских добродетелей и идеалов. Семьи в Священном Писании уподобляются священному саду, за которым необходимо непрестанно ухаживать и наблюдать. «Если же кто о своих и особенно о домашних не печется, тот отрекся от веры и хуже неверного» (1 Тим. 5, 8). Имеется в виду, конечно, забота не столько о материальном благополучии семьи, сколько о духовном»².

«Не надо забывать, что детская душа отличается исключительной чуткостью, тонкостью восприятия. Детей глубоко ранит проявление бестактности, грубости, несправедливости, которые могут на всю жизнь искалечить характер ребенка, надломить его веру в людей и добро. Унижение личности ребенка также не-

¹ Уайт Е. Секреты счастливой семьи. – Заокский: «Источник жизни», 2002. – С. 9.

² Нравственное богословие. Лекция 5 «Брак и семья в свете Священного Писания». – Без вых. данных. – С. 11.

редко приводит к тяжелым психологическим травмам. Родители, поступающие подобным образом, наполовину теряют своего ребенка – его любовь, доверие, уважение. Самые горькие плоды приносят именно ошибки воспитания. Поэтому родители должны всегда и во всем оставаться для детей самыми дорогими и уважаемыми людьми. Нет любви более чистой и прекрасной, чем любовь отца и матери, и хранить ее надо как зеницу ока.

Родители обязаны раскрывать ребенку правду окружающей природы как творения Божия, научить его любить землю, на которой мы живем, свою Родину, свой народ, свой город, свое село, свой дом»¹.

В журналах, издаваемых Евангельскими Христианами Баптистами, регулярно публикуются статьи о воспитании. Так, к примеру, рассказывалось о книге «Как воспитывать своих детей послушными» американского педагога **Абрама Фаста**, и в этой связи были приведены «превратные» правилами по воспитанию детей:

«Если вы хотите, чтобы ваш ребёнок стал преступником, то:

– Давайте ему уже в детстве всё, что он желает. Тогда он вырастет с мнением, что мир обязан его содержать.

– Если вы услышите плохие, грязные слова, то посмейтесь над ними, скажите, что они остроумны. Ваш ребёнок обязательно должен иметь богатый словарный запас.

– Никогда не используйте слово «неправильно». В противном случае у ребёнка может развиваться комплекс самообвинения.

– Не помогайте ребёнку при различении добра и зла. Он должен это выяснить самостоятельно.

– Всегда становитесь на сторону вашего ребёнка, в том числе и против учителей, и против полиции. Он всегда должен чувствовать, что за вами он как за «каменной стеной».

– Всегда убирайте за ним: обувь, книги, одежду и т.д. Не приучайте его к детскому труду. Он ещё научится труду, когда станет взрослым.

¹ Нравственное богословие. Лекция 5 «Брак и семья в свете Священного Писания». – Без вых. данных. – С. 13.

– Ссорьтесь всегда в присутствии вашего ребёнка: ребёнок должен знать все «тонкости» семейной жизни.

– Разрешайте ему читать всё подряд и щедро давайте «карманные» деньги на расходы. Этим он приобретёт опыт практической жизни.

– Как можно больше времени проводите вне вашего дома, чтобы ваш ребёнок мог быть наедине и как можно скорее стал самостоятельным.

И если ваш ребёнок должен будет пойти в тюрьму, тогда вы сможете сказать: Я предпринял наилучшее, что мог, чтобы он попал туда»¹.

Не правда ли, есть над чем поразмышлять?

А вот известный христианский психолог **Дж.Харольд Сейла** вывел следующие **максимы**:

Ребёнок, окружённый критикой – учится обвинять;

Ребёнок, окружённый насмешками – учится быть недоверчивым;

Ребёнок, окружённый враждебностью – учится бороться;

Ребёнок, окружённый позором – учится чувствовать вину;

Ребёнок, окружённый терпением – учится быть терпеливым;

Ребёнок, окружённый похвалами – учится быть уверенным;

Ребёнок, окружённый честностью – учится быть справедливым;

Ребёнок, окружённый безопасностью – учится вере;

Ребёнок, окружённый одобрением – учится уважать себя;

Ребёнок, окружённый симпатией и дружбой – учится находить любовь в этом мире².

В «Настольной книге пресвитера» особо подчеркивается: «Воспитание в семье своеобразно, и его очень трудно заменить какой-либо другой формой воспитания. Оно имеет такую эмоциональную основу, как родительская любовь, и это обеспечивает, при прочих благоприятных условиях, наибольшее влияние на воспитание ребенка. Можно сказать, что воспитание в семье

¹ Журнал «Жизнь веры», № 3 (39), – 2006.

² Там же.

ничем не может быть заменено. А это значит, что вся жизнь и воспитание детей полностью зависят от состояния родительского сердца, от духовного уровня жизни родителей. Семья имеет возможность постепенно приобщать ребенка к жизни, расширять его кругозор и опыт. Родители должны приучить детей к добру, честности, уважению и почитанию старших; привить любовь к труду и бережливости, а также любовь к Богу... Семейный организм не только обеспечивает рост своему потомству, но и готовит будущее поколение»¹.

А баптистский проповедник Василий Давидюк в статье «Великое наследство» пишет: «Разговор о родителях и детях – это собственно разговор о жизни на земле. Вся человеческая цивилизация – это родители и дети. До тех пор, пока рождаются дети, продолжается жизнь на земле, существует человечество. /.../ Именно взаимоотношения между родителями и детьми определяют благословения или проклятия всей цивилизации в настоящем и будущем. /.../ От этих взаимоотношений зависит, будет ли жизнь благословенна, будет ли благословенно следующее поколение, будет ли мир и взаимопонимание, будет ли уважение к старшим в следующем поколении. Или это будут боль и страдания там, где их не должно было бы быть»².

«Христианская семья, – пишет Э.Г.Вайт, – должна быть наглядным уроком для других, показывая превосходство правильных основ жизни,... Хорошая семья оказывает большее влияние на сердца и души людей, чем любая проповедь»³.

Хотя в различных конфессиях сложилась своя, в чем-то специфическая, «уникальная» система регулирования семейно-бытовых отношений, однако, как справедливо отмечают в последние годы многие религиоведы, практически во всех конфессиях заметна тенденция к усиленной сакрализации и фидеизации семьи, ее превращению в «домашнюю церковь».

¹ Настольная книга пресвитера. – М.: ВСЕХБ, 1982. – С. 208-209.

² Давидюк В. Великое наследие. // Христианский журнал «Вера и жизнь». 2011, № 6. – С. 4.

³ Вайт Э.Г. Семья и здоровье. – С. 16.

Так, «создание в семьях верующих-протестантов «домашней церкви» предполагает:

- превращение каждой семьи в своеобразную религиозную микрообщину с организацией семейных молений, иногда каждодневных, штудирование Библии и других религиозных источников, строгое соблюдение религиозных традиций, обрядов, обычаев и предписаний;
- формирование из семьи замкнутой религиозной ячейки со специфической религиозной духовно-нравственной атмосферой, строгой регламентацией всех сторон жизнедеятельности: поведения в быту, брачно-семейных отношений, использование свободного времени, форм общения с окружающими;
- полное подчинение семьи требованиям общины;
- создание в семье эмоционально-психологического барьера против атеистического влияния¹.

Руководство большинства протестантских обществ берет под неослабный контроль семейную жизнь каждого верующего. Для этого в таких общинах практикуется посещение домов единоверцев с целью контроля за выполнением установок по воспитанию детей, особенно старшего возраста, так как они смогут затем влиять на своих младших братьев и сестёр. Вот почему и браки, как правило, совершаются между единоверцами, и каждая семья находится под бдительным оком руководителей общины». «... Пастор должен сблизиться с людьми, войти в их дом, знать все мелочи их житейского бытия, видеть условия их домашней жизни, занятий, наблюдать за проявлением их чувств, знакомиться с их характером, духовными запросами, исканиями и устремлениями».

В этой связи вспоминается моя беседа с проповедником алма-тинской общины меннонитов В.Вольфом. «У подлинного верующего, – сказал он, – должен быть такой образ жизни, чтобы у всех окружающих не было никаких сомнений, что он верующий».

¹ См., к примеру: Бондаренко В.Д., Косянчук А.С., Фомиченко В.В. Религиозная община в современном обществе. – С. 89-90.

Протестанты любят повторять слова своего богослова Вильяма Ло (мне тоже они очень нравятся):

«Любовь – безошибочна; она не ошибается, ибо все ошибки совершаются из-за нехватки любви».

Сегодня и в России, и в Казахстане идет повсеместная организация различных духовных учебных заведений. Хорошо это или плохо? Однозначно, видимо, ответить трудно. Всё зависит от того, кто и с какой целью их создаёт. Вряд ли можно возражать против организации духовных воскресных школ или семинарий при епархиальных управлениях и т.д. Но беда в том, что очень часто такие учебные заведения создаются при отсутствии элементарной учебной базы, да и преподавание поручается людям, не имеющим должного образования, а то и просто малограмотным религиозным фанатикам, которые потом калечат души молодых.

На мой взгляд, образцом духовного образования и воспитания может служить один из первых негосударственных вузов России Русский Христианский гуманитарный институт в Санкт-Петербурге, «который не является типичным представителем ни одной из существующих категорий образовательных учреждений. От большинства новых негосударственных вузов РХГИ отличается критическим отношением к односторонне прагматичному, узкопрофессиональному построению образовательных программ. Этот подход не соответствует ни национальной педагогической традиции, ориентированной на фундаментальность и систематичность, ни требованиям надвигающейся информационной эпохи, лидерами которой будут не узкие специалисты, а люди, способные к самостоятельному и конструктивному мышлению¹.

Концепция, разработанная данным коллективом, может быть охарактеризована как культурологический подход к педагогике. В её основе лежит понимание культуры человека как исторически развивающейся духовно-материальной целостности.

¹ Русский Христианский гуманитарный институт: Концепция. Программы. Документы. – СПб: Изд.-во РХГИ, 2001. – С. 11-12.

Общеобразовательный цикл Программы РХГИ подразделяется на *две категории дисциплин*:

– первую составляют системообразующие базовые курсы: всемирная история, история религий, история философии и науки, а также история художественной культуры, преимущественно в форме литературы. Остальные предметы – экономика, право, политология и другие – являются «фоновыми». Значительный объем времени уделяется иностранному языку, хотя с концептуальной точки зрения этот предмет нельзя рассматривать в качестве системообразующего;

– вторую часть формируют дисциплины профессиональной специализации: «Религиоведение», «Искусствоведение», «Философия». «Психология», «История русской культуры», «Финский язык и культура», «Английский язык и культура», «Восточные языки и культура» и др. Построение специальной подготовки в контексте системного осмысления истории мировой культуры определяет особенности профессионального образования в институте. Например, психология изучается не только в биологическом, медицинском или педагогическом плане, но, в первую очередь, – в духовном аспекте¹.

«Концепция национально ориентированного гуманитарного образования, – отмечает ректор РХГИ Д.К. Бурлака, – закономерно дополняет и конкретизирует его идею как культурологически цельной, духовно обоснованной системы. ... Педагогическая модель... воспроизводит универсальную структуру культурно-исторического бытия человека, являясь образовательным микрокосмосом в макрокосмосе культурно-исторической жизни. РХГИ – это образование нового тысячелетия: погружая человека в прошлое, оно открывает ему вечные основы его личного бытия и возможности его творческой активности в будущем»².

¹ Русский Христианский гуманитарный институт: Концепция, Программы. Документы. – С. 50.

² Там же. – С. 222.

9.3. Система воспитания в Исламе

Начну с мусульманской притчи:

Во время намаза Пророк Мухаммад долго не вставал из «сажда», совершавшие с ним намаз, после его завершения, спросили Пророка: «Что случилось? Может быть, к тебе явился ангел? Но ответ Пророка был прост: «Ко мне на шею уселся ребенок (внук), и я не мог встать, пока он не наиграется».

Эта притча – как бы эпиграф ко всей системе воспитания в исламе.

«Каждый из вас, – отдавал наставления своим последователям Пророк Мухаммад, – является защитником и блюстителем тех непосредственных обязанностей, которые его положение (в семье и обществе) накладывает на него, и несет ответственность за действия тех, кто находится в его подчинении или на его попечении. (Любой) правитель является также распорядителем (дел) и ответственным за тех, кто находится под его опекой. Мужчина в своем доме является учредителем порядка для всех проживающих в его доме. (В свою очередь,) женщина является также распорядителем в отношениях со своим мужем и его детьми. Иными словами, каждый из вас является своего рода пастырем и ответственным за свою паству»¹.

Как известно, в исламе подробно разработаны обязательства мусульманина (*Фард*), которые и составляют основу воспитания из поколения в поколение.

Фард в шариате делится на два вида:

а) *Фард айн* – этот вид фарда предписывается исполнять каждому мусульманину индивидуально. Например, таухид. Сюда относятся следующие заповеди:

1. Познать единство Аллаха, изучать его атрибуты.
2. Знать и верить, что Мухаммад – это посланник Аллаха для направления людей на истинный путь.

¹ Хадисы Пророка / Перевод и комментарии Иман Валерии Пороховой. – М.: «Аванта+», 2000. – С. 68.

3. Верить в истинность того, что все постановления ислама, сообщенные Мухаммадом, являются истинными и от Аллаха.

4. Обязан сказать основную формулу (В душе свидетельствую, что нет на свете божества, достойного поклонения, кроме Аллаха, а Мухаммад послан Им, чтобы показать людям истинный путь) перед свидетелями и подтвердить, что Ислам – последний единственный путь Аллаха.

5. Ежедневно совершать пятикратную *молитву*.

6. В месяц рамадан ежедневно держать *уразу*.

7. Чье достояние доходит до установленной нормы – давать бедным узаконенный *закят*.

8. Имеющему достаток и возможность – совершить в жизни хотя бы один *хадж* в Мекку.

9. От посевов, лесонасаждений, сенокосных угодий, пчелиных ульев давать бедным *ушур* (10%).

10. Изучать и знать действия, совершаемые людьми, которые входят в фард: знать ритуалы их совершения.

11. Ходить на пятничную молитву.

12. Подчиняться воле Аллаха и совершать предписанные постановления.

13. Каждое постановление **шариата** исполнять чистосердечно, только во имя Аллаха.

14. По возможности постоянно помнить и не забывать в душе Аллаха.

15. Не совершать действия, осуждаемые шариатом.

16. За ранее совершенные грехи покаяться и настроиться больше их не совершать.

17. Изучая природу, видеть в ней могущество и величие Аллаха.

18. Быть довольным Аллахом за Его дары.

19. Приступив к выполнению какого-либо действия, положиться на Аллаха.

20. Если настигла какая-то беда (болезнь, смерть, катастрофа и т.д.), считать, что все это происходит по воле Аллаха, и про-

являть сдержанность, терпеливость (остерегаться возникновения плохих мыслей по отношению к Аллаху).

21. Считать Сатану своим врагом, остерегаться выполнить греховные поступки, внушаемые им.

22. На словах и в любом деле быть на стороне истины и справедливости.

23. На суде, будучи свидетелем, говорить исключительную правду, не искажать действительность.

24. При необходимости обязан служить в армии, защищать родину.

25. Обязан трудиться и добывать средства для содержания себя и своей семьи, чтобы мог спокойно выполнять предписанные постановления шариата.

26. Одеваться по мере необходимости.

27. По мере необходимости пить и есть.

28. Каким бы то ни было путем, если попало чужое богатство, необходимо вернуть хозяину.

29. Пропущенную молитву необходимо исполнить позже.

30. Открывшему уразу по желанию несвоевременно – заплатить (освободить раба или держать уразу 2 месяца).

31. Своевременно не выплатившему закят и ушур (10%) рассчитаться потом.

32. Если кто-либо не смог расплатиться с долгами своевременно, обязан до смерти завещать своим наследникам, чтобы те рассчитались с долгами за него от части его достояния, которое остается как наследство.

33. Наследники обязаны полностью рассчитаться с долгами, даже если им и не досталось от наследства ничего.

34. Уразу, которая своевременно не держалась, восполнить.

35. Муж обязан содержать жену, обеспечив честность и справедливость, не проявляя к ней актов насилия.

36. Муж обязан подготовить для жены отдельный дом или комнату.

37. Муж обязан обеспечить жену необходимой общепринятой одеждой.

38. Муж обязан обеспечить жену необходимыми продуктами питания.

39. Дети обязаны по возможности хорошо относиться к родителям, уважать и подчиняться (чтобы те были довольны).

40. Дети обязаны содержать родителей, если они находятся в бедности.

41. **Отец** обязан содержать малых детей.

42. Мужчина обязан при необходимости содержать малолетних детей родственников и калек (если он сам калека или проживает в нищете – то освобождается).

43. Если зарёкся (дал обет), нужно исполнить, коли это не выходит за рамки шариата.

44. Если задумал совершить какой-либо ритуал или молитву – обязан исполнить.

45. Если не смог исполнить задуманное (обещанное) – обязан рассчитаться выплатой штрафа (освободить раба, накормить бедняка).

46. Когда слышишь чтение **Корана** – отставить все дела.

47. Муж обязан от чистого сердца отдать жене махр (обещанное ей, при вступление в брак – это ее личное).

48. Грязный перед шариатом (жунуб) человек обязан совершить полное омовение.

49. Женщина после месячных обязана совершить полное омовение.

50. После родов по выздоровлению (40 дней) женщина обязана совершить полное омовение.

51. Среди единомышленников разъяснять установленные фарды.

52. В кругу единомышленников вести агитацию за совершение добрых дел и воздержание от недозволенного шариатом.

53. Воздерживаться от совершения запрещенных поступков.

54. Любые ритуалы шариата (тахарат, гусул, молитву и др.) совершать со всеми предписаниями (фардами, входящими в эти действия).

55. Принимать участие в оборонительном джихаде в военное время.

- б) *Фард кифая* – это вид фарда считается достаточным исполнять некоторым мусульманам, тогда как другие освобождаются от ответственности за невыполнение предписанной обязанности.

Сюда относятся заповеди:

1. Досконально знать все постановления исламского шариата (то есть хорошо изучить мусульманское законодательство).
2. Обучать невежественных мусульман исламскому шариату.
3. Знать весь **Коран** наизусть.
4. Производить общественно необходимые средства производства и средства потребления.
5. Содержать старцев, у которых нет опекунов и которые не имеют средств к существованию.
6. Оказывать помощь калекам, беспомощным, больным, у которых нет содержателей.
7. Воспитывать сирот.
8. Наведывать больных, справляться о здоровье.
9. Покойника обмыть и одеть по шариату.
10. Покойному перед похоронами прочитать молитву (джаназу).
11. Выкопать могилу и похоронить покойника.
12. Ответить на приветствие.
13. Если человек чихнул и произнес «слава **Аллаху**», ответить: «Пусть тебе будет милость Аллаха».
14. Когда произносят или слышат имя Пророка, к его имени обязательно добавляют *слова салавата*.
15. Принимать участие в наступательном *джихаде* в военное время.

«Ислам оказал очень большое влияние на ментальность мусульман, – пишет Е.М. Богучарский, востоковед, арабист, чрезвычайный и полномочный Посланник, 40 лет проработавший в мусульманских странах. – Он наложил существенный отпечаток на их характер. Ислам воспринимается мусульманами не только как религиозная догма, но и как образ жизни, комплекс бытовых

ритуалов и обычаев»¹. И далее: «Влияние Ислама на частную жизнь и быт особенно заметно при рассмотрении отношения мусульманского общества к семье и семейной обрядности. [...] Семейные отношения и традиции – это тот стержень, который пронизывает все общество. Семья – это первая школа, где учат ценить обычаи и традиции религии и своего народа. Именно поэтому Ислам уделяет большое внимание вопросам семьи»².

По исламу, воспитание истинного мусульманина начинается не с детства, а еще до никаха его будущих родителей. Какую жизнь ведет мать, отец, как живут, связав себя узами брака, какую пищу употребляют, как одеваются – все это важно. Правильное воспитание начинается с красивого имени и дозволенной (халаль) пищи. Вовремя сделать суннат мальчику – обязательно (это делается для того, чтобы ребенок жил, выполняя повеления Аллаха, и отстранялся от Его запретов). Проколоть ухо девочке и повесить серьги тоже считается хорошим делом. Молодые родители должны строго выполнять свои обязанности по отношению к детям, хорошо воспитывать и стараться вырастить их настоящими людьми:

1. Родители обязаны заниматься воспитанием детей с малых лет. Они должны оградить их от негативных влияний, воспитывать в них хорошие качества. Родители должны строго воздерживаться от употребления в своей речи нецензурных слов, лжи и не совершать плохих поступков. Родители должны относиться к детям серьезно, справедливо и великодушно, чтобы они могли перенять у них положительные качества.
2. Родители должны уделять внимание и обеспечивать такие первоначальные потребности ребенка, как сон, еда и др., чтобы он вырос здоровым и умным.
3. Родители ответственны за обучение ребенка и должны в определенное время (обычно, когда ребенку исполняется 7

¹ Богучарский Е.М. Мусульманский этикет. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – С. 140.

² Там же. – С. 247.

лет) отдать его в школу, чтобы он научился грамоте и хорошему поведению.

4. В определенный момент родители обязаны ознакомить своих детей с традициями общества и научить его общепринятым нормам поведения в обществе. Каждое религиозное предписание предназначено для определенного возраста, все они становятся обязательными к совершеннолетию.

Истинный родитель-мусульманин знает, как найти подход к душам своих детей и привить им мудрость и хорошие нравственные качества. Для этого он использует такие разумные методы воспитания, как хороший личный пример, доброта и простота в обращении и общении с детьми, проявление о них должной заботы, милосердие, приветливость, любовь, внимание, справедливость, сердечное отношение, руководство и старание направить их на путь истинный с помощью мягкости, не имеющей ничего общего со слабостью, и строгости, которую он не смешивает с суровостью. Благодаря этому его дети растут в атмосфере любви, внимания и нежности, что неизбежно приводит к тому, что из них получаются благочестивые, верные, праведные, гармонично развитые, трезвомыслящие, щедрые и ответственные люди. Все это является само собой разумеющимся для каждой семьи, воспитанной на принципах ислама и установлениях Корана¹.

Особое назначение женщины в воспитании отмечено в свидетельстве Абу Хурейра (хадис 71):

— Один человек спросил Посланника Аллаха (да благословит его Аллах и приветствует!), кто из его ближайших родственников имеет самые большие права на него. Пророк ответил: твоя мать. Человек спросил: а кто еще? Пророк ответил: твоя мать. И вновь он (человек) спросил: а потом кто? И вновь Пророк ответил: твоя мать. Но кто же все-таки потом, спросил человек: (И лишь на четвертый раз) «твой отец» — был ответ Пророка².

¹ См.: Али Аль Хашими. Личность мусульманина согласно Корану и Сунне. — М., 2001, а также: Галиев Р.Р. Исламская педагогика об интеграции физического и духовного развития личности// Молодой ученый. — 2012. — № 1. — Т. 2. — С. 71-74.

² Хадисы Пророка /Перевод и комментарии Иман Валерии Пороховой. — С. 80.

Ныне покойный четвертый Верховный духовный глава Всемирной Ахмадийской мусульманской общины Хозрат Мирза Тахир Ахмад в книге «Ислам отвечает на вопросы современности» писал:

«Коран предостерегает, что, если родители пренебрегут своими обязанностями по отношению к потомству и оставят после себя поколение, поведение которого выходит из всяких рамок приличия, тогда им предстоит ответить за это перед Аллахом.

И вновь родители предупреждаются,...они несут ответственность за формирование характера ребенка (Аль Ан'ам, 6:152)

Не только к собственным детям, но и ко всему молодому поколению в целом следует относиться с любовью, заботой и уважением, убежденно говорил Святой Пророк Ислама, да пребывают с Ним мир и благословения Аллаха.

Проявляйте к своим детям постоянную доброту. (Ибн Маджах, Книга о поведении, глава Бир Уль Ваад).

Нельзя не заметить, что именно в этом нуждается сегодня человеческое сообщество¹.

В Хадисах Пророка Мухаммада мы находим:

«Распространение знаний – обязанность мусульманина».

«Час, проведенный с целью получения знаний, дороже ночи молитв. День, проведенный с целью получения знаний, дороже трех месяцев поста».

«Превосходство человека ученого над простым, поклоняющимся, подобно превосходству моему над обычным из вас».

«Ученые Ислама – это наследники и продолжатели дела пророков»².

¹ Хозрат Мирза Тахир Ахмад. Ислам отвечает на вопросы современности. – Islam international publications LTD, 1997. – С. 141.

² Цитаты взяты из: Религии в Казахстане: Хрестоматия. – Часть 1. – С. 16-17.

9.4. Общее и особенное в традиционных формах воспитания в отдельных мусульманских странах

Ливан

«Воспитывать детей – что кремень разгрызать», – утверждает ливанская пословица.

«Дети Ливана рано включаются в ритуальную жизнь своей конфессиональной общины. Подростки-сунниты участвуют в факельном шествии 12 числа месяца раби аль-авваля по лунному календарю в честь дня рождения основателя Ислама Мухаммада. Вместе с взрослыми они отмечают 10 зуль-хиджжа праздник жертвоприношения – *ид аль-адха*, а 1 шавваля – праздник разговения – *ид аль-фитр*. В месяц мухаррам, когда шииты оплакивают своих мучеников, в траурных процессиях немало детей»¹.

А в более раннем возрасте «детей приучали бояться шайтана, способного превратиться в человека, животное или предмет. Воспитывалась вера в коварных джиннов, оборачивающихся мужчиной или женщиной. Запугивали злыми волосами *гулями*, страшными буками (*бобо*) и рогатым чертом (*бонкрун*)»².

Ливанцы говорят, что маленьким детям угрожают *три опасности*: прорезывание зубов, отнятие от груди и ... школа.

В школу начинают ходить с 5-6 лет. Старая ливанская школа отличалась палочной дисциплиной, занятия начинались ранним утром и заканчивались вечерними сумерками. Как писал еще в 1899 г. Йусуф Сакр-Татай, знакомый с подобными школами по собственному опыту, «в первый же день пребывания в школе учитель пишет буквы азбуки на бумаге и наклеивает ее на досочку, которую вешает ученику на шею; много дней висит эта

¹ Родионов М.А. Традиционная модель социализации детей в современном Ливане. // Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. – М.: «Наука», 1983. – С. 11.

² Там же. – С. 13.

дошечка у него на груди, пока он не выучит буквы»¹, а затем шло заучивание сур из Корана. После этого шло обучение письму – арабскому или сирийскому (у маронитов) языку. Большое внимание обращалось на выработку красивого почерка. По любому поводу учитель мог пустить в ход свой посох, руководствуясь пословицей: «Побой и медведя выучат плясать». Многие дети из небогатых крестьянских семей ходили в такую школу всего две-три зимы².

Сегодня традиционная школа сохранилась лишь в памяти людей старшего поколения.

Необходимо подчеркнуть, что до последнего времени (кровавых событий) по уровню образования Ливан находился впереди своих арабских соседей.

Курдистан

Как известно, курдский народ на протяжении всей своей истории вследствие ряда причин не смог создать единого государства. Он разделен на части, который входят в состав различных государственных объединений. В курдских семьях до сего времени сохраняется многоженство, поэтому и детей всегда много, особенно при наличии нескольких жен. Но все курды, как правило, очень любят своих детей. Предоставленные сами себе, плохо одеты, они закаляются с малых лет. «Курдский ребенок, – писал еще в 1820 г. К.Рич, – смелое, легкое, подвижное маленькое создание; все дети превосходно себя ведут»³.

Самым дорогим для родителей является старший сын, ибо он – наследник отца. «Никто так не дорог курду, как его преемник»⁴, – отмечал В.П.Никитин.

¹ Й. Сакр – Татай. – Школа. – С. 1068-1069.

² См.: Родионов М.А. Традиционная модель социализации детей в современном Ливане. // В названном выше сборнике. – С. 14-15.

³ Cl, J. Rich, Narrative of Residence in Kurdistan and on the Site of Ancient Nineveh, with Journal of a Voyage..., Vol.I.L., 1836. – P. 319-320.

⁴ Никитин В. Курды. – М., 1964. – С. 173.

Детям стараются привить, прежде всего, смелость, честность, послушание и уважение к старшим. Они не должны вмешиваться в беседы старших и даже присутствовать при их разговорах. Почтительное отношение к старшим в семье сохраняется до конца жизни. Молодые курды не могут сидеть в присутствии старших. Они обязаны их обслуживать, поднося кофе и трубки.

Особое трепетное отношение детей к матери, ибо, по хадисам, под ногами матери рай.

В деревенских неимущих семьях дети взрослеют рано. В деревне детство фактически кончается в 8 лет: с этого возраста мальчики пасут ягнят. И даже если в деревне есть школа и ребенок учится, он пасет скот во время перемен и после уроков. К 8 годам мальчик умеет ездить верхом, с 15 лет ходит в подпасах при взрослом пастухе, если стадо превышает сто голов, и наравне со взрослыми пасет стадо до ста голов (если местность безопасная и нет волков). Девочки с раннего возраста помогают матери и постепенно заменяют ее во многих домашних делах.

С появлением первых признаков полового созревания начинается отделение девочек от мальчиков.

Обучение курдских детей до середины XIX века проходило в основном в медресе или у учителя дома. В настоящее время курдские дети (в городских условиях и в деревне, где есть школа) начинают ходить в школу в 6-6,5 лет.

В Иракском Курдистане с 1966 г. полное школьное образование предусматривает 12-летнее обучение:

- с 1 по 6-й класс дети учатся в начальной школе;
- с 7 по 9-й – получают среднее образование;
- в 10-м классе изучают общие предметы;
- в 11-12-м – проходят специализацию по профилям гуманитарных и естественных наук¹.

¹ Подробнее об этом см., Васильева Е.И., Хайдари Дж. К вопросу о социализации курдских детей. // Этнография детства... – С. 23-35.

Турция

В большинстве сельских семей господствует власть отца. Считается, что за поступки и поведение сына он также всецело ответственен. А сын обязан беспрекословно подчиняться отцу.

Признание верховодства мужчины утверждается по всей системе внутрисемейных связей.

Но до 6-7 лет детей воспитывает мать.

Сельские дети в Турции взрослеют очень рано, и на их плечи ложится тяжелая трудовая ноша. Фактически они лишены детства, а основное воспитательное влияние оказывает на них пример родителей, родственников, соседей, окружающая атмосфера постоянного тяжелого труда.

Девочки с 5-6 летнего возраста уже должны нянчить младших братьев и сестер, а с 8 лет помогать матери по хозяйству. В 13 лет они уже считаются взрослыми и выполняют всю сложную женскую работу по хозяйству. Мальчики с 8 лет стерегут, кормят и поят скотину, а в 12 – уже учатся пахать землю.

Ребенок в крестьянской семье с самого детства воспитывается в духе набожности и почитания Аллаха. Из поколения в поколение передается ревниво охраняемая крестьянами последовательная система обрядовых праздников и церемоний, дети выступают в качестве обязательных участников некоторых из них.

Когда речь заходит об образовании сельских детей, то имеется ввиду лишь этап начального обучения, поскольку среднее и особенно высшее образование почти полностью недоступно.

А девочек крестьяне стараются вообще не посылать в школы¹.

После провозглашения в 1923 г. Турецкой Республики система религиозного просвещения претерпела существенные изменения. В 1924 г. религия была отделена от государства, образование – от религии. Но это привело к серьезным политическим осложнениям. Поэтому правительство вынуждено было узаконить преподавание религиозных дисциплин в начальной и неполной средней школах, была организована сеть школ имамов-хатыбов, в кото-

¹ Подробнее об этом см.: Серебрякова М.Н. Традиционные институты социализации детей у семей турок. // Этнография детства... – С. 37-67.

рых шла подготовка религиозных наставников, сравнимая по количеству с технической школой.

В 80-е годы широкое распространение получило высшее теологическое образование.

Что же касается неспециального религиозного образования, то в светской школе в качестве обязательных изучаются такие предметы, как мораль и религия¹.

Афганистан

Активное воспитание и обучение детей здесь начинают после выпадения молочных зубов и совершения обряда обрезания, то есть когда заканчивается айвонтуб (мошумтуб) – младенчество, детство. В афганских племенах считается, что именно в это время ребенок «переходит в разряд людей».

После перехода в категорию «людей», мальчики начинают держаться «стороны» отца, а девочки – «стороны» матери.

Тогда же мальчик берет первые уроки у маулави (мулла, ученый муж) в местной мечети. Религиозное обучение подростков, как правило, длится до 13-14 лет.

Но главное – это трудовое воспитание. При этом происходит строгая поляризация мужских и женских ролей.

С годами у детей формируются привычки, основные черты характера, приходят и опыт, и знания, и мастерство. При этом они строго следуют традициям отцов и матерей.

Недаром афганская пословица гласит: «Путь старшего – мост для младшего»².

9.5. Проблема религиоведческой безграмотности и пути ее преодоления

Спор между «лириками и «физиками», гуманитариями и представителями технических профессий – извечен. И главный пред-

¹ Подробнее об этом см.: Журавлев И.В., Мельков С.А., Шершнева Л.И. Путь воинов Аллаха. – М.: «Вече», 2004. – С. 201-206.

² Подробнее об этом см.: Рахматов Р.Р. Дети и подростки в афганском обществе. // Этнография детства... – С. 89-117.

мет спора – нужна ли будущим специалистам философия. При этом наиболее «интеллектуальные» инженеры любят приводить в качестве главного аргумента своих «доводов» знаменитую беседу русского философа Льва Шестова с великим физиком Альбертом Эйнштейном:

Лев Шестов: Что бы вы спросили у Ньютона, если встретили его: о Боге, вечности или физике?

Альберт Эйнштейн: Ньютона? Конечно, о физике. О Боге и вечности все известно.

По при этом, как бы «случайно», опускается продолжение этого разговора – слова Льва Шестова:

– А для философа именно эти проблемы всегда неизвестны и должны открываться всякий раз заново. Так как мы познаем мир через себя и посредством себя. Поэтому философия перед каждым новым поколением «открывается всякий раз заново», так как каждая новая историческая эпоха создает свою систему ценностей: материальных, общественно-политических, нравственных, а значит, и свое мировоззрение, свою философию. Но создает она их не на пустом месте, или заново, отрекаясь от всего того, что уже было выработано человечеством.

В этом же русле сегодня ведется дискуссия по поводу искоренения религиозной безграмотности.

Сторонники «чисто» светского образования категорически отстаивают его незыблемость, то есть исключают любые попытки религиозных деятелей включить в школьные и вузовские стандарты теологические дисциплины.

Их оппоненты, напротив, добиваются включения таких дисциплин. Но при этом непримиримы позиции и у представителей разных конфессий.

Не менее важен и другой вопрос, какая именно система взглядов и представлений станет идеологией эпохи или того или иного общества. И, как представляется, это – те идеи и представления, в которых общество стремится осознать себя, оправдать истинность своего бытия.

На стыке эпох – советской и постсоветской, да и раньше – авторитетные теологи, как известно, особую ставку делали на религиозное воспитание семей.

Так, православный епископ Григорий Грабе в статье «Любите чад своих: православное воспитание детей в наши дни» пишет: «Родители, желающие дать своим детям православное воспитание, во многом сильно чувствуют, что им в этом мешает окружающая среда и, в частности, школа.

Это вполне естественно, поскольку мы живем среди иноверцев и инославных, а дети преподавателями в школах имеют людей, воспитанных в чуждых Православию началах. Все мировоззрение у них иное, чем у нас... Такое мировоззрение довольно навязчиво и редко терпит противоречие.

Что могут родители делать в таких условиях?

Прежде всего надо с раннего детства внушить детям, что они, как чада Православной Церкви, принадлежат к особому организму, имеющему свои законы и свое мировоззрение, во многом чуждые окружающему большинству. Дети должны еще до школы почувствовать это и знать, что лояльность по отношению к государству отнюдь не должна отражаться на их религиозных взглядах и их бытии. Их надо рано приучать к тому, что не следует бояться и стесняться того, что они в чем-то отличаются от окружающего большинства. Если они придут в школу предупрежденными в этом отношении и воспитанными в преклонении перед подвигом исповедничества, то им будет легче противостоять натиску, чуждого нам мировоззрения¹.

«Прошли времена, – вторит своему православному коллеге один из авторитетов баптисткой педагогики Павел Болохов, – когда родители могли обезопасить своих детей, набросив на них приятное покрывало религиозных установлений». С этих слов он начинает одну из своих педагогических бесед «Родительское священство в семье». И далее, в противовес светскому образованию, призывает «добиться того, чтобы дома (верующих) были на-

¹ Православная беседа: Журнал для семейного чтения. – 1991. – № 1, январь. – С. 16.

столько насыщены присутствием Господа, чтобы дети буквально сталкивались и Ним на каждом шагу...»¹.

Другой известный протестантский проповедник Макартур Д. младший в книге «Ваша семья» пишет: «Наши дети и воспитываются в безбожной системе образования, и что самое плохое, – многие родители не имеют даже времени, чтобы помочь своим детям. Родители заняты другими делами. Но если дети находятся под влиянием безбожной философии, родители не должны оставаться равнодушными к этой атаке, надеясь на то, что к концу концов все устроится само собой»².

Конечно, все само собой не устраивается. Тем более, что за постсоветское время многие проблемы обострились. Ведь свободой и независимостью надо пользоваться тоже с умом.

Мы, к примеру, стали свидетелями глобальной проблемы: растление молодежи СМИ. Неслучайно Папа Бенедикт XVI обратился со специальным Посланием, в котором призвал индустрию масс-медиа воздержаться при создании программ и игр, адресованных детям, от восхваления насилия и вульгарности и призвал воспитывать их «с помощью красоты, истины и доброты»³; а несколько позже, обеспокоенный «нынешним кризисом веры», который, по его мнению, «является не чем иным, как кризисом христианской надежды», а также состоянием человека, «когда его материальные возможности не уравниваются способностью суждения сердца, становятся угрозой для него самого и для всего творения», вновь призывал остановиться и задуматься, особенно над воспитанием молодежи⁴.

Проблема духовно-нравственного воспитания стала основанием для серьезной дискуссии по поводу включения в школьную программу теологических дисциплин.

¹ Христианин и время. – 1992. – № 5 (29). – С. 6.

² Макартур Д. младший. Ваша семья. – 1987. – С. 113.

³ См.: газета Римско-католической Церкви Казахстана «Кредо», № 2 (138), февраль 2007. – С. 11.

⁴ Цит.по: газета Римско-католической Церкви Казахстана «Кредо», – № 3 (151), март 2008. – С. 15-18

Начало ей положил ныне покойный Патриарх Московский и всея Руси Алексей II. Выступая в Кремле на XV юбилейных рождественских чтениях, он, оттолкнувшись от совершенно правильного тезиса о том, что «образование становится сегодня товаром», заявил: боязнь увидеть в классах священника – пережиток советского времени; нужно не только ввести в программу «Основы православной культуры» – предмет культурологический и конституционного принципа светскости не нарушающий, но и идти дальше. Патриарх подчеркнул, что «Церковь имеет попечение обо всем, что затрагивает душу человека», а попытки «сделать религию исключительно «частным делом» человека, исключить ее из общественной жизни – явление деструктивное»¹.

Такой подход вызвал резкое осуждение не только у неверующих граждан России, но и представителей других конфессий и деноминаций. Так, глава Совета муфтиев России Равиль Гайнутдин, выступая на совещании «Этническое и религиозное многообразие как основа стабильности и развития российского общества», высказался категорически против введения в школах «Основ православной культуры». «Нас не могут не беспокоить попытки придать новые оценки российской истории, связанные с возвеличиванием одного народа и принижением роли других, – сурово произнес Гайнутдин. – В нарушение принципа Конституции нашего государства уже в 74 субъектах введен в школах предмет «Основы православной культуры»! Преподавание только этого предмета ставит мусульман, иудеев и буддистов в положение младших братьев»².

В дискуссию включились ученые и преподаватели вузов, школьные учителя и родители, верующие и неверующие.

Начались эксперименты. Были разработаны программы и школьные учебники по Закону Божьему и духовной культуре. Их активно стали внедрять в школьное образование.

Конечно, Россия – самостоятельное государство, и оно вправе решать все вопросы без вмешательства со стороны.

¹ Газета «Известия», вторник, 30 января, 2007.

² Газета «Известия», среда, 31 января, 2007.

Но так уж исторически сложилось: все, что происходит в России сегодня, завтра чаще всего повторится и у нас, в Казахстане.

К счастью, нашему Министерству образования и науки, как говорится, хватило ума не поддаться соблазну, навязываемому духовными лидерами и их прозелитами во властных структурах: в девярых классах общеобразовательных школ был введен предмет «Основы религиоведения». Но у нас, к сожалению, очень часто все делается по известному афоризму Виктора Черномырдина: хотели, как лучше, получилось – как всегда.

Мало того, что новая дисциплина была введена в школьную программу в авральном порядке, так еще при отсутствии должной подготовки учителей и разъяснительной работы с родителями. Сразу три авторских «коллектива» представляли свои варианты учебников, но все они получили крайне отрицательные отзывы педагогической и родительской общественности, а также религиоведческой экспертизы.

К сожалению, до сих пор учебник, отвечающий научно-педагогическим и методическим требованиям, так и не создан. А попытки «подправить» ранее подготовленные учебники, невозможны, т.к. их идеологическая направленность изначально вредна.

Мы повсеместно сталкиваемся с религиоведческой неграмотностью, а то и агрессивностью, чего не избежали и авторы всех трех учебников. Поэтому проблему следует, видимо, решать на нескольких уровнях.

Первый – «как и во что верить?» – полностью оставить теологам, категорически не допускать вмешательства со стороны и государства, и общества в целом, если действительно мы имеем дело с вероучением, а не политикой, прикрывающейся религией (терроризм, политический национализм, религиозный нацизм и т.д.).

И здесь велика роль религиозной системы образования, то есть воскресных школ, семинаров, духовных училищ, теологических институтов, Академий и т.д.

Второй уровень – «как научиться веротерпимости и толерантности?» – это должно быть в компетенции образовательных

государственных органов, ибо здесь уже мы имеем дело с проблемой, «как жить».

И данный уровень, как представляется, должен включать в себя несколько *подуровней*:

1. Школьное образование. Гуманитарный цикл должен включать такие важные предметы, как «Толерантология» (вместо «Конфликтологии») и «Основы религиоведения». При этом все рассуждения о том, что «Религиоведение» – атеистический предмет, беспочвенны. Он может стать и теологическим, если за преподавание возьмется кто-то из фанатиков той или иной конфессии или деноминации.

Поэтому очень важно обеспечить нейтральность, объективность и светскость в преподавании, а, следовательно, и подготовить новые учебники, отвечающие этим требованиям.

2. Вузовское образование. Здесь уже должен преподаваться полный курс «Религиоведения», при этом в наибольшем объеме – для будущих бакалавров: гуманитариев, юристов, психологов, врачей, журналистов.

3. Повышение религиозоведческой квалификации тех специалистов, которые связаны с конфессиональными вопросами.

Думается, что на государственную, юридическую и медико-профилактическую службу должны приниматься только те, кто имеет сертификат о соответствующей религиозоведческой подготовке. Особенно это касается журналистов, пишущих на религиозоведческие темы. Пора установить прочный заслон журналистскому невежеству в освещении религиозных вопросов, ибо недопустимо, чтобы СМИ, вместо консолидации общества, вносили в него раздрай, вместо воспитания у населения, особенно молодежи, толерантности, веротерпимости, уважительного отношения к свободомыслию, формировали ксенофобию, синдром агрессивности, национал-нацистские взгляды.

Третий уровень – «как учить?», то есть религиозоведческое образование самих учителей и преподавателей.

Убежден, что надо повсеместно в вузах восстановить специализированные кафедры, но уже на качественно новом уровне,

то есть кафедры «Религиоведения», придав им статус и выпускающих.

При этом государство обязано уважать права родителей воспитывать детей в соответствии со своими убеждениями, равно как право ребенка иметь собственные религиозные или атеистические убеждения, отличные от убеждения родителей. Действия по принудительному привлечению детей к религии, сопряженные с физическими или иными противоправными воздействием, должны наказываться в соответствии с законодательством Республики. Родители могут приобщать детей к религии как в частном порядке, в том числе совместно с другими родителями, так и через различные заведения, созданные религиозными объединениями, а также отправлять их на обучение в религиозные учебные заведения других стран.

Это – тоже принципиальный вопрос.

Глава 10.

Этнопедагогика

Этнопедагогика – наименее изученная составляющая общей педагогики (особенно у нас, в Казахстане).

Тому есть ряд причин.

Во-первых, в советское время нашей истории этнопедагогика вообще не изучалась, так как целью ставилось формирование «новой исторической общности – советского народа». Поэтому даже в академических энциклопедических изданиях советского периода вы не найдете самого понятия «этнопедагогика»¹.

Во-вторых, утверждалось, что этнопедагогика – это народная педагогика, а раз так, то не только не признавалась, но и считалась весьма вредной в деле воспитания нового человека – человека социалистического общества.

В-третьих, народная педагогика теснейшим образом всегда связана с традициями и обычаями, а следовательно, с традиционными верованиями того или иного народа, религия же, в определенном смысле, является их хранительницей. А так как религия В.И. Лениным была определена «духовной сивухой», то закономерно, что советская власть должна была бороться с религией. «Это, – по его словам, – азбука всего материализма и, следовательно, марксизма»². Где уж тут давать какие-то права народной педагогике, а значит, и этнопедагогике.

В-четвертых, бытовало мнение, что народная педагогика (этнопедагогика) укрепляет в сознании и поведении человека самые отсталые стереотипы, что пагубно сказывается на процессе социализации личности как активного строителя нового общества.

К этому следует добавить, что:

¹ См., к примеру, Педагогическая энциклопедия в трёх томах. – М.: «Работник просвещения», 1929-1930; «Советский энциклопедический словарь». – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия», 1979 и т.д.

² Ленин В.И. Полн. Собр. Соч. – Т. 17. – С. 418.

а) в Казахстане особый интерес к этнопедагогике проявили представители так называемой «казахской националистической интеллигенции буржуазного толка» конца XIX – начала XX веков. А все они были объявлены «врагами советского народа» и репрессированы;

б) этнопедагогика активно изучалась педологами, а педология в СССР, как вы помните, в 1936 г. была объявлена «псевдонаукой» и прекратила своё существование.

И хотя многие идеи (уже вне русла педологии) сохраняются и по сей день, однако этнопедагогика как бы ушла «под крышу» этнопсихологии, во многом обогатив последнюю.

10.1. Этнопедагогика как научная дисциплина в рамках общей педагогики, её связь с народной педагогикой и педагогической антропологией (общее и особенное)

Как вы уже знаете и помните, *педагогика* – это наука о сущности развития и формирования человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания и обучения как специально организованного процесса.

Как отмечает Большая современная энциклопедия «Педагогика», задачи педагогики подразделяются на постоянные и временные.

Постоянные задачи:

- 1) вскрытие закономерностей воспитания, обучения и управления этими процессами;
- 2) изучение, обобщение практики, опыта педагогической деятельности;
- 3) разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- 4) прогнозирование развития образовательных систем на ближайшее и отдаленное будущее;
- 5) внедрение результатов педагогических исследований в практику; разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей тео-

рии и практики, взаимопроникновение исследовательской и практической деятельности (научно-практические центры, лаборатории и объединения).

Временные задачи. Они возникают в ходе удовлетворения текущих потребностей науки и практики и решаются посредством временных творческих коллективов или групп. Например, разработка стандартов, учебников, концепций и программ.

Нелишне напомнить, что: *педагогика представлена системой наук:*

- дошкольная педагогика;
- педагогика школы;
- педагогика профессионального (начального, среднего, среднего специального, высшего и послевузового) образования;
- производственная педагогика;
- специальная и военная педагогика;
- сравнительная и социальная педагогика;
- история педагогики;
- валеология;
- исправительно-трудовая педагогика;
- педагогика «третьего возраста» и др.

Но базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является *общая педагогика*. В ней выделяют два уровня: теоретический и прикладной (нормативный).

Традиционно *общая педагогика* содержит четыре больших раздела:

- общие основы;
- дидактика (теория обучения);
- теория воспитания;
- школоведение¹.

Педагогика, как и любая наука, развивается в тесной взаимосвязи с другими науками.

¹ См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 424-425

Основа теоретической и практической педагогики, её «прома-терь» – *народная педагогика*. Её можно определить как область *эмпирических* педагогических знаний и *опыта* народных масс, выражающихся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умения и навыков воспитания и обучения.

В русскую педагогическую литературу термин «*народная педагогика*» ввел К.Д.Ушинский, который считал, «что первые блестящие попытки русской народной педагогики» можно увидеть в произведениях устного народного творчества.

И действительно, вспомним великого А.С.Пушкина. Из Михайловского, где поэт находился в ссылке, он писал своему другу П.А.Вяземскому: «... Покамест я один – одиначенек; ... валяюсь на диване и слушаю старые сказки да песни». К ним у поэта была большая страсть ещё с детства:

*Но детских лет люблю воспоминанье.
Ах! Умолчу ль о матушке моей,
О прелести таинственных ночей,
Когда в чепце, в старинном одеянье,
Она, духов молитвой уклоня,
С усердием перекрестит меня
И шёпотом рассказывать мне станет
О мертвецах, о подвигах Бовы...
От ужаса не шелохнусь, бывало,
Едва дыша, прижмусь под одеяло,
Не чувствуя ни ног, ни головы. «Сон»*

А позже поэт писал: «Изучение старинных песен и сказок и т.п. необходимо для совершенного знания свойств русского языка. Критики наши напрасно ими презирают».

Следовательно, в *народной педагогике* – и на это надо обратить особое внимание – источниками изучения являются произведения фольклора, но, непременно, с педагогическим содержанием и направленностью, этнографические материалы, народные воспитательные традиции, игры и игрушки, народные и молодежные праздники, опыт семейного воспитания и прочее.

Важно остановиться и на педагогической антропологии.

Это – «самостоятельная отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке воспитывающем и воспитываемом как субъекте и объекте образования, интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения». Кроме того, это – «основание педагогической теории и практики, методологическое ядро педагогических наук, которое вбирает в себя научные знания о человеке, полученные в процессе образования. В этом значении педагогическая антропология ориентирует педагогику на разработку и применение особого антропологического подхода», который предполагает «соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека, связывает получение педагогического знания методом, обеспечивающим интеграцию человека в педагогику, опирается на антропологическую аксиоматику, на основе которой строятся теория и методология проблемы становления и развития личности»¹.

Это направление сформировалось в Западной Европе в середине XX века (особенно в Австрии, ФРГ, Швейцарии. Наиболее яркие его представители: О.Ф.Больнов, Й.Дерболав, Г.Рот, А.Флитнер).

Считается, что в качестве самостоятельной отрасли знания она начала разрабатываться К.Шмидтом в Германии и К.Д. Ушинским в России в 60-х годах XIX века².

В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д.Ушинский писал, что «воспитывать человека во всех отношениях» можно, лишь «узнав его во всех отношениях». По его мнению, «воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых

¹ См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия. – С. 428.

² См.: там же. – С. 428.

грязных и самых великих деяний, историю зарождения всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе средства воспитательного влияния – а средства эти огромны».

После установления советского режима были закрыты практически все педагогические исследования, которые стремились органически слить человековедение с образованием.

Это было связано с разгромом *педологии*, что привело к утверждению так называемой «*бездетной педагогики*».

А теперь непосредственно об *этнопедагогике*.

Хотя она и имеет более глубокие исторические корни, но, если говорить о ее современном месте в педагогическом наукоучении, является как бы «дочерью коллективных родителей»: общей педагогики, народной педагогики, педагогической антропологии, педологии. В каждом из этих направлений можно найти то, что в той или иной форме присуще и этнопедагогике.

Но, думается, более правильно все же будет сказать, что истоки всех вышеперечисленных направлений берут начало в живительном роднике *этнопедагогики*. Именно она оплодотворила и оплодотворяет и общую педагогику, и народную, и педагогическую антропологию, и педологию. Здесь все взаимосвязано, а принятое членение зачастую чисто условное.

Уже само название «*этнопедагогика*» говорит о том, что включает в себя это направление.

Первая часть слова – ЭТНО... – происходит от греческого *ethnos* – народ, то есть эта педагогика основывается на народных традициях и учитывает специфику этнического самосознания.

Но здесь возникает вопрос: а чем же тогда она отличается от народной педагогики?

Да, это – очень близкие понятия. Но все же ниша у каждого из них своя.

Этнопедагогика в своей основе опирается на *этнопсихологию* – междисциплинарную отрасль знания, изучающую этнические особенности психики людей, национальный характер, закономерности формирования национального самосознания, этни-

ческих стереотипов и т.д. (Большой энциклопедический словарь дает следующее объяснение этнопсихологии: «одна из ветвей социальной психологии, изучающая особенности психического склада рас и народов». – Стр. 1416).

Таким образом, если народная педагогика фиксирует и передает из поколения в поколение какие-то специфические особенности воспитания того или иного народа (этноса), то этнопедагогика направлена на научное изучение, обобщение, анализ, на основе которого определяются не только стереотипы, но и проводится такой анализ, выявляются положительные (сильные) и отрицательные стороны тех или иных этнических традиций в воспитании, ибо этническая специфика играет огромную роль, не учитывать которую в педагогической практике просто невозможно.

И на эти моменты очень важно обратить особое внимание.

Этнопедагогика теснейшим образом связана с *педагогической антропологией*, то есть с целостным и системным знанием о человеке. Ориентируя педагогику на разработку и применение особого антропологического подхода, педагогическая антропология не только не исключает этнических особенностей, но, напротив, особо выделяет их в средствах воспитательного и образовательного влияния.

Обратите внимание на *этнические стереотипы*.

Это – относительно устойчивые представления о моральных, умственных и физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей.

В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах. Кроме того, здесь могут присутствовать и предписания к действию в отношении людей данного этноса.

Этнические стереотипы принято подразделять на:

Автостереотипы – мнения, суждения, оценки, относимые к данной этнической общности ее представителями. Как правило, автостереотипы содержат комплекс положительных оценок, но это далеко не всегда (пример: «Слова назидания» Абая);

Гетеростереотипы – это совокупность оценочных суждений о других народах. Они могут быть как положительными, так и отрицательными, в зависимости от исторического опыта взаимодействия этих народов (различные ... *фобии*, составляющие вторую составную часть сложных слов, обозначающих нетерпимость, или весьма негативное отношение к представителям той или иной национальности).

Этнопедагогика невозможно рассматривать вне *духовности*. Как справедливо писал в одной из последних своих работ академик Академии педагогических наук К.Ш. Шулембаев, «Человек и Дух в известном смысле – однопорядковые понятия: как нельзя представить человека бездуховного, так невозможно представить и дух без человеческого проявления. Абсолютизация каждого из них может привести к абсурду, иррационализации их сущности. Отделенный от духа Человек перестает быть человеком. Оторванный от человека дух приобретает мистический характер, превращаясь в надмирную силу»¹.

Именно духовные корни и ценностные ориентации обеспечивают преемственность поколений, связь между ними. Общий стержень, который крепит связь поколений, – это общечеловеческие представления о месте каждого из нас в этом мире, это веками сложившиеся правила нашего совместного проживания, это, наконец, общечеловеческая мораль – фундамент нравственности и ответственности перед обществом.

Важно также обратить внимание еще на одну существенную сторону рассматриваемой проблемы. Известно, что умственная и чувственно-предметная деятельность, интеллектуальный и эмоциональный рост формирующегося индивида в решающей степени стимулируются или сдерживаются, ограничиваются семейным воспитанием. При этом надо иметь в виду, что в первые четыре-пять лет жизни человека формируется 50 процентов его интеллекта, причем способности к восприятию и усвоению

¹ Шулембаев К.Ш. К вопросу о духе и духовном согласии // Проблемы гуманизации сознания и поведения студенческой молодежи (мировоззренческие аспекты). Межвузовский сборник научных статей. – Алматы, 1995. – С. 3.

внешних влияний в этот период особенно велики. Именно это и учитывают наиболее дальновидные религиозные воспитатели и педагоги, ставя во главу угла силу личного примера родителей. К примеру, на очень интересную деталь в системе передачи религиозных знаний и исламских традиций из поколения в поколение в казахских семьях обратил внимание К.Ш.Шулембаев. В монографии «Образ жизни. Религия. Атеизм» он писал: «Наши многолетние наблюдения показывают, что дедушки и бабушки у казахов никогда не говорят своим детям, внукам напрямик: «Нужно верить в Аллаха»; они говорят... будто не имеющие религиозного смысла слова: «Так поступали наши предки», «Это полагается делать по нашему народному обычаю»... Это один путь. Другой путь: осуждая те или иные поступки в поведении своих детей, внуков, старшие вооружают их теми запретительными установками (табу), которые берут свое начало от религиозной идеологии и которые у детей со временем превращаются в стереотип мышления и действия»¹.

На наш взгляд, в этих словах очень точно и лаконично описано то, что мы называем «народным исламом», благодаря которому казахи не утратили связь с истоками своей религии даже в условиях жесточайшей антиисламской пропаганды, сохранили приверженность ее духовным ценностям. «Здесь уместно отметить одну особенность, которая характерна для ислама в Казахстане, а именно то, что верующие в большинстве своем вполне удовлетворяются простым упоминанием Аллаха, пророка Мухаммада, не требуя от служителей культа пространного объяснения тех или иных вероучительных положений, и тем существенно облегчают их участь... Казахстанские верующие отдают предпочтение различным народным преданиям (шежіре), а не религиозной мифологии, хотя от последней тоже не отказываются»². Все это имеет прямое отношение к этнопедагогике.

¹ Шулембаев К.Ш. Образ жизни. Религия. Атеизм. Общее и особенное в образе жизни и религиозных верованиях казахов и вопросы атеистического воспитания. – Алма-Ата, 1983. – С. 117.

² Там же. – С. 108-109.

Вся история педагогики в той или иной мере *этнична*.

Сошлемся вновь на Педагогическую энциклопедию, которая была издана в 1929-1930 гг. XX века. В ней подчеркивалось, что «процесс воспитания в начале существования человечества естественнее всего представлять себе как стихийный, близкий к аналогичному процессу в мире животных... Наряду с усвоением детьми практических знаний, которые им передавала окружающая их среда, шло, разумеется, и приобщение их к примитивному мировоззрению взрослых, то есть к религиозным верованиям первобытного человека, сперва к вере в души предков, затем, в результате длительной эволюции, к обожествлению природы и к более сложным формам политеизма, а у некоторых народов и монотеизма. «Моральное воспитание, надо полагать, возникло на более поздних стадиях развития первобытного человека, причем содержание его диктовалось потребностями данной общественной организации, а форма ставилась в связь с религиозными верованиями...». «Иначе обстоит дело в те времена человеческой истории, когда мы встречаемся со сложными и высокоразвитыми общественными и государственными организациями. Здесь воспитание принимает характер планомерности и целенаправленности; наряду с так или иначе построенной практикой воспитания и обучения возникают теоретические идеи и даже целые системы педагогики» (читай: *этнопедагогики* – А.А.)¹.

Начиная с древних культур, воспитание и образование носило чисто *этнопедагогический характер*, хотя, естественно, такого понятия, как «*этнопедагогика*», тогда ещё не существовало.

Предлагаю вспомнить методы и формы воспитания в древних классических цивилизациях: Египте, Индии, Китае, Греции, Спарте, Риме (об этом мы подробно говорили выше).

И, действительно, одно дело было воспитывать, к примеру, детей спартанцев, то есть будущих граждан военного материкового

¹ Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Т. I. – М., 1929. – С. 317-318.

государства, а другое – маленьких граждан Афин, государства, находившегося в оживлённых торговых морских сношениях с островами Эгейского моря и малоазиатскими городами, ведшего политику мирового (в тогдашнем смысле этого слова) масштаба, а внутри обладавшего постоянно прогрессирующим до Пелопонесской войны (431-404 до н.э.) демократическим строем¹.

Или Древний Рим – государство, прошедшее долгий путь развития от небольшой общины до огромной империи, чьи колониальные владения во много раз превосходили своими размерами метрополию. И хотя на организацию римского воспитания и образования немало повлияло подчинение Риму Греции, наука и искусство которой стояли несравненно выше, чем у завоевателей, однако во все времена особенностью римской педагогики, в отличие от эллинской, был тот трезвый практицизм, который пронизывал всю римскую жизнь.

Вспомните изречение Сенеки: «Мы учимся для жизни, а не для школы». Древний Рим, к примеру, дал миру ритор Марка Фабия Квинтилиана. Вспомните его трактат «Об образовании оратора» – самый подробный (из сохранившихся) курс античной риторики с экскурсом в историю греческой и римской литературы. Этот труд – *попытка сконструировать педагогическую систему*. В нем содержится ряд тонких и глубоких соображений, многие из которых не утратили своего значения до сих пор. Например, отстаивается приоритет школьного образования перед домашним, критикуются телесные наказания, обосновывается важность правильного обучения языку, подчеркивается необходимость индивидуализации преподавания.

Раз уж мы заговорили о Квинтилиане, то нельзя не обратить внимание ещё на два момента:

- во-первых, напомнить о тех требованиях, которые он предъявлял к учителю;
- во-вторых, вспомнить ту историческую роль, которую педагогика Квинтилиана сыграла в дальнейших исканиях

¹ См.: Педагогическая энциклопедия в трех томах. – Т. I. – С. 318-326

педагогической мысли (помимо суммы римского педагогического опыта): когда европейская мысль обратилась к изучению античной литературы, гуманисты, а за ними и педагоги Нового времени испытали на себе и отразили в своих сочинениях влияние идей римского риторика.

И всё же решающую роль в духовном и физическом развитии людей в греческой и римской древних цивилизациях играла *народная педагогика*.

Вспомните: в Древней Греции совершеннолетним считался только тот, кто посадил и вырастил хотя бы одно оливковое дерево.

Или взять Индию, вернее – индуизм. Его главную суть составляют следующие основополагающие положения:

- почитание Вед (правда, в отдельных индуистских сектах это почитание носит чисто формальный характер);

- вера в Бога в той или иной форме (в книге «Живые религии» Мэри Пат Фишер приводит рассказ некой Саралы Кхакрабартти: «В нашей индуистской религии, – говорит она, – мы поклоняемся Богу в какой-либо форме. Бог бесконечен, но мы не можем представить себе бесконечное. Нам необходим конечный образ, который можно любить как друга, как отца, как сына, как возлюбленного. Наши отношения с Богом именно таковы. Когда я думаю о нём, как об отце, когда я в беде, я молюсь ему, прошу его спасти меня. <...> Всех хранит Бог, всех до единого. Я не единственное его дитя. Но я думаю, что Бог только мой. Я хочу от Бога всего. Бог не хочет от меня ничего. Он хочет только бхакти – преданности. <...> Как мы любим Бога, так и Бог любит нас»)¹;

- понимание человека как спиритуальной (лат. spiritus дух, душа) сущности, то есть изначального творения Бога;

- признание различий между духовным и материальным, вечным и преходящим, коррелируемых в доктринах сансары, мокши, кармы, дхармы;

- развитая ритуальная культура.

¹ Фишер М.П. Живые религии – М.: «Республика», 1997. – С.73.

Наиболее универсальным понятием в индуизме является «дхарма» (от санскр. корня «дхар» – поддерживать). Именно в нём выражается специфический взгляд на человека и его поведение:

- это и комплекс этических заповедей, обязательных для каждого человека, своего рода нравственный идеал;
- это и нормы и правила, которые человек должен соблюдать как член определённой варны, или касты;
- это и дхарма индивида, связанная с определённой стадией его жизни;
- это и мировой закон, космическое измерение человека. Ему подчиняются не только каждый индивид и общество в целом, но и боги, и весь космос¹.

Следовательно, «с точки зрения нормативного индуизма, человека можно определить как точку пересечения различных дхарм, существо, степень персонализации и свободы которого довольно мала. Не случайно поэтому в индуизме сильно развита традиция этической проповеди и разного рода наставлений, а жизнь любого индуиста опутана густой сетью обрядов, норм, запретов. Самыми непереносимыми из них являются ритуалы жизненного цикла, сопровождающие индуиста от момента рождения (а точнее, даже зачатия) до смерти. Правильное исполнение предписаний, пожалуй, главная добродетель индуиста, а порочным считается всё то, что сбивает человека с этого пути»².

Таким образом, именно народная педагогика, постепенно оформившаяся в древних цивилизациях в первые, ещё зачаточные, системы воспитания и образования, дала миру «толчок» для дальнейшего развития педагогической мысли и практики, то есть формирования профессиональной педагогики. Но даже при том общем, что характеризовало ту или иную педагогическую систему разных исторических эпох, каждое государство, решая те или иные задачи в воспитании и образовании, опиралось на этнопедагогические традиции.

¹ Подробнее см.: Артемьев А.И. Религиоведение. В 2-х томах. – Т. 1. – 2011. – С. 243-249.

² История религии. В 2 т. – Т. 1. – М., 2002. – С. 302.

10.3. Казахская этнопедагогика и её этапы

Этнопедагогические идеи мыслителей Казахстана складывались под влиянием *народной педагогики*, а также взглядов таких великих умов мусульманского Востока, как аль-Фараби, А. Яссауи, Ю. Баласагуни, М.Кашгари.

Давайте сначала остановимся на *этнопедагогических идеях* великого **аль-Фараби** (Абу Наср Мухаммад аль-Фараби). Они изложены в его «Китаб тахсил ас-са'ада» («Книге о достижении счастья»), а также в «Рассуждениях второго учителя аль-Фараби о значении (слова) «интеллигент».

Это был ученый-энциклопедист своего времени.

Главная идея: счастье – это результат выполнения миссии, к которой человек предназначен как разумное существо. Цель его жизни – в совершенствовании мыслей и практической деятельности.

Аль-Фараби по-своему интерпретировал аристотелевский перечень интеллектов. Он говорил, что картина четырех различных Разумов, по Аристотелю, их проявления и взаимосвязи следующая:

- 1) *Потенциальный Разум*. Это тот, который отождествляется с разумной способностью человеческой души, которую человек получает при рождении как предрасположенность материи, подготовленной к восприятию образов интеллигибельных¹, сверхчувственных, умопостигаемых вещей;
- 2) *Актуальный Разум*, который способен к постижению интеллигибельного в мире материальных вещей;
- 3) *Приобретенный Разум* – разум, который приобретает, когда Актуальный Разум направлен на интеллигибельное. Однако Потенциальный Разум не может самостоятельно превратиться в Актуальный Разум; для этого требуется «нечто», «некий актуальный и чистый разум», который

¹ Интеллигибельный (лат. intelligibilis, постигаемый, мыслимый) – 1) сверхчувственный, постигаемый только разумом; 2) вымышленный, нереальный, сверхъестественный.

превращает «пассивный, воспринимающий разум» в разум Актуальный.

Этим «неким» разумом является:

4) *Деятельный Разум*, причина мышления. Деятельный Разум превращает Потенциальный Разум человека в Актуальный, а потенциально умопостигаемые предметы – в актуально умопостигаемые¹.

Нетрудно заметить, что речь здесь идет именно о передаче из поколения в поколение накопленного интеллектуального опыта. А счастлив только тот, кто приобрел этот опыт, впитав его не только с молоком матери, но и усвоив то лучшее, что накоплено за многовековую историю.

А отсюда, согласно аль-Фараби, существует *три интерпретации счастья*:

- счастье как чисто теоретическая деятельность;
- счастье как чисто практическая деятельность;
- счастье как гармоническое сочетание того и другого.

Аль-Фараби в своих наставлениях «высоко ставил способности и волю самого человека, отстаивал реальное счастье людей, призывал их к самосовершенствованию путем постоянного поиска и обучения».

Таким образом, совершенная теория должна повлечь за собой его совершенную практику, ибо совершенство человека как основная цель существования достигается путем сближения теоретических и практических аспектов его деятельности. Именно из этого посыла и вытекают те задачи, которые ставил великий мыслитель перед образованием и воспитанием следующих поколений².

Ходжа Ахмед Яссауи вошёл в мировую культуру как поэт, создатель поэтического дивана «Хикмет» («Премудрость»). В этом произведении он изложил основы суфийского учения, в частности, взгляд суфиев на образование и воспитание.

¹ Великие мыслители Востока. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1999. – С. 569.

² Подробнее об этом см.: Там же. – С. 568-573.

Вспомните основополагающие цели суфизма и их представление об истинном суфии.

Это и определило подходы к передаче суфийского наследия из поколения в поколение, всю систему суфийского воспитания.

Ходжа Ахмед Яссауи активно выступал против любых форм насилия и зла. Он, в частности, писал:

Тот, кто будет сеять зло, не найдет спасения.

Кто будет сеять добро, станет любимцем Бога.

Особо следует отметить его веротерпимость и толерантность:

Пророка есть такое завещание:

Нечаянно столкнувшись с иноверцем,

Зла не чини ему,

Людей с жестоким сердцем не любит Бог...

Думается, эти высказывания великого суфи и не менее великого поэта должен помнить каждый и сверять по ним свои поступки.

Юсуф Баласагуни вопросы воспитания и образования изложил в знаменитой поэме «Знания, дающие счастье». Уже само название говорит за себя. Поэма написана в аллегорической форме, но педагогические, философские, политические и эстетические взгляды великого мыслителя прописаны в ней весьма чётко. Многие страницы этого трактата посвящены роли знания в жизни человека, размышлениям о счастье, о хороших и дурных поступках, о пользе и вреде слова, качествах, необходимых правителям и разного рода начальникам, искусстве общения с представителями различных слоев общества и т.д. Большое место отводит автор поэмы вопросам семьи и брака, воспитанию подрастающего поколения, взаимоотношениям родителей и детей.

Махмуд Кашгари – автор знаменитого произведения «Диван лугат ат-турк», в котором большое место занимают вопросы воспитания молодёжи, подготовки её к активной жизни на благо народа.

Но, конечно же, никто из них не был профессиональным педагогом, кроме, пожалуй, аль-Фараби, которого называли *«вторым учителем»* после Аристотеля.

При этом обратите особое внимание на то, что в жизни казахов огромную роль играла именно *народная педагогика*.

Народная педагогика обширных степей Казахстана представляла собой *синтез* опыта и традиций воспитания новых поколений кочевников. Это был вербальный период духовного развития. Культура, нравственные нормы передавались из уст в уста. «Образ жизни кочевого общества, – писал профессор О.А.Сегизбаев, – весь строй повседневных, жизненных интересов ... почти полностью исключал возможность появления письменной культуры. Но в этих условиях культурная жизнь не могла вовсе прекратиться. Она развивалась, следуя за велением времени и исторических обстоятельств, однако развивалась исключительно в своих вербальных формах»¹. И казахская земля сохранила много удивительных и мудрых традиций предшествующих поколений.

Говоря об этапах казахской этнопедагогике, необходимо, хотя бы кратко, остановиться на двух вопросах: во-первых, на роли ислама, а, во-вторых, на значении присоединения Казахстана к России.

Казахстан, как представляется, может служить ярким примером, опровергающим расхожие представления об исламе, во-первых, будто мусульмане свое место под солнцем завоевали только огнем и мечом, во-вторых, будто ислам изначально является консерватором всего самого отсталого и, прежде всего, в образе жизни и традициях.

Тому подтверждение – *вся многовековая история ислама в нашей стране*. При этом важно помнить, что хотя ислам с момента своего проникновения в казахскую степь нес свою идеологию и достижения своей цивилизации, но и номадическая культура степных жителей имела немалые традиции.

С проникновением и распространением **ислама** казахская степь пережила глубокую *духовную трансформацию*. Чуждое народной жизни мусульманство утверждалось посредством

¹ Сегизбаев О.А. История казахской философии: От первых архаичных представлений древних до философии развитых форм первой половины XX столетия. – Алматы: Гылым, 2001. – С. 71.

подавления истинного духа казахов, их домусульманских верований и сознания. Если ислам легко находил своих среди социальных верхов казахского общества, то основная масса плохо его понимала и *не принимала*. Поэтому ислам в Казахстане был воспринят своеобразно, так как в основе древнетюркских верований лежали поклонение природе, почитание предков, магия, шаманизм, обожествление неба (тенгрианство). Эти «верования в ходе истории испытали самые различные влияния, но особенно восточно-иранское (зороастризм), что, в свою очередь, и определило весьма терпимое, к примеру, отношение к самым разным христианским учениям: несториан и яковитов, православных (мелькитов) и армяно-григориан, так как всё, во что верили протоказахи, присутствовало в той или иной степени и в раннехристианских учениях, только в несколько иной интерпретации. Но если христианству в Казахстане удалось избежать прямого влияния самых ранних культурных традиций, то ислам синтезировал в себе элементы различных религиозных идеологий, особенно тюркское языческое наследие. Это дало в дальнейшем основание исследователям, к примеру, Ч.Валиханову, писать, что киргизы (казахи) «до вступления в русское подданство были мусульманами только по имени и составляли в магометанском мире особый суннитский раскол»¹.

Основной путь проникновения в Казахстан ислама – регулярная дипломатическая и торговая артерия Шелковый путь. Он, как известно, начинался в Сирии и шел на восток через Ктесифон и Экбатану, а в середине II века до н.э. – через Багдад и МERV. Затем караваны направлялись по северному пути: через Самарканд, Кашгар, Турфан на Дуньхуан. Далее северный и южный варианты смыкались и через Ланьчжоу вели к центральным областям Китая.

В VI-VII веках наиболее оживленным становится путь, пролегающий из Китая на Запад через Семиречье и Южный Казахстан. Эта дорога в VII-XIV веках становится главенствующей. В

¹ Валиханов Ч. Избранные произведения. – Алма-Ата, 1958. – С. 227.

VII-VIII веках основным был маршрут: Сирия – Иран – Южный Казахстан – Таласская Долина – Иссык-Кульская котловина – Восточный Туркестан. На этот путь выходил ещё один маршрут, так называемый «боковой», из Византии через Дербент в Прикаспийские степи: Мангышлак – Приаралье – Южный Казахстан.

Проникновение ислама в казахскую степь, как считают исследователи, началось ещё в VIII-IX веках. Этот процесс не был единовременным, он «растянулся на несколько столетий, вплоть до XVI века, когда образовавшаяся казахская общность осознала себя и как мусульманская (суннитского толка)»¹.

Поэтому многие ученые считают, и не без основания, что долгое время мусульманство оставалось лишь религией аристократической верхушки и получило наибольшее распространение в Казахстане не ранее XVI века, во время правления золотоордынского хана Узбека. А основная, очередная волна мусульманизации кочевых и полукочевых тюрок, – отмечает А. Табышалиева, – протекала медленно и волнообразно, с попеременным успехом и застоем на протяжении 13 веков. Их равнодушие к монотеистической религии искоренялось систематическими попытками суфийских сект. Наиболее крупномасштабное обращение кочевых в ислам связано с контактами с оседлым населением, в частности, с узбеками»². Но благодаря исламу на территории Казахстана, особенно в оседлых его районах, ещё в период раннего средневековья стали функционировать многочисленные мектебы (начальные мусульманские школы) и медресе (религиозные учебные заведения средне-высшего типа. Крупные медресе имелись в г. Отраре, Исфитжабе, Таразе, Сайраме, Туркестане и др.).

Мектебы находились в аулах, почти в каждом населенном пункте. Учителями были приходские муллы, которые содержались в

¹ Султангалиева А.К. Ислам в Казахстане: история, этичность и общество. – Алматы, 1998. – С. 12-15.

² Табышалиева А. Вера в Туркестане. Очерк истории религий Средней Азии и Казахстана. – Бишкек, 1993. – С. 82-83

основном на средства населения. Учащиеся занимались осенью и зимой (4-6 месяцев в году), курс обучения – 4 года, детей обучали с 7 лет. Обучение в мектебе было платное в натуральной форме, экзамены не проводились, свидетельства об окончании не выдавались. Процесс обучения состоял в заучивании арабских букв и слов, а потом чтении и зубрежке текстов Корана на арабском языке. В городских медресе готовили слугителей ислама: мулл для преподавания в мектебах, казиев (судей), богословов, толкователей шариата и других высших духовных лиц. Медресе являлись не только очагами мусульманского учения, но и культурными центрами, здесь нередко получали образование знаменитые поэты, просветители-демократы. В них, кроме богословских дисциплин, преподавались законоведение, история, логика, этика, риторика, география, философия, математика, астрономия, медицина и другие циклы светских наук. При медресе работали крупные библиотеки. Срок обучения зависел от успехов каждого шакирда (слушателя) и потому мог иногда продолжаться до 15-20 лет. Выпускникам выдавались официальные документы.

Вплоть до середины XIX века царское правительство, как уже отмечалось выше, проводило политический курс, направленный на использование мусульманской религии как важного идейно-психологического средства своей колониальной политики, для формирования непротивленчества коренного населения казахской степи. В это время особое внимание уделяется строительству мечетей, так как, по мнению царского правительства, «сие и может послужить со временем способом к воздержанию их от своевольств лучше всяких строгих мер»¹.

Екатерина II, проповедовавшая идею «просвещенного правления», указом от 2 мая 1753 г. предписала управляющему Уфимским и Сибирским наместничеством Апухтину строить мечети для казахов, чтобы вселить им «людность и лучшее обхождение».

Строительство временных и постоянных мечетей развернулось даже непосредственно в кочевьях, их строили в большин-

¹ Добромислов А. Заботы Императрицы Екатерины II о просвещении киргизов. // Труды Оренбургской ученой архивной комиссии, вып. 32. – Оренбург, 1915. – С. 59.

стве своем за счет средств казны. Особое внимание уделялось подбору мулл. Их было решено выбирать не из местного населения, а из наиболее преданной части казанских татар, чтобы ограничить негативное для правительства влияние, идущее со стороны средневековых ханств. «Снабжение разных родов киргизских муллами, – говорилось в специальной инструкции, данной правительством оренбургскому губернатору, – немалую пользу в делах наших принести может, посему вы и старайтесь определить оных, испробовав из казанских татар людей надежных, дав им потребные наставления к удержанию киргизов в верности к нам...»¹.

Ко второй четверти XIX века распространение ислама стало принимать для России крайне нежелательное направление. Под видом так называемых «бродячих мулл» в казахскую степь проникло большое количество миссионеров из среднеазиатских ханств, которые выступали в качестве опасных конкурентов православной церкви и проводников английской и турецкой колониальной политики на Востоке. Стали проявляться признаки мусульманского религиозного фанатизма, направленного против «неверных».

Все это заставило царское правительство пересмотреть свои прежние позиции.

К началу XX века окраины России, в том числе и Казахстан, охватили массовые антиколониальные восстания. В этих условиях ислам стал восприниматься как главный источник угрозы целостности империи. Поэтому царским правительством был принят ряд мер, значительно ущемляющих духовно-религиозную жизнь казахов. Так, по специальному постановлению, контроль над нею был поручен Министерству внутренних дел, то есть полицейским органам. Были введены ограничения на создание мусульманских просветительских обществ, на совершение хаджа в Мекку. Закрывались мусульманские школы и на базе их создавались русские и т.д.²

¹ Подробнее об этом см.: Зиманов С.З. Политический строй Казахстана конца XVIII и первой половины XIX веков. – Алма-Ата: АН Каз ССР, 1960. – С. 234-236.

² См.: Султангалиева А.К. Ислам в Казахстане: история, этичность и общество. – С. 43.

В результате в Казахстане образовалась система культовых и мировоззренческих элементов, которая породила *длительный период конфронтации и борьбы* мусульманского фанатизма с немусульманским, а подчас и антимусульманским движением.

Переход казахов в русское подданство, как вы помните, в силу ряда исторических обстоятельств оказался процессом довольно длительным. Он продолжался без малого полтора века и носил для казахов не только добровольный, но и весьма драматический, подчас даже трагический характер.

По этому поводу в исторической литературе до последнего времени муссировались **три концепции** об исторических последствиях присоединения Казахстана к России.

Первая: присоединение к России имело исключительно реакционные последствия. Ее сторонники, к которым с полным на то основанием можно отнести представителей так называемой «казахской националистической интеллигенции буржуазного толка» конца XIX – начала XX веков, это А.Байтурсынов, А.Букейханов, М.Дулатов, С.Торайгыров и др. Они подвергали острой и, что особенно важно подчеркнуть, справедливой критике политику царизма. Принимая во внимание прежде всего реакционную сущность национальной политики царского правительства, они стремились к созданию независимой и самостоятельной государственности казахского народа.

Вторая концепция: присоединение Казахстана к России – «наименьшее зло для казахского народа».

К представителям этой концепции можно отнести профессора А.Асфендиарова и его последователей.

Сущность этой концепции сводилась к тому, что переход казахов в русское подданство наносил им значительно меньше вреда, чем завоевание их Среднеазиатскими ханствами либо же принятие ими английского подданства.

Третья – это было исключительно прогрессивное явление для Казахстана, вопреки реакционной колониальной политике царизма (она была принята как исключительно правильная).

Не включаясь в полемику по данному вопросу, т.к. это предмет специального изучения (тем более, что истина всегда где-то посередине), скажем лишь, что все три концепции играли существенную роль в формировании философско-мировоззренческих и этнополитических взглядов казахского общества.

Это – с одной стороны.

С другой, огромную роль сыграли русские дореволюционные исследователи казахской духовной культуры. Именно благодаря их настойчивым трудам был собран огромный материал, сохранено и передано потомкам богатейшее наследие, в котором получили свое отражение дух и мышление казахского народа в разные периоды его исторического бытия.

Особенно здесь выделяются такие имена, как В.В.Вильяминов-Зернов, М.И.Венюков, В.В.Катеринский, А.Левшин, П.М.Мелиоранский, Н.Н.Пантусов, П.С.Паллас, В.В.Радлов, Н.Рычков, А.Н.Харузин и многие другие.

Более поздний период развития политической и идейно-философской мысли Казахстана был засвидетельствован в мемуарах, воспоминаниях и эпистолярном наследии выдающихся русских общественных и научных деятелей.

Все это сыграло исключительно большую роль и в деле образования и воспитания.

Представители феодально-байской верхушки учились в конфессиональных мектебах и медресе Бухары, Казани, Самарканда и других центрах мусульманского просвещения.

В конце XVIII века в Омске (1786) и Оренбурге (1789) открываются школы для подготовки переводчиков, в которые принимались и дети казахов.

В 1-й половине XIX века дети феодально-байской верхушки получили доступ в привилегированные дворянские учебные заведения – **кадетские корпуса**.

26 марта 1870 г. Министерство просвещения России опубликовало Закон о национальных школах «О мерах к образованию населения России инородцев», в соответствии с которым стали открываться учебные заведения и для казахов.

Характерной чертой системы образования дореволюционного Казахстана была разнотипность правительственных русско-казахских школ.

Во 2-й половине XIX века в Акмолинской и Семипалатинской областях были открыты школы-интернаты, позднее преобразованные в низшие сельскохозяйственные училища.

В начале XX века в этих областях открываются аульные школы, а также одноклассные и двухклассные русско-казахские училища. Подобные типы школ функционировали в Тургайской и Уральской областях.

В Семиреченской и Сырдарьинской областях действовали русско-туземные школы, во Внутренней Орде – старшинские и участковые школы.

Видная роль в создании школьной системы в Казахстане принадлежит выдающемуся казахскому просветителю **Ибраю (Ибрагиму) Алтынсарину**. Он был фигурой огромного значения перехода от народной педагогики к этнопедагогике, внес значительный вклад в исследование устного народного творчества казахов, их традиций и обычаев («Очерк обычаев при сватовстве и свадьбе у киргизов Оренбургского ведомства», «Очерк обычаев при похоронах и поминках у киргизов Оренбургского ведомства» и др.) Его исследования пользовались популярностью среди учёных. Они не утратили своего значения и сегодня.

«И.Алтынсарин, – писал профессор О.А.Сегизбаев, – был глубоко убежден, что казахи – народ способный к прогрессу и восприятию самой высокой культуры. Это, утверждал он неоднократно, признано многими и доказано на деле. Вместе с тем он полагал, что казахский народ ещё далёк от цивилизованности, что он «находится в переходном состоянии» от бескультурья и невежества к образованности и цивилизации. И именно в такой период особенно нуждается в духовной пище.»¹

О.А.Сегизбаев обратил внимание на идею Алтынсарина, «кстати, весьма меткую, но мало кем высказанную, о том, что

¹ Сегизбаев О.А. История казахской философии. – С. 287.

подлинно народные обычаи всегда бывают основаны на практических началах и никогда не подвергаются религиозным влияниям. К этой мысли он (Алтынсарин) неоднократно возвращался и при исследовании казахских народных обычаев сватовства и свадеб, а также похоронных и поминальных и т.д.»¹.

Особо хотелось заострить внимание на речи И. Алтынсарина при открытии ремесленной школы в г. Тургае 15 ноября 1883 г. В ней он подчеркнул: «Ум природный способен обнимать лишь то, что его окружает, а развивать его и сделать способным узнать и то, что не видит, может только светское образование»².

Именно поэтому И. Алтынсарин посвятил свою жизнь школьному образованию.

Он был глубоко убежден, что только светское образование может дать истинные знания.

Знаний увидев свет,
Дети, в школу идите!
В памяти крепко, навек
Прочитанное сохраните.
Дело пойдет успешно,
Радости будет – вдвойне...
Знайте: неграмотный бродит,
Словно слепой, в темноте³.

Педагогические воззрения Ибрая Алтынсарина формировались под влиянием русской педагогики и особенно идей К.Д.Ушинского. В основу своей оригинальной системы школ для казахского населения Алтынсарин положил принцип народности. **Она включала:**

- центральные (двухклассные) училища с интернатами (с шестилетним сроком обучения), работавшие по учебным планам и программам уездных училищ;
- волостные (одноклассные) училища с интернатами с четырехлетним сроком обучения;

¹ Сегизбаев О.А. История казахской философии. – С. 291.

² Алтынсарин И. Яковлевское училище в г. Тургае // Оренбургский листок, 1884. – № 5, 29 января.

³ Алтынсарин И. Собр. соч. В 3-х т. – Т. 1. – Алма-Ата, 1975. – С. 51.

- аульные передвижные школы с двухлетним сроком обучения.

В 1886 г. по его инициативе была открыта Оренбургская (Орская) учительская киргизская школа, которая стала центром подготовки учителей для русско-казахских школ.

Тип русско-казахских школ, созданных И.Алтынсариним, соответствовал социально-экономическим условиям жизни и быта того времени, потому эти школы в начале XX века создаются в большинстве областей дореволюционного Казахстана. Однако их явно было мало.

Так, в 1911 году таких школ по всему Казахстану было лишь 350. В них обучалось 6756 казахских детей, в том числе 289 девочек.

Наряду с русско-казахскими школами функционировали различные учебные заведения для русского населения.

Таким образом, в начале XX в. на территории Казахстана существовала следующая **система народного образования**:

1. Правительственные общеобразовательные школы:

- начальные учебные заведения для русского населения; одноклассные и двухклассные начальные училища для мальчиков, девочек и совместного обучения; высшеначальные мужские и женские смешанные училища; средние учебные заведения – мужские и женские, прогимназии и гимназии, реальные училища, мариинские женские училища;

2. Система начальных школ для казахского населения:

- аульная школа – школа первоначального обучения с двух и трехлетним сроком; одноклассные русско-казахские, а также русско-туземские училища для мальчиков, девочек и совместного обучения с четырехлетним курсом; двухклассные русско-казахские училища, мужские и женские, с шестилетним сроком обучения.

3. Профессиональные учебные заведения:

- сельскохозяйственные, куда входили низшие сельскохозяйственные школы, лесные училища, Верненское училище садоводства, школа молочного хозяйства в Кокчетавском

уезде; ремесленные, куда входили Яковлевское ремесленное училище в Тургае, Уральская школа ремесла; педагогические.

4. Параллельно с правительственными школами в начале XX в. существовали церковно-приходские училища, мусульманские старометодные и новометодные мектебы и медресе.

Старометодные мектебы, как правило, создавались муллами при мечетях, в аулах – крупными баями. В них обучалось 5-10 учеников. Содержание образования было сугубо религиозным, обучение осуществлялось на арабском языке буквослагательным способом. Особенно широкое распространение эти мектебы имели в южных областях Казахстана.

В конце XIX – начале XX веков возникают **новометодные** мектебы, в которых наряду с религиозными предметами изучались и общеобразовательные дисциплины: казахский и русский языки, арифметика, история, география, естествознание. Частичная реорганизация конфессиональной мусульманской школы не изменила общей её религиозной направленности. В русско-казахских школах изучали родной и русский языки, арифметику, пение, вероучение. История, география, естествоведение изучались на старших отделениях двухклассных училищ.

Наряду с учебниками российских авторов (Ушинского, Толстого, Тихомирова и других) в просвещении казахского народа известную роль сыграли учебники И. Алтынсарина «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» и «Киргизская хрестоматия» (1879).

В 1916 г. уже насчитывалось около 600 русско-казахских училищ с контингентом учащихся более 19 тыс. человек. Такое положение во многом объясняется позицией и деятельностью народных учителей. Широко известна плодотворная работа учителей С.Кубеева, братьев Ахмета и Абугалия Балгимбаевых, С.Мендешева, Е.Бабина, А.Худайбергенова, А.Мазохина, М.Панкова и др.

Русско-казахские школы были немногочисленны, плохо обеспечивались учебно-наглядными пособиями. Но они сыграли

положительную роль. Из их стен вышли будущие первые врачи, писатели, инженеры.

Поэтому нельзя считать объективным расхожие в советское время данные, что до революции в Казахстане было лишь два процента грамотных. Конечно же, грамотных было гораздо больше. Вместе с тем, грамотность была достигнута лишь при советской власти.

Наш рассказ о педагогических исканиях конца XIX начала XX веков будет неполным, если хотя бы коротко не остановимся ещё на двух знаковых фигурах казахского Просвещения – **Абае** и **Валиханове**.

Хотя **Абай** не писал специальных педагогических трудов и, в отличие от Алтынсарина, не занимался профессиональной педагогической деятельностью, однако многие свои произведения он посвятил борьбе с невежеством, отстаивая силу разума, силу знаний. Не случайно Хозрат Мирза Тахир Ахмад в предисловии к «Избранному» Абая (английского издания) написал: «...Именно Европе нужно многому научиться у Абая. Весть, с которой он идёт к людям, чрезвычайно глубока и чрезвычайно необходима именно сейчас»¹. «Что ещё поражает в Абая, так это то, что он не только поэт, но и реформатор. Он самым глубоким образом понимает Ислам. Видно, что он изучал Священный Коран с любовью, ибо если бы он изучал его поверхностно, то учения Корана не отразились бы так сокровенно в его трудах. Эта изумительная черта Абая совершенно отсутствует в Омар Хайяме... Абай – это поэт открытого пространства»². «Абай – очень правдивый, искренний человек... Я искренне, от всего сердца аплодирую ему. Он был действительно великим человеком»³.

Абай утверждал:

Лишь знанием движется век!

Лишь знание – светоч сердец!

.....

¹ Abai. – Islam International Publications LTD, 1995. – 8.

² Там же. – С. 8.

³ Там же. – С. 12.

Учись и день, и час.

И будешь знанием богат.

А знание — истинный клад¹.

«Абай впервые подверг беспощадной критике всё отрицательное в характере и поступках казахов, — писал Ильяс Омаров — один из блестящих представителей казахской интеллигенции XX века, — ... кто может сказать, что он не любил свой народ? Я тоже один из рядовых казахов, и я по-своему люблю свой народ и хочу, чтобы он был лучше. У нас, чего скрывать, ещё много пережитков прошлого. Кое у кого сохранилась низменная страсть к межродовому разделению. Стяжательство, тщеславие, погоня за чинами тоже имеют место. Мне не нравятся стяжательство, карьеризм, и не нравятся мне уши, подставленные для щекотливой сплетни. И обличить всё это острым языком, смело бросать в лицо так, чтобы было больно душе, — вот в чём состоит задачи наших писателей»².

«Высоко оценивая роль воспитания в изменении нравов людей, — пишет профессор Э.А.Урунбасарова, — Абай определяет нравственные цели воспитания и образования. Высшая цель воспитания, — по мнению Абая, — сделать из ребёнка труженика и патриота, а цель обучения — познание вселенной, приобретение знаний, получение образования и профессии. Воспитание и обучение вместе, или, как бы мы сегодня сказали, целостный педагогический процесс, имеют единую цель — сформировать высоко-нравственного, культурного, образованного человека, служащего народу, живущего его интересами, мыслями и чаяниями. Нам представляется, что Абаем на столетие раньше определена современная цель гуманизации и демократизации образования и воспитания»³.

¹ Абай Кунанбаев. Собр. Соч. — М., 1954. — С. 61-62.

² Ильяс Омаров. Жизнь и философия. — Алматы; Далель-принт, 2002. — С. 166-167.

³ Урунбасарова Э.А. Становление и развитие теории нравственного воспитания школьников Казахстана (60-е гг. XIX — 90-е гг. XX вв.). — Алматы: Респ. Изд. Кабинет КАО им. И.Алтынсарина, 1999 — С. 28.

Чокан Чингисович Валиханов считается основоположником казахского Просвещения, хотя просветительской работой как таковой он не занимался. Это был крупный общественный деятель, а главное – ученый с мировым именем, действительный член Русского географического общества, кроме того, он автор станковых рисунков и акварелей.

Ч.Валиханов считал, что развитие самосознания казахского народа – в его просвещении. Он был уверен, что будущее за истинно образованными молодыми людьми. Только они, «... при уме, силе воли, честности, благородстве и теплой душе», могут сделать добро сотням и тысячам своих соплеменников¹. «... Валиханов справедливо утверждал: только знания и образование придают человеку силы и являются великим орудием в борьбе за просвещение и благосостояние народа, только просвещение может вывести казахский народ на путь свободного и нравственного совершенства»².

В предреволюционные годы в развитие педагогической мысли края немалый вклад внесли российские учёные, жившие долгие годы в Казахстане. Это А.В.Васильев, Н.А.Зеланд, М.И.Ронгинский, В.А.Обручев, Н.Иванов и другие.

В начале XX в., в период проникновения в степной край новой волны социально-демократических идей, педагогическая мысль региона начинает развиваться более интенсивно.

Положительную роль в развитии демократической педагогической мысли региона на рубеже двух веков сыграла периодическая печать (газеты «Дала уалаяти», «Туркестанские ведомости» и журнал «Айкап»). На их страницах выступали представители зарождающейся казахской интеллигенции преимущественно из числа учителей русско-казахских школ.

По тем или иным вопросам казахской педагогики в те годы выступают писатели и поэты С.Кубеев, С.Донентаев, Б.Утетилеуов,

¹ Цит. по: Урунбасарова Э.А. Становление и развитие теории нравственного воспитания школьников Казахстана. (60-е гг. XIX – 90-е гг. XX вв.). – С. 19.

² Там же.

М.Сералин, А.Диваев, М.-Ж.Когзеев, Ш.Кудайбердиев, учителя Г.Балгимбаев, М.Кашимов и другие.

А теперь о *профессиональной этнопедагогике*. Она ведёт своё начало с 20-30-х годов XX века. Анализ историко-педагогических исследований казахских учёных А.И.Сембаева, К.Б.Берксанова, Г.М.Храпченкова, А.Н.Ильясовой свидетельствует о том, что 20-30-е годы являются периодом создания первых документов этнопедагогике в Казахстане.

Именно после революции была создана та система дошкольного образования, которая существует и поныне.

Первые детские сады открылись в гг. Верном (Алматы) и Семипалатинске в 1917 г.

Начиная с 20-х годов, началась активная подготовка кадров для детских дошкольных учреждений. В г.Ташкенте открывается педучилище по подготовке учителей начальных классов и воспитателей детских садов, в том числе и для Казахстана.

В 1922 г. в Оренбурге, а в 1924 – В Кызыл-Орде проводятся краткосрочные курсы для девушек-казашек, которые затем направляются в аулы для работы с дошкольниками.

В 1924 г. состоялась Всеказахстанская конференция работников дошкольных учреждений в г. Кызыл-Орде. Она обобщила первый опыт работы, а в Оренбурге был издан первый сборник научно-педагогических статей на казахском языке.

В первые годы Советской власти принят ряд важных документов:

- «Основные принципы единой трудовой школы»;
- «Об отделении церкви от государства и школы от церкви»;
- «О школах национальных меньшинств» и т.д.

Была создана чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности (1921г.).

Через курсы для взрослых, красные юрты, красные караваны осуществлялась огромная работа по всеобщему образованию.

В 1917-1920 гг. казахские школы, мектебы и медресе были преобразованы в светские учебные заведения.

В этот период в Казахстане существовали такие типы школ:

- школа 1 ступени с одно-, двух-, трёх- и четырёхлетним курсом обучения;
- школы-коммуны с интернатами;
- школы-семилетки;
- школы 2-й ступени.

В октябре 1925г. один из видных государственных и общественных деятелей того периода Ураз Кикимович Джандосов в статье «Ростки нового в казахском ауле» писал:

«Невероятная тяга к просвещению может считаться явлением, охватившим аул в целом. Казахская молодежь повернулась лицом к городу, тысячами осаждают каждое учебное заведение, убегают от родителей в погоне за учебой, без средств и руководства совершает путешествия из самых глубин степей в Москву и т.п., проявляя ломоносовскую стойкость. Охваченная протестантским духом по отношению к патриархальной власти над собой, она организуется вокруг мугалимов...

Аул сам строит школы, приглашает советских учителей, предпочитает новые методы обучения старым. Аул читает газету, следит за каждым событием, имеющим международное значение...

Каждый аул имеет уже достаточно определившийся тип советского учителя из казахов. Кадры этих учителей становятся действительными застрельщиками культурного строительства в ауле. Отличительная черта современного аульного учителя состоит в том, что он не является придворным родовой аристократии и байства. Он – действительный народный учитель, знамение нового, беззаветный труженик. Правда, он сам все ещё остается не совсем грамотным»¹.

14 августа 1930г. был принят закон «О всеобщем обязательном начальном обучении», а в 1934г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР».

18 съезд партии поставил задачу осуществления всеобщего среднего образования в городах и завершения семилетнего образования на селе во всех национальных республиках.

¹ Джандосов У. Документы и публицистика (1918-1937). В 2-х томах. Т. 1. – Алматы: ТОО «Издательский дом «Казахстан», 1999. – С. 301.

В этот период первым серьёзным трудом по педагогике, изданным на казахском языке, была книга в двух частях профессора **Ш.Е.Альжанова** «Марксистско-ленинская педагогическая хрестоматия» (1935). В ней освещался ряд научно-педагогических положений применительно к задачам образования, обучения и воспитания в Казахстане, приводились некоторые данные из истории и практики культурно-просветительской работы, впервые была сделана попытка создать казахскую педагогическую терминологию, необходимую для студентов и работников народного образования. Большое внимание в республике уделялось изучению истории педагогической культуры казахского народа. Работы казахстанских ученых **С.Балаубаева**, **Т.Тажибаева**, **С.Кожаметова**, **А.Ситдыкова** по изучению педагогического наследия просветителей-демократов **Абая Кунанбаева**, **Чокана Валиханова**, **Ибрая Алтынсарина**, классиков мировой и российской педагогической мысли получили одобрение широких читательских масс.

Историко-педагогические исследования охватывают не только темы национального значения. Учёные республики посвятили ряд исследований анализу педагогического наследия **К.Д.Ушинского** (**Т.Тажибаев**, **Р.Г.Лемберг**), **В.Г.Белинского** (**Р.Г.Лемберг**), советских теоретиков педагогики – **Н.К.Крупской** (**А.Сембаев**, **А.Ситдыков**, **С.Мусин**), **А.С.Макаренко** (**Т.Тажибаев**) и других.

В 20-40-х гг. созданием оригинальных учебников для казахских школ занималась группа писателей и учёных-методистов. Переработка «Букваря» была поручена авторскому коллективу (**М.Жумабаев**, **Ш.Альжанов**, **Г.Мусрепов**, **А.Ситдыков**); учебников казахского языка – **К.Жубанову**, **С.Кенесбаеву**, **С.Аманжолову**, **Н.Сауранбаеву**, **М.Балакаеву**; казахской литературы – **Б.Майлину**, **С.Сейфуллину**, **И.Джансугурову**, **М.Ауэзову**, **С.Муканову**; истории Казахской ССР – **С.Асфендиярову**, **Е.Бекмаханову**. Одновременно учёные-методисты занимались подготовкой методических пособий (**В.М.Хомутов**), по обучению орфографии и грамматике (**К.Жубанов**). Учёные-методисты **С.Жиенбаев**, **Ш.Карибаев**, **А.Кошимбаев**, **Г.Бегалиев**, **Р.Г.Лемберг**, **Ш.Сарыбаев**,

Е.В.Коротевич, А.И.Воскресенский и другие работали над созданием методики преподавания казахского и русского языков для национальных школ. Наряду с этим шло развитие просвещения уйгурского народа и др. Этому уделял внимание видный революционер и общественный деятель Абдулла Розыбакиев. В создании учебников и программ активное участие принимали А.Мухаммади, Нур Исраилов, Турди Хасан, А.Хужамбердиев, К.Ашуров, С.Муталлибов, А.Шамиева, Б.Алахунова и др.

В 50-х годах содержание обучения в школах страдало излишним академизмом, который являлся следствием политехнизма. С целью усиления трудовой подготовки школьников с 1954-1955 учебных годов были введены занятия по труду в 1-4 классах, практические занятия в мастерских и на учебно-опытных участках в 5-7 классах.

В 1958 г. был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

Школы стали готовить выпускников в первую очередь к участию в производительном труде в народном хозяйстве.

Огромную роль сыграло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966).

Этим постановлением был определен переход ко всеобщему среднему образованию.

Основой для этого явилось полное завершение восьмилетнего всеобуча.

К 1972 г. процесс перехода ко всеобщему среднему образованию был завершен.

Большой вклад в осуществление всеобуча внесли вечерние (сменные) школы работающей молодежи.

К середине XX века в Казахстане, как и в СССР в целом, была создана мощная сеть внешкольных учреждений: дворцы и дома пионеров, станции юных техников, станции юных натуралистов, детские парки, детские спортивные школы, пионерские лагеря и т.д.

Для подготовки квалифицированных рабочих кадров была создана система профессионально-технического образования.

Широкое развитие получили средние специальные учебные заведения (техникумы).

С первых дней советской власти лучшие представители казахской интеллигенции, как отмечалось выше, включились в активную работу по созданию профессиональной этнопедагогики.

И здесь особая роль принадлежит **Магжану Жумабаеву**.

О себе он писал в стихотворении «Песни Магжана»:

– Я сам огонь – я себе поклоняюсь.

Мое слово огонь – я своему слову поклоняюсь.

На съезде, проходившем в Оренбурге в декабре 1917 г., Магжан Жумабаев был избран в комиссию по составлению учебников для киргизских начальных и средних школ. Согласно решению комиссии, ему было поручено написание «Теории словесности» и перевод учебника «Педагогика».

Но его не устраивала «Педагогика», написанная и изданная в России, так как в ней отсутствовал этнопедагогический аспект. Поэтому М.Жумабаев решает написать свой оригинальный, современный и основательный труд – «Педагогика».

Ценность первой теоретической работы казахского педагога заключается в том, что он включает в работу большой этнографический материал, связанный с бытом, обычаями, традициями казахского народа, а также казахскую педагогику рассматривает в контексте мировой педагогической мысли.

Цель воспитания Магжан Жумабаев видел в том, чтоб сделать счастливым всё человечество. Но при этом и каждый человек должен быть счастлив. Цель воспитания – сделать из человека человека. При этом он подчеркивает, что «нация имеет свои издавна сложившиеся пути и способы воспитания, проверенные на многолетнем опыте, начиная с самых древних времён»¹. «... В национальном воспитании много хорошего, но немало и плохого. Слабые, а то и вредные привычки, встречающиеся в любом на-

¹ Магжан Жумабаев. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992 – С. 18.

циональном воспитании, не являются исключением»¹ и для казахской нации.

«Педагогика» Магжана Жумабаева – это настоящий учебник нравственности, ориентированный на воспитание духовности сквозь призму этнопедагогики. Эта мысль проходит красной нитью через всю «Педагогику» Магжана, этническое кредо которого – борьба со злом, несправедливостью, нравственной испорченностью; безграничная любовь к своему народу, его культуре, традициям. Все это сыграло неоценимую роль в дальнейшем развитии этнопедагогической и этической мысли Казахстана.

Просветитель-демократ, педагог **Султанмахмут Торайгыров** был «готов за душевность душой заплатить, с правым готов быть доверчивым»² и считал, что «всё, что существует в мире, есть результат известных действий, условий и среды. Человек может творить эти условия, что и отличает его от животных. На этом основано всё, что изобретено человеческим умом»³.

С.Торайгыров с горечью констатировал, что феодально-патриархальное общество, породившее людей невежественных и с низким уровнем сознания, «как репей, ещё цепляется за души». «Неужели, – спрашивал он, – нам не удастся стряхнуть с себя эти колючки?»⁴.

Друг и наставник С. Торайгырова Алихан Ермеков в своих воспоминаниях о нём писал: «Существуют добродетели, которые очень необходимы всем людям: это лечение и обучение. Обязательным условием для их выполнения должна быть их безвозмездность. Потому что, во-первых, каждый, когда заболит, хочет вылечиться и, во-вторых, каждый хочет получить образование. А если брать за них высокую оплату и власти позволяют это делать, то не каждый сможет пользоваться этими добродетелями...» «Султанмахмут, – продолжает он, – агитировал всех учителей обучать бесплатно, и даже меня, своего учителя». И хотя

¹ Магжан Жумабаев. Педагогика. – С. 69.

² Торайгыров С. Избранное. – Алма-Ата, 1958. – С. 140

³ ЦГА РК. – Ф. 15, оп. 2, д. 377, л. 43-45.

⁴ Там же, л. 43-45.

сам Торайгыров твёрдо знал, что этому «суждено осуществиться лишь в будущем», он призывал народ с удвоенной силой... учиться по-новому, осваивать знания и ремёсла...» и подобно «другим народам не жалеть на просвещение ни средств, ни сил, ни времени», и если даже потребуется, необходимо «вкладывать в это святое дело всю свою душу»¹.

Определённый вклад в этнопедагогику внёс и **Мухамматсалим Кашимов** – поэт, журналист, педагог-просветитель. Он автор таких этнопедагогических произведений, как «Этика», «Приличия», «Урок» и др.

В «Этике», например, М.Кашимов раскрывает суть национал-гуманистической направленности деятельности учителя: «Любите свой народ так же, как своего отца и мать, ближних родственников. Возьмите на себя первейшей обязанностью служение людям, всей душой отдавайтесь делу... У вас самое высокое призвание – помогать народу, давать ему силы, заряжать энергией. Распространяйте среди народа знания, рассылайте семена дружбы и согласия. Если вы учитель, мулла, старайтесь поставить учеников на верную дорогу, дайте им нужные полезные знания»².

Кашимов рассматривал этические проблемы сквозь призму этнопедагогики, указывал, какими позитивными качествами должен обладать истинный казах, показывал критерии поведения.

Перед казахскими детьми он ставил следующие задачи:

- учитесь овладевать знаниями, которые станут вам на всю жизнь незаменимым багажом;
- получить хорошее образование человек может, лишь проявляя трудолюбие;
- не стыдитесь овладевать науками, если они вам даются с трудом;
- не забывайте о том, что лучше быть умным, трудолюбивым бедняком, чем беспутным богачом³.

¹ Цит. по.: Акбаева Лейла. Проблема человека в мировоззрении. С. Торайгырова. – Алматы: Каз. Университет, 1993. – С. 23.

² См.: Антология педагогической мысли Казахстана. Сост. К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев. – Алматы: Рауан, 1995. – С. 251-252.

³ Там же. – С. 252.

Жусупбек Аймаутов, просветитель, общественный деятель, переводчик, также является одним из основоположников казахской этнопедагогики. К примеру, в работе «Воспитание» он говорит о целях и задачах воспитания, его содержании.

Задача воспитания, по мнению Ж.Аймаутова, «выявляет и развивает положительные качества и устраняет отрицательные».

«Целью воспитания должно быть формирование свободного человека, отзывчивого к нуждам других, не причиняющего зла окружающим, живущего с другим, как дети одного отца»¹.

И ещё один очень важный момент. В работе «Воспитание» Ж.Аймаутов призвал уделять очень серьёзное внимание *науке о воспитании*.

В работе «Педагогическое руководство», разрабатывая прежде всего вопросы дидактики, он выявляет и воспитательный аспект, обращает внимание на воспитательные возможности разных предметов, но особенно родного языка.

Следует отметить, что в школьном строительстве участие принимали группы общественных деятелей разной политической ориентации.

Так, М.Жумабаев, Ж.Аймаутов, А.Асфендияров, А.Байтурсынов, Х.Досмухамедов, М.Дулатов и др., будучи в своём большинстве участниками алашординского движения, решали «многие вопросы педагогики, школьного образования и воспитания с позиций историко-культурного наследия и традиций казахского народа»².

В программе партии «Алаш-Орда» говорилось:

«Народное образование должно быть достоянием всех. Обучение во всех учебных заведениях бесплатно, в начальной школе преподавание должно вестись на родном языке. Киргизы (казахи) должны иметь свои средние и высшие учебные заведения, включительно до университетов. Школа должна быть автономной;

¹ См.: Антология педагогической мысли Казахстана. Сост. К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев. – Алматы: Рауан, 1995. – С. 10-13.

² Храпченков. Научно-педагогические основы всеобщего обязательного среднего образования в Казахстане. – дис....докт. пед. наук. – Алма-Ата, 1997. – С. 28

правительство не должно вмешиваться во внутреннюю жизнь школы. Все профессора и учителя избираются¹.

Другая группа деятелей просвещения – С.Сейфуллин, Т.Рыскулов, С.Садвакасов, У.Джандосов и др. были большевиками и проводили политику создания системы Государственной единой школы на основе общего «Положения» СССР. «Однако в отношении казахской школы твёрдо отстаивали требование строить её на основе национальных и историко-культурных традиций и духовно-нравственных ценностей»².

Третья группа – ортодоксальные большевики-просвещенцы. Они пытались создать школьную систему, напрочь отрицающую культурное наследие казахского народа. Они предлагали основой школьной системы сделать русскую школу³.

С первых дней Советской власти встал вопрос о подготовке кадров высшей квалификации.

В 1921 году СНК Казахской АССР принял постановление об открытии Казахского государственного университета. Однако реализовать это постановление не было возможности. Хотя первые казахские институты народного образования открылись ещё в 1920 году, но они работали как средние специальные учебные заведения с 4-летним сроком обучения и готовили учителей общеобразовательных школ.

Лишь в 1926 г. Казахский институт народного просвещения (то есть техникум Казинпрос) был преобразован в Казахский высший педагогический институт.

Но основная подготовка кадров велась в вузах Москвы, Ленинграда, Омска, Саратова.

10 июня 1928 г. было принято решение об открытии Казахского государственного университета (КазГУ) в Алма-Ате (в 1930 г. он был преобразован в Казахский педагогический институт, а в 1935 г. ему было присвоено имя Абая).

¹ Алаш-Орда / Сборник документов. Сост. И.Мартыненко. – Алма-Ата: Айкап, 1992. – С. 21-23.

² Храпченков В.Г. Названная выше диссертация. – С. 30.

³ Подробнее об этом см.: Урунбасарова Э.А. Становление и развитие теории нравственного воспитания школьников Казахстана.

Университет начал учебный год лишь 21 октября 1928 г. в составе только одного педагогического факультета с тремя определениями: физико-математическим, естественным и лингвистико-литературным.

В 1929 г. открывается ветеринарно-зоотехнический, в 1930 – сельскохозяйственный, а в 1931 г. – медицинский институты.

В 1932 г. вузы Казахстана сделали первый выпуск, страна получила 288 специалистов.

В 1934 г. открывается Казахский государственный университет, которому присваивается имя Кирова (ныне это КазНУ им. аль-Фараби).

Для организации высшего образования в Казахстане в 1933 г. решением Совнаркома СССР в Республику было направлено 75 выпускников аспирантуры, они составили костяк и для развития науки.

В 1938 г. открылась первая аспирантура при КазГУ.

Великая Отечественная война серьезно отразилась на работе высших учебных заведений. В Казахстан были эвакуированы вузы из различных городов, где шли военные действия.

В 1941 году был открыт педагогический институт иностранных языков.

В 1943 г. в Чимкенте начал работать Технологический институт строительных материалов (ныне Казахстанский химико-технологический институт).

В 1944 г. в Алма-Ате – Консерватория и Женский педагогический институт, а также Институт физической культуры и т.д.

Только на 1960-1965 гг. в Казахстане было открыто 12 новых вузов, в том числе Алма-Атинский институт народного хозяйства.

Открытие новых вузов продолжалось и в последующие годы.

Таким образом, в Казахстане за годы Советской власти была создана мощная сеть квалифицированного высшего образования.

Большой интерес в свете нашей темы представляет не только педагогическое наследие, но и сама личность великого казахского писателя и педагога **Мухтара Омархановча Ауэзова**.

Он был глубоко убежден, что этнопедагогика должна служить формированию сознания казахской молодежи на основе овладения всем богатством человеческих знаний, позволяющих ей «познать истину и духовно возвыситься».

По мнению писателя, «в человеке чувство патриотизма просматривается в безответной любви к Родине, гордости за свой народ». «Родина – это город, в котором родился, аул, где ты вырос, учился». Но подлинный патриотизм неотделим от интернационализма. Интернационализм, по Ауэзову, означает уважение к языку, культуре, традициям и обычаям всех народов и любой нации. При этом он обращался с требованием к педагогической интеллигенции некоренных национальностей, живущих в Казахстане, знать историю, культуру, язык казахского народа, уважать его традиции и обычаи.

В статье «Любите родной язык, родную литературу» М.Ауэзов писал: «Тот, кто в наше время не уважает, не ценит свой родной язык, свою литературу, не может считаться грамотным, культурным человеком, ибо такой человек во всех своих моральных и духовных качествах остается односторонним». И далее: «Свято любя свой родной язык и литературу, нужно любить и русский язык, и русскую литературу, которые содержат в себе много глубокого, поучительного и воспитательного».

Следует сказать о работе М.Ауэзова «Эпос и фольклор казахского народа», в которой писатель говорит о больших возможностях устного народного творчества в нравственном воспитании человека, то есть в этнопедагогике. Особо он выделяет бытовые сказки, зовущие подрастающее поколение к заветной мечте.

Не менее важно знание сказок-легенд, в которых глубоко, всесторонне, а главное, в поступках показаны образы, моральный облик исторических личностей.

Сказки воспитывают эрудицию, находчивость, смелость, храбрость, честность, доброту, мужество, внешнюю и внутреннюю красоту человека.

Большое значение писатель придавал изучению героических и лирических поэм, на которых также воспитывались героизм, правдивость, верность, совесть, честь и достоинство человека.

Немаловажным источником этнопедагогики М.Ауэзов считал загадки, поговорки, пословицы.

«Для Казахстана Ауэзов – второй Абай, для нас – восточный Шолохов с его классическим открытием громадной народной жизни, почти неведомой миру до этих писателей», – писал Николай Погодин¹.

«Мухтар Омарханович вошел в нашу жизнь не только как замечательный писатель. Он – явление, он – великий символ нашей жизни, человек-легенда, мудрец нового времени, истинный поэт и человек». Эти слова принадлежат выдающемуся ученому-лермонтовед, замечательному артисту Ираклию Андронику².

А в статье «Энциклопедия казахской жизни» великий казахский ученый Куаныш Сатпаев дал следующую характеристику своему великому собрату Мухтару Ауэзову:

«Роман писателя Мухтара Ауэзова «Абай» является один из крупнейших достижений всей советской литературы. Автор этого поистине замечательного произведения Мухтар Ауэзов – не только даровитый писатель, но и крупнейший исследователь, посвятивший многие годы своей творческой жизни собиранию, изучению и художественному обобщению многочисленных материалов о личности великого поэта-гуманиста Абая Кунанбаева, о людях, окружавших его, и о всей эпохе в целом, в которую жил и творил великий сын казахского народа...

Мимо этой книги не пройдет ни один историк, изучающий прошлое казахского народа; ученый-филолог почерпнет здесь богатый материал как в области фольклора, так и в области формирования и становления основ словаря казахского литературного языка; ученый-этнограф найдет здесь интереснейшие детали жизни и быта, ныне уже ушедшие в прошлое. Главы романа, посвященные описанию охоты с беркутом на лисиц, свадебных и поминальных обычаев у казахов, обстановки и картины суда биев, могли бы явиться, каждая в отдельности, законченной на-

¹ Погодин Н. Для нас Ауэзов – второй Абай.// Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – Алма-Ата: «Жазушы», 1972. – С. 22.

² Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 33.

учной работой в этнографическом отношении; ученые-экономисты получают яркую и правдивую картину структуры скотоводческого народного хозяйства Казахстана XIX века, своеобразных и отсталых форм классовой борьбы в нем; ученые-юристы найдут ценнейшие сведения о правовой жизни степи – от шариата до суда биев и т.д.»¹.

Но Мухтар Ауэзов был и выдающимся педагогом, о чем свидетельствуют не только его статьи, но и бесценные воспоминания современников.

К примеру, интересный эпизод о том, как Мухтар Омарханович воспитывал своих детей, приводит Анна Никольская – талантливый переводчик казахских писателей и поэтов:

«Когда в день рождения его сына Эрнара, которому исполнилось тогда три года, в доме собрались дети и, как водится, из-за чего-то поспорили и поссорились, Мухтар Омарханович вышел из кабинета и направился к малышам, с улыбкой сказав мне: «Тут, видите ли, очень сложные взаимоотношения! И взрослому приходится не властью прекращать споры, а помочь им разобраться в создавшейся ситуации». Он тут же сел на ковер вместе с ребятишками и стал помогать им разбираться в создавшейся ситуации», щелкая и очищая для них орехи. Каждый из малышей терпеливо и покорно ждал своей очереди. Споры затихли»².

Интересны воспоминания о том, каким блестящим лектором и педагогом был Мухтар Омарханович.

Писатель и ученый-филолог Зейнулла Кабулов, к примеру, писал:

«На трибуне или за кафедрой он рассказывал с таким восхищением, что казалось, будто на нас обрушивается неукротимый поток или благодатный весенний ливень. Самое же поразительное: его совершенно невозможно было равнодушно слушать. Ибо он оставался выдающимся художником, чародеем художествен-

¹ Сатпаев К. Энциклопедия казахской жизни. // Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 100-101.

² Никольская А./ «Листки воспоминаний»: // Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 168.

ного слова не только в своих книгах, но и в своих лекциях, даже в простой товарищеской беседе... Ораторской искусство заключается вовсе не в гладком, легком, ярко расцвеченном красноречии, как это некоторые представляют. В основе его, как известно, лежат всесторонняя образованность, острое, глубокое мышление, энциклопедический ум, тонкое чувство. Эрудиция ученого, тонкий вкус и страстность художника – вот на чем строился ораторский талант Ауэзова. Ясно, что человек малокультурный, поверхностно образованный, равнодушный не может быть истинным оратором.

– У настоящего лектора, оратора должны быть крылья, – говорил Мухтар Омарханович, – и не просто крылья, а крылья сильные, чтобы можно было взмывать высоко. Обыкновенные крылышки есть и у курицы. Однако они заметно отличаются от крыльев орла. Оратору, следовательно, необходимы могучие, крепкие орлиные крылья»¹.

«Готовился Мухтар Омарханович к занятиям, судя по лекциям, очень тщательно и вдумчиво, – вспоминает журналист Гайса Сармурзин. – Поражали они нас своей стройностью и богатством материала. Сразу после звонка он входит в аудиторию, такой стройный, кудрявый, с широким лбом и проницательным взглядом, приветливо кланяется, улыбается. Очень быстрый: отмечает, кого нет, и без лишних слов начинает урок. Вначале он говорит медленно, но затем убыстряет темп: его речь льется плавно, течет непрерывно. Мысли его и слова, точные, глубокие, убедительные, западали в наши души. В аудитории никаких звуков, кроме его бархатного баритона, размеренной речи. Иногда он слегка приподымает правую руку, рубит ладонью воздух, словно указывает нам: «Вот это важно, усвойте, запомните непременно». Говорит веско, увлеченно. Почти не делает пауз. И конспектировать могли у него только самые быстрые, оставших он не поджидал, им приходилось потом переписывать лекции.

Глубокие мысли, насыщенные речи Мухтара Омархановича делали сорок пять минут урока незамеченными, и всегда нам ка-

¹ Кабулов З. Оратор. // Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 176-177.

залось, что звонок дали раньше времени. Все любили молодого педагога и писателя. Ну и готовились к его занятиям старательно, вдумчиво.

Насчет оценок Мухтар-ага был весьма строг. Только такие студенты, как Шаймерден Тастанбеков с I курса, Муратбек Божеев со II, Рахимжан Жаманкулов с III, Алькей Маргулан с IV курсов получали «хорошо». А отличную оценку у него никто не помнит¹.

«Профессор М.О.Ауэзов, – вспоминает Сергей Даранян – армянский литературовед, – читал у нас лекции по казахской литературе. На первой же лекции в самой просторной, коммунистической, аудитории на Моховой было полно народу. Пришли его слушать студенты, аспиранты и преподаватели многих факультетов. Появление Ауэзова на кафедре было встречено восторженными аплодисментами. И вот зал затих, и он начал свою лекцию. Говорил он увлеченно, зажигательно, но мягко, с небольшим восточным акцентом, придающим его речи особое обаяние.

По окончании лекции посыпались вопросы. Самые разные, и не только по казахской литературе. И в каждом его ответе ощущалась огромная эрудиция.

Уже прозвенел звонок на следующую лекцию, а из аудитории никто не хотел уходить.

И так повторялось почти на каждой его лекции...»².

Сам Мухтар Омарханович любил рассказывать притчу: «...Гнездо беркута расположено на обрыве. Оперился птенец. Чтобы приучиться к небу, пускает его беркут с той высоты в полет. А сам летит рядом. Неокрепшие крылья не держат в воздухе. Беркутенок может упасть в низину или удариться об утес. Но зоркий глаз беркута следит за ним. Ослабли крылышки – подхватит, поддержит. Летит дальше. Так мужает беркут...».

¹ Сармузин Г. «Наставник и брат». // Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 307.

² Даранян С. Встречи с Мухтаром Ауэзовым. // Мухтар Ауэзов в воспоминаниях современников. – С. 84-85.

Он обращался к этой притче, когда речь заходила о молодых талантах. Их Мухтар Омарханович выращивал с трепетным отцовским чувством.

А завершить рассказ об Ауэзове хотел бы его словами в изложении Алексея Пантиелева из предисловия к книге М.О.Ауэзова «Племя молодое»:

«Обычно он начинал издалека:

– Вы знаете, чем я больше всего удивлял за рубежом политических оппонентов, которые винили наше искусство в конформизме, утилитаризме и прочих «смертных грехах»? Я просто рассказывал, что Ленинскую премию у нас получил художник Конёнков за свой автопортрет... Никто не смел заикнуться, что это пропаганда! Но, пожалуй, самое сильное впечатление и на западе, и на востоке, в Германии, в Японии, производило мое заявление, что я, современный писатель, родился и вырос в юрте кочевника, в полигамной семье. И, стало быть, помимо родной матери, у меня могло быть еще несколько матерей – старшая, младшая и так далее. Оказывается, это нелегко понять. До умов просто не доходило, как это можно человеку в течение одной жизни, а тем более народу на протяжении жизни одного поколения, пройти фантастический путь – через три социальных формации!»¹.

По-русски он говорил безупречно, без акцента, но художественную прозу писал исключительно по-казахски. А о себе говорил, что *он сын дружбы народов*.

«Счастье приходит к человеку по-разному. Я не собираюсь заниматься его классификацией. Но я в одном, несомненно, уверен, что счастье великих людей бывает особого рода. Величие и счастье у них, видимо, заключается в том, что они, оставаясь сынами своей науки, умеют в одинаковой мере принадлежать и всему человечеству»².

¹ Пантиелев А. Певец великой степи (предисловие). / Ауэзов М. Племя молодое: Избранные произведения. – Алма-Ата: «Жазушы», 1977. – С.23.

² Омаров И. Эссе о Тургеневе.//Омаров И. Избранное. – Алматы: Арыс, 2001.

Эти слова не предназначались специально Ауэзову, но, думается, именно ими логично завершить наш очень краткий рассказ о великом сыне казахского народа, великом этнопедагоге.

А принадлежат они Ильясу Омарову – другому выдающемуся казахскому интеллигенту, сыгравшему в свое время большую роль в жизни М.О.Ауэзова во время всеобщих доносов и репрессий.

Ильяс Омарович Омаров не писал специальных работ по педагогике, но многие его высказывания имеют большое значение для воспитания, ибо это был человек высочайшей культуры и образованности.

Выдающийся режиссер XX века, основатель ТЮЗа в Алматы, Наталия Сац в своей книге «Новеллы моей жизни» писала: «Я поговорила с Ильясом Омаровичем Омаровым пятнадцать минут и после этого полюбила сразу всех казахов. Какая культура, такт, уважение к собеседнику...».

«Наше старшее поколение, – писал О.Омаров, – недоучитывает психологию молодежи. Молодости свойственны задор и некоторая «левизна» (чрезмерная удаль), и нам нужно признать этот задор, поддержать, окрылить его и через него преодолевать излишек левизны и нигилизма у молодежи. Если же мы будем стараться сбивать «левизну» без учета возраста, то мы можем погасить огонь задора и оставить в молодом человеке только нигилизм и какую-то высокомерную озлобленность против старцев. [...] Старцы забывают, что и они были молоды, и они нуждались в поддержке, и состоялись потому, что вовремя ее получили» (с. 179)¹.

При этом он считал непристойным заботиться о карьере своих детей или племянников. Он говорил, что они должны самоутверждаться в жизни собственным трудом (с. 155).

Ильяс Омаров ненавидел и резко осуждал любые проявления *национализма*.

¹ Эта и последующие цитаты из трудов И.Омарова приводятся по книге: Ильяс Омаров. Жизнь и философия. 2002.

Он писал:

«Казах по натуре интернационален, ибо он с уважением относится к достоинству других. Это его национальная черта. Очень важно ее развивать, не абсолютизируя всякую национальную особенность, чтобы не впасть в крайность» (с. 171).

«Мы отстаем в культурном отношении потому, что не могли еще создать презрение народа ко всему пошлому, феодальному, дурному в быту людей и воскрешать все передовое, культурное и прекрасное в умах людей. Надо создать атмосферу привязанности к культуре и увлечения культурой в буквальном смысле этого слова. Образно выражаясь, породить такое же увлечение культурой, какое бывает у молодых людей, которые впервые в жизни испытывают волнующую сладость любви» (с. 171).

«Национализм – это удел ограниченных людей. Они, безусловно, много знают о своем народе и восхищаются мыслями и делами отдельных его представителей. Но они не учитывают, что на свете живут и другие народы и у этих народов есть великие люди, были великие дела в их истории. Националист о них не знает, и ему кажется, что лучше его народа на свете нет другого народа. Это, безусловно, идея невежественных и глупых людей. Существуют националисты и другого порядка. Они хотят, чтобы их нация властвовала в мире и угнетала другие народы. Они при этом умело используют в своих целях тех глупых националистов, о которых говорилось выше, играя на чувствах их привязанности к своей нации. Поскольку это чувство верховодства культивировалось веками, то оно стало своего рода традицией, «подвигом» в глазах правителей и военачальников, ставших узниками низменной страсти к завоеванию и подчинению себе других народов. Нет нужды доказывать, что все это чуждо человечеству в деле обустройства человеческого общежития. Человек в своем призвании неизменно выше всех этих дикостей, и человечество будет все больше и больше осознавать это из века в век. Расы и цвета кожи – это признаки долголетия человеческого племени, но отнюдь не показатели преимущества одних и недостатков других.

Ох, как я люблю людей, всех людей, но честных! Мне неважно, кто он по национальности, лишь бы был человеком в истинном, гордом значении этого слова. Да живет и здравствует братство людей на Земле! Бауырмалдық жасасын!» (стр. 172-173).

В записной книжке Ильяса Омарова есть запись: «Мне сегодня один друг передал тайные переживания одного иезуита, называющего себя казахским интеллигентом.

Он поведал о том, что, если за день не напишет хоть одно анонимное заявление на кого-нибудь, не может уснуть.

Какая страшная привычка профессионального клеветника. Как беспредельна человеческая низость! К сожалению, мы плохо боремся с ними. Как это досадно!» (с. 135).

«За последние годы, пожалуй, не было ни одного дня, когда бы я не задумывался над судьбой народа, над судьбой страны, и каждый раз все больше и больше проникаюсь любовью к народу, к родине, и укрепляется во мне огромное гражданское чувство – хозяина страны, и, вместе с ним, усиливается ответственность моя перед народом.

Эти качества ценю я больше всего на свете и не расстанусь с ними до конца моих дней...»¹.

Уже прикованный к постели тяжелым недугом и зная, что умирает, Ильяс Омарович 16 июля 1970 г. пишет Прощальное письмо, в котором есть такие пронзительные слова:

«Будущее – за молодыми. Необходимо довести до их сознания ценность этого богатства, воспитывать так, чтобы они чувствовали свой долг перед народом, чтобы не было у нас поколения, которое довольствовалось бы только выпивкой, едой и веселым времяпрепровождением. Среди молодых немало талантливых. Верно, говорят: «Если есть народ, есть герои». Надо вовремя их выявлять, по-отечески заботиться, воспитывать должным образом, постоянно уделять пристальное внимание. Возлагая большие надежды на молодежь, необходимо оказывать ей всемерную помощь и поддержку. А всякая надежда, всякая мечта рождается из высоких идей, огромных стремлений и целей. Только личности,

¹ Личный неопубликованный архив И.О. Омарова. .

освоившие и принявшие патриотизм, любовь к народу, чувствуют свою высокую ответственность. Долг перед народом станет потребностью только через осознанное принятие ответственности после глубоких размышлений. Лишь человек, впитавший эти идеи и любовь к Родине, проникнется чувством высокой ответственности. Это есть истинный путь гражданина и патриота.

... Прощай, моя горячо любимая отчизна, ставшая для меня источником света и тепла, мой народ, свободная жизнь, наслаждавший меня труд, прощайте дорогие друзья и соотечественники!.. »¹.

Думается, что в педагогической практике надо чаще использовать такие примеры.

В советское время выросла целая плеяда талантливых педагогов, внесших значительный вклад в теорию и практику воспитания, в том числе и разработку этнопедагогики. Это: Малик Габдуллин, Раиса Григорьевна Лемберг, Нина Сергеевна Смирнова, Гали Бегалиев, Салькен Балаубаев, Абдулла Темирбеков, Муратбек Хамраев и др. Все они оставили большой и светлый след, а к их творческому наследию обращаются педагоги и сегодня.

Нельзя не отметить фундаментальные педагогические исследования и таких ученых-педагогов, как: А.А.Бейсенбаева, К.Б.Бержанов, К.К.Жампеисова, К.Б.Жарикбаев, К.Ж.Кожамметова, К.К.Кунантаева, Г.А.Уманов, Э.А.Урунбасарова, Э.И.Шнибекова и др.

И все же, можем ли мы сегодня сказать, что этнопедагогика у нас на высоте? На мой взгляд, на этот вопрос очень точно и лаконично ответил современный классик казахской литературы Абдижамил Нурпеисов в интервью, которое вышло под названием «Кто мы сейчас, казахи?»:

— Я как писатель не очень верю в силу власти политики или, скажем, экономики. На мой взгляд, не они главные. Сейчас меня больше всего пугает то, что человек, исчерпав свою созидательную миссию, как бы вступил на путь разрушителя, при этом ни-

¹ Из архива семьи И.О. Омарова. (Перевод Жолана Бекжанова).

чуть не подозревая, что он разрушает основы, которые держат его мир, его душу и лишает себя всякой надежды»¹.

10.4. Воспитание и образование в условиях независимого Казахстана

За годы независимости система казахстанского образования претерпела большие перемены.

Возникли частные учебные заведения, набрали силу новые типы образовательных учреждений: лицеи, гимназии, колледжи.

Можно выделить определенные этапы в процессе реформирования системы образования в течение последних двадцати лет:

- 1991-1993 гг. – этап становления законодательной базы системы образования независимого Казахстана;
- 1993-1995 гг. – этап концептуального пересмотра содержания образования на всех его уровнях;
- 1996 - по настоящее время – проведение основной работы по концептуальному обновлению содержания образования; реализация долгосрочных государственных программ в этой области; децентрализация управления и финансирования системы образования, диверсификация типов учебных заведений и форм их собственности.

Было принято большое количество законодательных и подзаконных актов, направленных на реформирование всей системы образования, его приближение к европейским и американским стандартам в свете подписанной Казахстаном Болонской декларации.

Казалось бы, меры принимаются достаточно эффективные, но вот *каков результат?*

И здесь возникает немало вопросов и сомнений. Хотя в Библии и сказано: «Продолжайте... искать и найдете» (Мф., 7:7), но пока, если честно, совсем не ясно, что мы ищем и что найдем. Как сказал еще в 1918 году поэт Игорь Северянин,

¹ Нурпеисов А. Кто же мы сейчас, казахи? – Алматы: «Жибекжолы», 2004. – С. 57.

– Конечно, век экспериментов
Над нами – интересный век...
Но от щекочущих моментов
Устал культурный человек.

При этом нельзя не признать, что за годы эйфории свободы и самостоятельного развития самые большие потери мы, безусловно, понесли в сфере науки, образования и воспитания.

И здесь нельзя не согласиться с российским историком Владимиром Холиным, который пишет: «Мы стоим в оцепенении перед нашим прошлым, в котором до сих пор не можем разобраться. Наши дети учатся по разным учебникам с разными трактовками одних и тех же исторических фактов. Одни говорят, что советский режим был ужасен и ему нет оправдания, другие твердят о его справедливости и даже гуманности. Наше прошлое не отпускает нас и не отпустит, пока мы в нём не разберёмся. И, пока мы серьёзно не оценим минувшее, молодёжь нам не поверит.

...Каждая эпоха, в том числе и советская, имела свой общественный идеал. Ныне его нет, и чем больше нас развлекают и отвлекают, тем менее способны мы к осознанию прошлого, выработке перспективы. Все неурядицы родом из нашего прошлого. Поймем его, оценим, и движение пойдет как-то понятнее, осмысленнее и увереннее. Общество, знающее свои корни, выберет лучшую дорогу, по которой согласны будут пойти большинство его членов»¹.

Но при этом, как представляется, нельзя забывать и другое: критика образования имела место всегда. Вспомним «Философию права» Гегеля, где в комментариях он, ссылаясь на письмо Иоганна Мюллера, немецкого естествоиспытателя и физиолога, приводит забавный пример. В 1803 году в Риме на вопрос, каково отношение к учреждениям, занимающимся просвещением, один профессор ответил: «On leg tolere comme les bordels» (Их терпят, как бордели)².

¹ Холин В. Человек играющий. // Литературная газета, 15-21 февраля 2012 г. № 6 (6357).

² Гегель Г.В.Ф. Философия права. // Немецкая классическая философия. – Том 1. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; – Харьков: Изд-во Фолио, 2000. – С. 312.

Можно сослаться и на выступление современного английского ученого Джордана Уолдена перед преподавателями и студентами Чикагского университета в конце 1988 года. В своей лекции он, в частности, сказал:

«Если американская система грешит в первую очередь бесшабашным материализмом, то наш основной грех – в Британии – жеманная претенциозность. Промышленность – вещь не аристократическая! Техника – это не для джентльменов (и тем более не для леди)... Если бы Британия сознательно направила свой корабль против течения новейшей истории и воспитала поколение высоколобых гуманитариев, мы стали бы страной экономически отсталой, но богатой духовно.

Однако мы пошли отнюдь не по этому пути, и наши школы и колледжи организованы на совсем других принципах. И если наши лучшие университеты еще выпускают какое-то количество действительно образованных гуманитариев, то этим мы обязаны консервативным элементам нашей системы просвещения.

Не вызывает сомнений. Что затянувшийся эксперимент с эгалитаризмом в просвещении нанес непоправимый ущерб как раз тем, ради кого все это затевалось. Когда идея рыночных сил без должной осторожности применяется к просвещению, это приводит к утилитаризму... Совершенно правы те, кто говорит, что Британия сильно отстала в сфере технического образования. Но гораздо тяжелее для нас признать другой факт. Дело в том, что наша страна – единственная в мире, которой удалось совместить в просвещении антиделовую традицию с традицией антиинтеллектуальной. В Америке есть одна из этих традиций, другая отсутствует. Во Франции – то же самое, но только наоборот. Так что этой своей мрачной славой мы не делимся ни с кем»¹.

Наши же деятели от образования, одержимые идеями реформирования, в результате привели страну к разгулу невежества. Как справедливо отметил философ И.И.Сулима, «постсоветская система образования становится «пугающе неэффективной». Как

¹ Уолден Дж. В упадке ли Запад? / Закат духовности Европы. // Спутник, март – 1990, – С. 106-107.

только советская система распалась, оказалось, что независимый Казахстан не может обеспечить такое же качество и объём образования, научных исследований и распространение знаний, какие были до развала СССР. Сегодня такие понятия, как «образованность», «начитанность», не говоря уже об «интеллигентности», не востребованы.

Не утихают споры вокруг ЕНТ – единого национального тестирования, позволяющего выпускнику поступать в вуз по его результатам. Причина – формализация и экзаменов, и обучения, и, как следствие, падение уровня образования. При этом реальность такова, что в 10-11 классах учащиеся занимаются только подготовкой к ЕНТ, которая сводится к зубрежке возможных ответов на вопросы тестов. Происходит выдавливание из школы предметов, которые позволяют ориентироваться в современном мире и способствуют умственному и нравственному развитию личности.

Получается, что прав был Мартти Ларни, который в своем блестящем сатирическом романе «Четвертый позвонок» с сарказмом писал: «Грамотность в наше время не очень-то нужна, ведь доллар каждый сумеет отличить».

И хотя скоро у нас выпускников школ будет меньше количества мест в вузах, но разве от этого образованность возрастет? Можно открыть по университету в каждом дворе или объявить высшими учебными заведениями ПТУ, но все равно настоящих ученых и интеллектуалов, да и хороших специалистов мы таким способом не получим. Особенно мстит перестройка образования нашей науке.

Макс Дворжак – один из крупнейших европейских ученых-искусствоведов XX столетия – писал:

«Три условия, если не считать одаренности, необходимо всякому желающему посвятить себя научным исследованиям. На первом месте – бескорыстное отношение к науке. Человек, занимающийся наукой ради карьеры, никогда не сможет обладать тем свободным взором, той внутренней независимостью, благодаря которым только и возможно утвердить благотворное и ведущее влияние науки. Наука всегда до известной степени – жертва и

отречение. Далее для этого требуется общая образованность. Кажется бы, что это само по себе очевидно, но положение обстоит отнюдь не так, возможно, что в естественных науках далеко зашедшая специализация необходима и плодотворна. Но в гуманитарных науках специализация приводит к полному бесплодию, если она не подкрепляется проникновением во всеобщие духовные проблемы. В-третьих, здесь необходимы объективные умения и объективное познание. Под этим следует понимать не только четкое знание предмета, но и овладение научной методологией, то есть осведомленность в тех критических основоположениях, которые можно рассматривать как последние достижения в отдельных дисциплинах. Без этой осведомленности никакая деятельность никогда не сможет быть действительно плодотворной. Ведь нередко добиваешься результатов на путях, которые к ним на первый взгляд вовсе не ведут, и приходишь к выводам, которые при детальном рассмотрении могли бы показаться вначале несостоятельными»¹.

Особо тревожит то, что во многих школах, особенно сельских, один учитель ведет по четыре-пять предметов (кстати, и в вузах сегодня из-за огромной учебной нагрузки на одного преподавателя такое же положение).

Не оправдал себя и перевод всех зачетов и экзаменов, в том числе и по гуманитарным дисциплинам, на тестирование. Сегодня старшеклассники и студенты перестали логически мыслить.

Как, к примеру, можно определить уровень философской, литературоведческой или исторической подготовки студентов по текстам? Даже если студент запомнит, кому принадлежат слова: «Я мыслю, следовательно, я существую», разве это будет свидетельствовать, что он глубоко изучил философское и научное наследие Декарта и вообще научился мыслить? А знание имени лошади Абылай хана или количества жен Абая может ли являться свидетельством глубоких знаний по истории Казахстана или казахской литературе XIX века?

¹ Дворжак Макс. История итальянского искусства в эпоху Возрождения. В двух томах. Т. 1, XIV-XV столетия. – М.: «Искусство», 1978. – С. 10.

Не могу не согласиться с мнением доцента Едге Чакенова, который в статье «Кому мы втираем очки? Кредитная технология как виртуальное образование», пишет:

«Небольшой опыт наших вузов показал, что проверка знаний тестированием является самой любимой формой контроля среди наших студентов. Слишком большой соблазн для учащегося просто тупо выучить один из правильных ответов в тестах, чем вникать в каждый вопрос, пытаться постигнуть смысл ответа, тем более что большинство студентов идут по легкому пути. Надо быть очень убежденным человеком, чтобы идти по линии наибольшего сопротивления, зная, что результат от этого не изменится, и кто-то менее старательный получит, возможно, даже больше баллов в силу удачливости. Из нашей педагогической практики известно, что, как правило, мыслящие студенты получают баллы более низкие, чем посредственности... Тестирование напрочь лишает всякой надежды на самовыражение. Компьютер не волнует умение красиво излагать свои мысли, найти новый подход к решению задач, главное – не прогадать с клавишей на клавиатуре»¹.

Об этом же с болью говорят и российские ученые-педагоги. Например, В.А.Сапрыкин – один из ведущих культурологов современной России, доктор философских наук, профессор – пишет:

«Губительным для всего высшего образования, культурологического в том числе, стал широко внедрившийся способ «*квадратно-гнездового*» обращения (**не усвоения!**) многих студентов с учебным материалом. Он теперь не выучивается, а массово копируется, «*скачивается*» из Интернета и *механически зачитывается* на семинарских занятиях. При этом количество таких *ответов* регулируется в учебных группах самими студентами с таким расчетом, чтобы, с одной стороны, создать видимость своей активной работы (для получения, например, «*автомата*»), а с другой, особенно не напрягаться... Так, «докладчики», опре-

¹ «Современное образование», № 3-4, – 2009. – С. 75.

деленные заранее для этой роли, заполняют учебное время, а все остальные участники семинара могут в это время отдыхать («расслабляться» как теперь именуется подобное состояние). Противостоять этим и другим извращениям в учебно-образовательном процессе – профессиональный и нравственный долг всех преподавателей... Но противостоять можно не назиданиями и сентенциями, а лучшим использованием своих профессиональных обязанностей, высоким научно-теоретическим, методологическим и методическим уровнем проводимых занятий¹.

Необходимо сказать и еще об одном очень важном аспекте: в результате общекультурной невежественности тех, кто в постсоветское время пришел к руководству высшим образованием, циклы гуманитарных дисциплин в технических вузах были сведены к минимуму, а такая, имеющая огромное духовно-культурное значение дисциплина, как «культурология», была вообще выведена за пределы учебных программ. Все это привело к тому, что математизированное, кибернетизированное, компьютеризированное мышление, лишенное духовно-нравственных ориентиров и ценностей, стало деформировать развитие инженерных кадров в сторону однобокости и создало условия для гипертрофированного технократизма. Потому-то мы сегодня, по образному сравнению французского философа **Анри Бергсона**, часто сталкиваемся вместо «человека мыслящего» (*Homo Sapiens*) с «человеком деятельным» (*Homo Faber*), а это – явно не одно и то же: работник заменяет творца.

Об этом же с тревогой говорил и известный химик-неорганик **академик В.А.Легасов**:

«Я, – писал он, – пришел к такому выводу: та техника, которой наш народ гордился, которая финишировала полетом Гагарина, была создана людьми, стоявшими на плечах Толстого, Достоевского... Люди, создавшие тогда технику, были воспитаны на величайших гуманитарных идеях. На прекрасной литературе. На

¹ Культурология в исходных научных понятиях, структурно-логических схемах, исторических феноменах культуры: Учебное пособие/под ред. Р.Г.Абдулатипова, В.А.Сапрыкина, С.Н.Комиссарова. – М., 2011. – С. 12-13.

высоком искусстве. На прекрасном и правильном нравственном чувстве. И на яркой политической идее, что это общество является самым передовым. Это высокое нравственное чувство было заложено во всем: в отношениях друг с другом, отношением к человеку, к технике, к своим обязанностям. Все это было заложено в воспитании тех людей. А техника была для них лишь способом выражения нравственных качеств, заложенных в них. Они выражали свою мораль в технике. Относились к создаваемой и эксплуатируемой технике, как их учили относиться ко всему в жизни Пушкин, Толстой, Чехов.

А вот в следующих поколениях, пришедших на смену, многие инженеры стоят на плечах «технарей», видят только техническую сторону дела. Но, если кто-то воспитан только на технических идеях, он может лишь тиражировать технику, совершенствовать ее, но не может создать нечто качественно новое, ответственное.

Мне кажется, что общим ключом ко всему происходящему является то, что долгое время игнорировалась роль нравственного начала – роль истории нашей, культуры – а ведь это одна цепочка»¹.

Хочу также процитировать отрывок из Открытого письма, адресованного народом Российской Федерации, Президенту России, Премьер-министру РФ и подписанного такими выдающимися учеными: академиками РАН Д.С.Львовым, Н.Н.Моисеевым, Г.В.Осиповым и ректором МЭН, профессором Е.В.Аметистовым:

«Единственное оружие, – пишут они, – которым располагает человек, значит и народ, которому необходимо преодолеть трудности на своем пути, это знания и нравственность... Будут знания – будут найдены и новые технические и экономические решения... Еще не поздно объявить программу целенаправленной передачи эстафеты мыслей и знаний. Научные школы еще существуют. Есть еще люди, которые способны нести и передавать эстафету культуры и знаний... Развитие образования, соединение науки и обучения позволит опереться на те ростки новых технологий, которые еще не полностью затоптаны нашим неуме-

¹ Цит. по: Культурология в исходных научных понятиях, структурно-логических схемах, исторических феноменах культуры. – С. 4.

нием жить в мире транснациональных корпораций и общаться с нашими потенциальными конкурентами. Эти ростки могут оказаться тем фундаментом, на котором мы сможем построить новое здание...»¹.

Эти слова в полной мере могут и должны быть адресованы нашим чиновникам от образования и науки.

Вдумайтесь в них, господа!

«Реформаторы» уходят, а проблемы растут, как снежная лавина, разрушая всё и вся.

Они, «реформаторы», всё время апеллируют к американскому опыту, но при всех издержках образования в США, там надо его получить, чтобы быть богатым, а у нас надо быть богатым, чтобы получить образование.

Ссылаются на Европу. Но, может быть, стоит вспомнить слова великого Н.В.Гоголя, его «авторскую исповедь»: «... И прежде, и теперь мне казалось, что русский гражданин должен знать дела Европы. Но я был убежден всегда, что если, при этой похвальной жадности знать чужеземное, упустить из виду своего русские начала, то знания эти не принесут добра, собьют спутают и разбрасают мысли, вместо того чтобы сосредоточить и собрать их. И прежде, и теперь я был уверен в том, что нужно очень хорошо и очень глубоко узнать свою русскую природу и что только с помощью этого знания почувствовать, что именно следует нам брать и заимствовать из Европы, которая сама этого не говорит. Мне казалось всегда, что прежде, чем вводить что-либо новое, нужно не как-нибудь, но в корне узнать старое: иначе применение самого благодетельнейшего в науке открытия не будет успешно»².

Давайте отбросим слово «русский» и заменим его на «казах». Разве это не о нас?

И это очень грустно.

Вообще, должен откровенно сказать: чем больше задумываюсь о нашем современном образовании, тем меньше о нем хочется думать. Но, к сожалению, приходится.

¹ Цит. по: Моисеев Н.Н. С мыслями о будущем России. – М., 1997. – С. 205-206.

² Гоголь Н. В. Собрание сочинений в шести томах. – Т. VI. – М., 1959. – С. 223.

Спасая будущее, мы должны спасать самих себя: как можно чаще вспоминать о том, что есть также непреходящие ценности, как ответственность перед потомками, как совесть, душа, накопец.

Мы должны беречь прошлое, сделать все, чтобы гордиться настоящим, разумно и ответственно выстраивать будущее.

Архитектура педагогического просветительства проявляется в строении коммуникации **учитель-ученик** и объективируется в структуре и элементах системы образования, в конце концов, даже в элементах школьного пространства.

Главная фигура педагогической деятельности – учитель-предметник. Главный элемент в архитектуре педагогического пространства – урок. Это выражается прямо и в архитектуре школьного здания – классы-кабинеты выступают главными школьными помещениями. Вторая фигура педагогической деятельности – ученик, ранжированный по уровню знаний.

Классно-урочная система, как известно, была создана на заре Нового времени усилиями таких великих педагогов, как Коменский, Песталоцци, Гербарт и др., затем она видоизменялась, модернизировалась, но её архитектурный модуль – предметное содержание (знание), разделённое на уровни сложности (или специализированное и иерархизированное знание), остаётся неизменным»¹.

Сегодня в связи с глобальным кризисом общеобразовательной школы всё больше и больше и теоретиков, и практиков задаются вопросом, который будоражит умы с начала XX века: «Зачем учить в школе тому, что впоследствии окажется бесполезным или даже отвергнутым?»

И если задуматься, то в этих рассуждениях есть определённый смысл. Действительно, мы живём в то время, когда формируются мощнейшие информационные потоки, которые становятся мощной силой, управляющей массами. Как считает известный литовский педагог, профессор Б. Битинас, всеобщая доступность

¹ См.: Конев В. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование). – Самара; изд.-во «Самар. Универ.-т.», 2000. – С. 88-89.

к информации неизбежно изменит бытующее представление о характере общего и даже профессионального образования. В условиях информационного общества важнейшим показателем образованности становится не владение сведениями, даже не умение пользоваться их источниками, а способность индивида определить, какие сведения в данной конкретной ситуации ему необходимы и где их искать. Благодаря развитию мировой информационной системы на компьютерно-телевизионной основе в недалёком будущем исчезнет различие между очным и заочным обучением (развитие т.н. задач в области образования). Другая особенность – наступление эры «общества непрерывного образования», когда образование в течение всей жизни станет главной тенденцией. В условиях чрезвычайно быстрого обновления научной информации невозможно и не имеет смысла приобретать знания «на всю жизнь», как это представлялось возможным и целесообразным в недалёком прошлом. Наконец, в условиях информационного общества осуществится практически полная индивидуализация образования...¹

Все эти обстоятельства приведут к отмиранию классической парадигмы образования, к которой все мы так привыкли и считали единственно возможной. По мнению Б. Битинаса, этот процесс уже начался.

Сегодня всё более популярным становится *прогрессивизм*, который на первый план выдвигает не столько обобщенный опыт человечества, сколько личный опыт индивида, его способность ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, находить оптимальные решения постоянно возникающих проблем.

«Демократическое гражданское общество, – пишет далее Б.Битинас, – нуждается в учителе, ориентированном на развитие личности воспитанника. Предметные знания для такого учителя важны, но не как цель, а как средство побуждения саморазвития учащихся. Поэтому ориентированный на личность воспитанника учитель в первую очередь стремится побуждать ребёнка к по-

¹ См.: Битинас Б. О парадигме образования XXI века. // Характер и личность: Многообразие и интеграция культурных ценностей на исходе XX века. – С. 157-158.

иску истины, добра, красоты. Он отказывается от единого для всех содержания образования, вместе с учениками и родителями ищет ответ на главный вопрос – чему научиться¹.

И в этой связи ещё один аспект данной проблемы: духовное состояние молодёжи и ответственность гуманитарных наук «за стандарт цивилизации» (М.Пришвин).

Казалось бы, сегодня система гуманитарного образования в большей мере деидеологизирована, поле духовного воспитания значительно расширено, а фундамент образования и воспитания разрушается на глазах; идёт хаотический процесс духовного оскудения и нравственной деградации.

И дело, конечно же, не в том, что у нас стала какая-то другая молодёжь. Нет! Беда в другом, что роль семьи, школы, общества в духовном воспитании молодёжи всё более снижается, а то и принимает совершенно деструктивные формы.

Интересное в этом плане заявление сделал ещё в 1984 году американский философ Б.Данэма: «Болезнь гнездится в самих общественных науках. Я не говорю об учёных, которые, уступивши корысти, послушно посвятили всю жизнь производству аргументов *ad hoc* (по заказу). Я имею в виду..., что они (ученые) склонны подслащивать горькую правду и привносить в изучение общества ту точку зрения, которая уже сформулировалась....²

Не это ли является, к примеру, причиной расхождения личного опыта студента и предлагаемых в учебном процессе установок, а то и недостоверной информации, смешение правды с полуправдой и явной ложью, идей с «антиидеями», идеалов с «антиидеалами», положительных ценностей с отрицательными.

Представляется, что именно с позиций духовного воспитания необходимо серьёзно проанализировать школьные и вузовские учебники и учебно-методические пособия по гуманитарным дисциплинам.

¹ См.: Битинас Б. О парадигме образования XXI века. // Характер и личность: Многообразие и интеграция культурных ценностей на исходе XX века. – С. 159.

² Цит.: «О развитии гуманитарных наук и повышении их роли в государственном строительстве. Минск, 1999. – С. 32-33.

Во всей своей остроте встаёт и проблема обеспечения должного заслона потоку некачественных учебников. Ведь их сегодня издают все, кому не лень. При этом квалификация многих авторов, мягко говоря, весьма сомнительна.

И ещё один вопрос: уровень истинной образованности самих педагогов. Ведь не секрет, что даже учёные степени докторов и кандидатов наук, к сожалению, не являются мерилom подлинной образованности, а тем более интеллигентности и духовности. Они лишь отражают определённый уровень профессиональной подготовки. Ещё великий В. Гёте говорил, что те, у кого мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя.

Те, кто намерен посвятить себя образованию и воспитанию молодёжи, задумайтесь об этом!

Надо всегда помнить, что воспроизводство обществоведческих знаний – неотъемлемый компонент процесса социальной адаптации подрастающих поколений, индивидуальной и групповой дифференциации и интеграции общественной сущности каждого молодого человека, формирования духовно-нравственной личности.

Представляется, что для обеспечения определённого единства и рациональной направленности в социально-гуманитарном образовании следует:

- добиться обновления структуры и содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин, возрастания их роли в формировании личности, духовном воспитании;
- наполнить учебно-воспитательные программы элементами этнокультур наций и народностей, проживающих в Республике Казахстан;
- восстановить единство учебно-воспитательного процесса, многоплановости и органичности форм и методов профессиональной и мировоззренческой, духовно-нравственной и общекультурной подготовки учащихся средних школ и студенческой молодёжи;
- в процессе преподавания и формирования профессиональных навыков студентов шире использовать внутренний гу-

манитарный потенциал любой науки, накопленный в ходе его исторического развития и становления как самостоятельной отрасли знания;

- сбалансированно подходить к религиозным этнофетишистским, изоляционистским умонастроениям в школьной и молодёжно-студенческой среде, постоянно расширять сферу использования творческих форм и методов гуманитарного образования, мировоззренческого и духовно-культурного диалога преподавателей и студентов.

Несколько месяцев назад Министр образования на прямой линии с читателями газеты «Время» поделился своими планами:

- во-первых, мы приступим к активному распространению опыта Назарбаев Университета, Назарбаев интеллектуальных школ и АО «Кәсіпқор» на всю систему казахстанского образования;

- во-вторых, в дошкольном образовании мы приступаем к внедрению раннего изучения английского языка, а в школах – к пилотному внедрению полиязычия в школьной программе и внедрению английского языка с 1-го класса;

- в-третьих, в школьном образовании и ТиПО мы начнем поэтапный переход на подушевой механизм финансирования. Это позволит выровнять расходы на образование в региональном сравнении, повысит прозрачность и эффективность затрат, в конечном итоге будет способствовать повышению и выравниванию качества обучения во всех регионах.

- в-четвертых, для повышения качества педагогического состава будут усилены стандарты базового педагогического образования и требования к повышению квалификации преподавателей школ и вузов. Мы создадим интегрированные центры повышения квалификации педагогов в каждом регионе;

- в-пятых, мы приступаем к реализации пятилетней программы функциональной грамотности;

- в-шестых, в техническом и профессиональном образовании мы приступаем к внедрению дуального образования через базовые предприятия ФНБ «Самрук-Казына». Это позволит осущест-

влять подготовку специалистов, имеющих навыки практической работы. Профессиональные лицеи будут преобразованы в колледжи, что позволит учащимся получать стипендию;

– в-седьмых, в высшем и послевузовском образовании будет запущена совершенно в новом формате аккредитация вузов. Этот инструмент поддержания и развития качества образования основан не на государственном контроле и администрировании, а на общественно-профессиональной оценке... Вузы будут проходить независимую аккредитацию с участием общественных организаций и ведущих зарубежных экспертов. Активно будет вовлекаться студенчество. Все это позволит объективно оценивать качество образования;

– в-восьмых, начнется создание независимой системы подтверждения квалификации выпускников вузов. Она включает разделение процесса оказания образовательных услуг от оценки их качества и создание в пилотном режиме независимого центра подтверждения квалификации педагогов. Ну и, наконец, в-десятых, министерством будет осуществляться перевод и издание на государственном языке лучших зарубежных учебников для студентов вузов¹.

Решается вопрос об изменении системы школьных отметок. Предполагается перейти на критериальную систему по 10 – или 12 – балльной шкале оценки знаний:

– Между «двойкой» и «пятеркой» – небольшой интервал, а между «единицей» и «двенадцатую» – это такой интервал, который позволит оценить как теоретический потенциал ученика, так и его умение применять знания на практике.

Обеспечена законодательная база для перехода на 12-летнее среднее образование, дело осталось только за переподготовкой педагогов и созданием новой материально-технической базы для школ².

Ну, что же, остается только пожелать успеха и помнить о данном публичном обещании.

¹ Газета «Время», 9 июня 2012 г. – С. 5.

² Газета «КПКазахстан», 22 августа 2012 г.

И последнее.

Прав был немецкий философ, социолог, музыковед **Теодор Адорно**, который писал, что вторая мировая война породила новый категорический императив – нужно мыслить и действовать так, чтобы не повторился Освенцим¹.

И именно педагогика должна воспитывать у молодежи полную неприемлемость любого насилия, нацизма в любой форме, веронетерпимости, человеконенавистничества. И если сегодня мы всё ещё сталкиваемся с наглыми вылазками молодых неонацистов, антикультистов, то за это ответственность должны нести прежде всего школа, колледж, вуз, потому что именно там молодые люди не усвоили общечеловеческих ценностей, не выработали должный иммунитет против желтой чумы во всех ее проявлениях.

Педагогическая деятельность – это канал образования, через который проходит если не всё, то самое существенное для любой культуры содержание с тем, чтобы стать достоянием конкретного индивида и его деятельности, а через них снова вернуться в культуру.

Педагоги обязаны воспитывать у своих питомцев жажду к знаниям, заинтересованность в получении образования, а не только специальности.

Как это сделать, надо думать вместе, но образцом должны служить те, кто стоял у истоков образования в республике: что ни имя, то высокообразованная личность, с энциклопедическими знаниями, высочайшим интеллектом, в полном смысле этого слова – интеллигенты.

И нам не надо ждать, когда наступит обещанный министром перелом. Напротив, необходимо всемерно способствовать, чтобы он состоялся как можно раньше и быстрее, потому что общечеловеческий характер ценностей, истин, методологических и теоретических установок, специальных языков гуманитарных дисциплин требует более глубокого овладения духовными богатствами мировой цивилизации и национальной культуры. Без этого невозможно обеспечить независимость образования от по-

¹ См.: Конев В. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) – С. 88.

литического и идеологического воздействия, препятствующего получению объективных знаний. Только системно-комплексный, социально ориентированный подход явится важнейшей предпосылкой выхода из кризиса общего и специального образования.

И в этой связи, мягко говоря, удивляет позиция некоторых «теоретиков», которые, пытаясь выдать себя за «истинных» радетелей нации, договариваются до того, будто европейская культура лишила многие неевропейские народы их национальной самобытности. Но это же абсурдно! Разве, к примеру, аль-Фараби мог бы стать великим мыслителем Востока, если бы не изучал Платона и Аристотеля? А великие Абай Кунанбаев и Каныш Имантаевич Сатпаев? Разве они стали бы гордостью своей нации, не имея блестящего образования, не впитав в себя достижения мировой науки и культуры?

10.5. Казахстан и Болонский процесс

В 2010 году Казахстан полностью присоединился к Болонской Декларации, став тем самым первым центрально-азиатским государством – полноправным членом европейского образовательного пространства.

Болонский процесс имеет свою историю. Его начало можно отнести к середине 1970-х, когда Советом министров Европейского союза была принята резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования.

В 1998 году министры образования четырех европейских стран (Франции, Германии, Великобритании и Италии), участвовавшие в праздновании 800-летия парижского университета Сорбонна, сошлись во мнении, что сегментация европейского высшего образования в Европе мешает развитию науки и образования. Ими была подписана Сорбоннская декларация (англ. *Sorbonne Joint Declaration*, 1998). Цель декларации заключается в создании общих положений по стандартизации европейского пространства высшего образования, где мобильность следует поощрять как для студентов и выпускников, так и для повышения

квалификации персонала. Кроме того, она должна была обеспечить соответствие квалификаций современным требованиям на рынке труда.

Цели Сорбоннской декларации были подтверждены в 1999 году при подписании Болонской Декларации, в которой 29 стран выразили свою готовность взять на себя обязательство повысить конкурентоспособность европейского пространства высшего образования, подчеркивая необходимость сохранения независимости и самостоятельности всех высших учебных учреждений. Все положения Болонской декларации были установлены как меры *добровольного процесса согласования, а не как жесткие юридические обязательства.*

Совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года и впоследствии названное Болонской Декларацией, следующее (версия для печати):

Процессы, происходящие в Европе, приобрели, благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет, более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран ЕС и его граждан. Открывающиеся в связи с этим перспективы, наряду с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают ещё большие возможности развития. Тем самым, мы являемся свидетелями возрастающего взаимопонимания все большей части политического и академического мира и, по общему мнению, в понимании потребности установления более тесных связей во всей развивающейся Европе, в формировании и укреплении её интеллектуального, культурного, социального и научно-технологического потенциала.

«Просвещенная Европа» теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного роста, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимой осведомленности для противостояния вызовам нового тысячелетия вместе с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная, особенно в связи с ситуацией в Юго-восточной Европе.

Сорбоннская декларация от 25 мая 1998 года, которая была инициирована этими соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание европейской зоны высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства для общего развития Континента.

Несколько европейских стран согласились с целями, изложенными в декларации, подписали или в принципе одобрили её. Направленность реформ нескольких систем высшего образования, начатых в настоящее время в Европе, доказала, что многие правительства имеют намерения действовать в этом направлении.

Европейские учреждения высшего образования в части их касающейся, следуя фундаментальным принципам, сформулированным в университетской хартии «Magna Charta Universitatum», принятой в Болонье в 1988 году, восприняли вызов и стали играть основную роль в построении европейской зоны высшего образования. Это имеет самую высокую значимость, поскольку независимость и автономия университетов дают уверенность в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Курс был установлен в правильном направлении и со значимой целью. Однако достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования требует непрерывного движения с тем, чтобы быть полностью завершённым. Мы должны поддержать этот курс через выполнение конкретных мер, чтобы достичь первых материальных результатов.

Мы должны, в частности, рассматривать цель увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации могут быть измерены привлекательностью,

которая её культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий нашим экстраординарным культурным и научным традициям;

Подтверждая нашу поддержку общим принципам, установленным в Сорбоннской декларации, мы принимаем обязательство координировать нашу политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае, – в пределах первой декады третьего тысячелетия) следующих целей, которые мы рассматриваем как первостепенные, для создания европейской зоны высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через Внедрение Приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
- Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах – достепенного¹ и послестепенного². Допуск ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, также должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.
- Внедрение системы зачетных баллов³ по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных баллов, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Зачетные баллы могли бы быть заработаны

¹ *Примечания переводчика:* То есть, цикл обучения до получения первой академической степени.

² То есть, цикл обучения после получения первой академической степени.

³ Кредитов.

также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

- Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:
 - для студентов должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;
 - для преподавателей, исследователей и административного персонала должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском контексте, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.
- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Мы, тем самым, обязуемся достичь этих целей – в рамках наших институциональных полномочий и принятия полного уважения диверсифицированным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии – с тем, чтобы объединить европейскую зону высшего образования. Наконец, мы будем использовать путь межправительственного сотрудничества вместе с неправительственными европейскими организациями, компетентными в высшем образовании. Мы ожидаем, что университеты ответят, как всегда, быстро и положительно, а также будут активно способствовать успеху нашей попытки.

Убежденные в том, что создание европейской зоны высшего образования требует постоянной поддержки, внимательного

управления и адаптации к непрерывно меняющимся потребностям развития, мы решили встретиться снова в течение ближайших двух лет, чтобы оценить достигнутый прогресс и новые шаги, которые необходимо будет принять.

Присоединившись к Болонскому процессу, страны-участники принимают на себя обязательства по выполнению его **основных параметров**.

Обязательные параметры рассматриваются как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы образования по всему миру.

Обязательные параметры Болонского процесса:

- трехуровневая система высшего образования;
- академические кредиты ECTS;
- академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов;
- европейское приложение к диплому;
- контроль качества высшего образования;
- создание единого европейского исследовательского пространства.

Рекомендательные параметры имеют рекомендательный характер и являются полезными в продвижении принципов Болонского процесса.

Рекомендательные параметры Болонского процесса:

- единые европейские оценки;
- активная вовлеченность студентов;
- социальная поддержка малообеспеченных студентов;
- образование в течение всей жизни.

Факультативные параметры имеют большую значимость в планировании и организации учебного процесса с учетом интересов работодателей и запросов общества.

Факультативные параметры Болонского процесса:

- гармонизация содержания образования по направлениям подготовки;
- нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору;

- модульная система;
- дистанционное обучение, электронные курсы;
- академические рейтинги студентов и преподавателей.

Цель участия Казахстана в Болонском процессе – расширение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества, а также повышение мобильности студентов и преподавательского состава посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования, использование системы кредитов, выдачи выпускникам казахстанских вузов общеевропейского приложения к диплому.

Болонская Декларация – стимулятор процесса реформирования высшего образования. В Болонской Декларации впервые провозглашался лозунг «Европа знаний», университетам отводилась ключевая роль в развитии континента. Декларация продолжила системное описание важнейших параметров модернизации образовательного пространства Европы.

В соответствии со взятыми на себя обязательствами по присоединению к Болонской Декларации, Казахстан должен до 2020 года осуществить ряд мероприятий. Болонской Декларацией устанавливается принятие системы легко понимаемых и сопоставимых академических ступеней, основанных на двух основных циклах – постепенном и постепепенном. В этой связи в Казахстане с 2004 года введена многоступенчатая структура высшего и послевузовского образования: бакалавриат – магистратура – докторантура (PhD). Данная структура нашла свое правовое закрепление в новом Законе Республики Казахстан «Об образовании».

Согласно Болонской Декларации признание образовательных программ обеспечивается введением системы зачетных единиц или кредитов. Поэтому для международного признания национальных образовательных программ, обеспечения мобильности студентов и преподавателей, а также повышения качества образования и обеспечения преемственности всех уровней и ступеней высшего и послевузовского образования в вузах Республики внедрена кредитная технология обучения.

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу позволит обеспечить признаваемость казахстанских образовательных программ, учебных планов, академическую мобильность студентов и преподавателей, конвертируемость отечественных дипломов в европейском регионе, право выпускников на трудоустройство в любой стране.

Что ж, остается только пожелать успехов нашему многострадальному образованию!

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы завершили наш разговор об истории педагогики.

Много сыновей, которым памятью народа даровано бессмертие. Но есть что-то общее у всех известных педагогов. Умерли они, умерли давно, но мы сохраняем для новых и новых поколений то, что знаем о них, за что их почитаем и любим. Мы несём их наследие вам, новому поколению, а вы понесёте его дальше.

Лауреат Нобелевской премии Макс Планк, основатель квантовой физики, говорил, что «образование – это то, что останется, когда всё изученное забудется».

Тешу себя надеждой, что в вашей памяти что-то да осталось, потому что искренне верю в девиз: «Cor ad cor loquitur» – «От сердца к сердцу».

Глубоко убеждён, что в любом деле дилетантизм недопустим, но в трёх профессиях он просто опасен:

- в медицине, так как посягает на здоровье человека;
- в педагогике, потому что уродует целое поколение;
- в журналистике, ибо растлевает и деформирует общество в целом.

Годы учёбы – это время интенсивнейшего становления личности, когда «формируется (или не формируется) её стержень» (В.Чудновский).

А формирует его прежде всего учитель, преподаватель вуза или колледжа. И ничто не может заменить его непосредственного влияния.

Поэтому образование и воспитание, по определению, не может и не должно быть делом дополнительным, которому уделяется вторичное внимание и которое финансируется по остаточному принципу.

Сегодня много говорится об устойчивом развитии. И это, действительно, стержневой вопрос нашего общенационального движения к новым рубежам. Но при этом мы как-то редко вспоминаем, что устойчивое развитие предполагает:

Во-первых, всемерное укрепление семьи, восстановление её статуса не только как первичной ячейки общества, но и его основы.

Во-вторых, возвращение образованию статуса мерила образованности и культуры: не плодить дипломированных невежд, а давать молодежи истинные знания на основе лучших научных достижений; не коммерциализация, а примат выявления и развития настоящего таланта; не всё большая бездуховность, а воспитание высокой нравственности, интеллигентности в лучшем смысле этого слова.

В-третьих, активное привлечение к духовно-нравственному воспитанию не только научной, творческой и педагогической общественности, но и религиозных организаций, ибо нельзя исключить религию из общественной жизни, надо использовать её положительный потенциал, при этом не посягая на светскость образования.

В-четвертых, надо развивать демократию как основу гражданского общества, так как тоталитаризм, как показала история, хотя и может создать временную видимость устойчивости, но это – путь в никуда.

И ещё один *важный вопрос*:

– Сегодня в контексте философско-мировоззренческого и методологического самоопределения образования значимость системного обращения к историческим философско-педагогическим традициям чрезвычайно возрастает¹.

Поэтому и надо углубленно изучать не только мировую, но и отечественную историю, генезис самых разных научных направлений с тем, чтобы перенимать опыт, перерабатывая его, исходя из требований своей эпохи.

Между наукой, то есть рациональными знаниями, и гуманитарно-нравственными знаниями, на которых зиждется великое искусство воспитания, нет непреходимой границы, их объеди-

¹ См: Характер и личность: Многообразие и интеграция культурных ценностей на исходе XX века. – Тверь, 1999. – С. 88-89.

няет общее поисковое, деятельное, творчески-познавательное отношение к действительности. Об этом прекрасно сказал великий Вольтер: «Счастлив тот, кто умеет укреплять себя Локком, просвещать Кларком и Ньютоном, находить духовный подъем в чтении Цицерона и Боссюэта, украшают себя прелестью стихов Virгилия и Тасса»¹.

Вам, молодым, предстоит развивать педагогические традиции, но помните, что «лучшие изменения те, что происходят от улучшения нравов». Это определение А.С.Пушкина, на мой взгляд, есть идеальный ответ на вопрос: «как?».

А закончить наш краткий экскурс в историю педагогики хотел бы ещё одним напоминанием: в гимназии, где учился Николай Рерих – мыслитель, учитель, очень тонкий художник – при входе висел лозунг:

«Сперва любить, потом учить».

¹ Цит. по: «Слово о науке». – М., 1976. – С. 212-213.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Воспитание у народов древних культур	5
1.1. Что же изучает история педагогики?	5
1.2. Понятие «культура»	9
1.3. Первоначала. Воспитание в первобытном обществе	12
Глава 2. Образование и воспитание у народов первых цивилизаций	23
2.1. Понятие «цивилизация»	23
2.2. Величайшая цивилизация	25
2.3. Воспитание и образование у народов древних культур Америки	28
2.4. Образование и воспитание у древних египтян	31
2.5. Воспитание и образование в Древнем Китае	34
2.6. Воспитание и образование в Древней Индии	52
2.7. Воспитание и образование в Древней Греции	62
2.8. Обучение и воспитание в Древнем Риме	72
Глава 3. Обучение и воспитание в Средние века	76
3.1. Возникновение христианства и его влияние на духовную жизнь Средневековья	76
3.2. Средневековая система образования и воспитания в Европе	82
3.3. Средневековый Восток и его великие представители. Их роль в воспитании и образовании	91
Глава 4. Воспитание и образование в эпоху Возрождения (Ренессанса)	105
4.1. Специфика эпохи Возрождения	105
4.2. Великие педагоги эпохи Возрождения	106

4.3. Ян Амос Коменский и оформление педагогики как самостоятельной научной системы	109
4.4. Прометеизм	116
Глава 5. Новое время – новые подходы к образованию и воспитанию	118
5.1. Ф. Бэкон – основоположник эмпиризма. Основные принципы индуктивного метода	118
5.2. «Мысли о воспитании» Джона Локка	123
5.3. Теория начального обучения Песталоцци	125
5.4. «Философия сердца» Паскаля и ее влияние на развитие педагогической мысли	128
Глава 6. Воспитание и образование в эпоху европейского Просвещения	132
6.1. Основные особенности эпохи Просвещения	132
6.2. Педагогические идеи в наследии французских просветителей	135
Глава 7. Педагогические искания в XIX – начале XX веков	147
7.1. Европейская педагогическая мысль. Педология	147
7.2. Русское Просвещение и идеал Личности	153
7.3. На гребне педагогических споров: Л.Н.Толстой и К.Д.Ушинский	166
Глава 8. XX век – тернистый путь достижений и ошибок. Поиски новых подходов	173
8.1. Философия образования	174
8.2. Философия воспитания и ее специфика	181
8.3. Попытки построения единой науки и педагогика	184
8.4. Концепция самоактуализации Абрахама Маслоу	186
8.5. Западные модели свободного воспитания	190
8.6. Основные достижения педагогической науки, воспитания и образования в советский период	191

Глава 9. Религиозная система воспитания	
(на примере мировых религий)	211
9.1. Система воспитания в Буддизме	212
9.2. Христианская система воспитания	218
9.3. Система воспитания в Исламе	243
9.4. Общее и особенное в традиционных формах воспитания в отдельных мусульманских странах	251
9.5. Проблема религиеведческой безграмотности и пути ее преодоления	255
Глава 10. Этнопедагогика	263
10.1. Этнопедагогика как научная дисциплина в рамках общей педагогики, ее связь с народной педагогикой и педагогической антропологией (общее и особенное)	264
10.2. Генезис этнопедагогики	272
10.3. Казахская этнопедагогика и ее этапы	276
10.4. Воспитание и образование в условиях независимого Казахстана	312
10.5. Казахстан и Болонский процесс	329
Заключение	337

**Артемьев
Артур Игоревич**

**КРАТКАЯ
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
(от истоков до наших дней)**

ISBN 978-601-281-064-6

Компьютерная верстка – Любовицкая Ольга

Подписано в печать в 2013 г.
Формат 60х84 1/16. Объем 21,5 печ.л.
Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.
Заказ № 32. Тираж 1000 экз.

Издательство «Бастау» (тел.: 279 49 53, 279 97 32).
Гос. лицензия № 0000036
Министерства образования и науки РК.
Сертификат Национальной государственной
книжной палаты РК №155 о присвоении
международного регистрационного кода 978-601-281.
г. Алматы, пр. Сейфуллина, 458/460-95.

Отпечатано в типографии
«Полиграфсервис» (тел.: 233 32 53).
г. Алматы, ул. Зеленая, 13а.