

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ

В начале XVIII века в странах Западной Европы наблюдается мощный подъем общественно-научной мысли, известный в истории как эпоха Просвещения. В культурной жизни Европы все более утверждается культ разума и науки (в противовес официальной религии), идеал государства и общества, основанный на свободе и естественном равенстве людей, отвергавший абсолютистское государство и сословные привилегии. Преодоление социальных зол связывалось с распространением просвещения, научных знаний, воспитанием «новой породы» людей.

Идеология Просвещения не была однородной, каждая европейская страна привносила в это духовное течение свое видение мира, человека, прошлого, настоящего и будущего. Но общими оставались крайнее неприятие абсолютистского государства, сословных привилегий, официальной религии; вера в прогресс; требования свободы

личности, равенства и естественных прав человека; огромный интерес к человеку, возможностям его совершенствования в духе новых идей.

Эпоха Просвещения требовала разработки новых концепций воспитания и образования. В ряду просветителей, выступавших с проектами образования детей и молодежи, особое место принадлежит Джону Локку и Жан-Жаку Руссо.

Английский философ, просветитель и государственный деятель Дж. Локк создавал «практическую педагогику», опираясь на эмпирическое знание: в качестве «руководителя» домашнего воспитания внука лорда Шефтсбери он вел каждодневные наблюдения и записи о развитии мальчика, об условиях, благоприятствовавших развитию, о педагогических средствах и их эффективности. Концепция воспитания и образования изложена Дж. Локком в его работе «Некоторые мысли о воспитании детей» (1693), в кото-

рой содержится программа воспитания «джентльмена», «делового человека» нового общества.

По мысли Локка, воспитание делового человека включает в себя три аспекта – физическое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание) и образование. Основным Локк считает *физическое воспитание*. Поскольку цель жизни и воспитания – в обеспечении счастья, которое Локк выражает формулой «в здоровом теле здоровый дух», становится понятным, почему английский мыслитель столь пристальное внимание уделяет закаливанию организма человека, выработке выносливости и умеренности. Основу *нравственного воспитания* Локк видит в формировании правильного представления о добродетели. «Нравственное воспитание Локк напрямую связывал с воспитанием разума – высшей инстанцией, к которой прибегает человек, определяя свое поведение» [1, с.93]. Нравственная добродетель Локка ассоциируется с полезностью (умелое и предупредительное ведение дел), честью и благородством (способность сочетать стремление к личному счастью и благополучию с аналогичными стремлениями других людей), тактом, вежливостью, честностью. Основными воспитательными средствами здесь, по Локку, являются примеры, среда и обстановка: «Примите за несомненную истину, что какие бы наставления ни давали ребенку и какими бы мудрыми уроками благовоспитанности ни пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет оказывать все-таки компания, в которой он находится, и образ действий тех, которые ходят за ним» [2, с.74]. Цель *образования* Локк видит не в «создании ученых людей», но практических образованного делового человека: «Добродетельный, разумный и искусный в ведении своих дел человек гораздо предпочтительней, чем великий ученый, не обладающий указанными качествами» [2, с.82]. Для Локка важно, чтобы в процессе образования молодой человек был не только подготовлен к успешному ведению практических дел, но и сознавал свою гражданскую ответственность, был приспособлен к «добротельной жизни», проявлял интерес к изучению того, в чем он сможет быть полезен своей стране.

Книга выдающегося французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762), вызвавшая подлинный переворот в педагогических воззрениях того времени, – плод его размышлений о будущем счастливого и свободного человечества, о воспитании человека, спо-

собного жить в соответствии с ценностями такого общества: человек, жизнь, свобода, равенство, труд, разум.

Руссо в известной мере можно признать преемником Локка. В то же время это во многом полярные педагогические теории, как полярны и традиции в европейской культуре, носителями которых были эти философы. Локк стоял у истоков рационализма, доминирующего метода эпохи Просвещения, с его культом разума, здравого смысла, практицизма. Руссо – с его вопросами о смысле, цели, ценности жизни, с его вниманием к чувству, инстинкту, непосредственному переживанию, созерцанию, интуиции, творчеству – носитель ценностно-рационального сознания, – по сути, предвестник «философии жизни».

Педагогика Локка излагает объективное рациональное знание о том, как растить здорового ребенка, чему и каким образом его обучать, как воздействовать на его поведение, знание, способное обеспечивать «заданный» результат воспитания. Педагогика Руссо предстает в размышлениях, наблюдениях, идеях, попытках предложить варианты возможных действий, она «пульсирует», «напряжена». Она ориентирована на педагогическую деятельность как процесс творческий, уникальный, как уникальны жизнь и развитие ребенка, ибо одухотворена высоким замыслом: воспитать – это научить жить. «А жить – это не значит дышать, это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия» [3, с.310].

Антropологические воззрения философов, исповедовавших деизм, обусловили светский характер их педагогических теорий. Локк опирался на представления о том, что голова новорожденного ребенка – чистая доска (*tabula rasa*), на которой жизнь рисует свои узоры – знание; он рождается с душой «чистой, как доска», письмена же на ней пишет сама жизнь, личный опыт человека: нет ничего в интеллекте, чего бы раньше не было в ощущениях, чувствах. В отношении к воспитанию это означало признание могущественной роли личного опыта в становлении человека: любые цели и задачи воспитания могут быть достигнуты, если организовать соответствующую жизнедеятельность воспитанника, – целенаправленно формировать его личный опыт.

Руссо, по существу, воспроизвил представления христианского гуманизма об идеальной природе человека, о спонтанном процессе разви-

тия его природных сил и способностей - в заданном природой направлении к добру: «Все выходит хорошим из рук Мироздателя, всё вырождается в руках человека» [3, с.306]. И воспитание призвано противостоять злу - чудовищному искажению природы человека, насилию над ним уже с момента рождения: защитить и помочь развитию телесных и духовных даров природы, организовав жизнедеятельность воспитанника в условиях, наиболее естественных для свободного проявления его природных сил. Так Руссо «предоткрывает» Я.А. Коменского - его принцип природосообразности воспитания.

Из антрополого-педагогических взглядов философов несложно вывести их отношение к природе как универсалии культуры, в том числе - к природе человека. Для рационалиста Локка природа - объект воздействия, средство для достижения цели. Природа ребенка его интересует с точки зрения воспитательных задач: легко ли поддается формовке, какие природные данные можно усовершенствовать, на что они могут пригодиться; если чего-то не достает природным задаткам, то «могут ли это приобрести с помощью прилежания и стоит ли об этом стараться!» [2, с.104]. Для Руссо природа ребенка священна, уникальна, и воспитание стремится к тому, чтобы «ребенок сохранял свой оригинальный вид», чтобы «беречь этот вид с той минуты, как ребенок появился на свет» [3, с.312]. В этой связи вновь возникает мысль о близости Руссо к Коменскому: оба усматривают основание для градации воспитательного процесса в возрастной периодизации - в наиболее полном естественном развитии тех возможностей и особенностей, которые свойственны данной возрастной ступени, в наиболее естественной для данного возраста организации педагогического процесса. Заслуга Руссо в защите детства - в утверждении самоценности каждого периода в жизни ребенка, но об этом чуть позже.

Следует отметить принципиальное несовпадение трактовок природосообразного характера воспитания у Руссо и Коменского. В отличие от чешского педагога, призывающего подчинить весь педагогический процесс единым и универсальным законам природы, Руссо полагает, что воспитывать природосообразно - значит следовать естественному ходу развития природы самого ребенка. При этом главнейшим условием он называет тщательное изучение ребенка, знание его индивидуальных и возрастных особенностей.

Ядром педагогической концепции Руссо является теория естественного воспитания. Он считает, что сложившиеся в педагогике воспитательно-образовательные системы не считаются с «природой человека», под которой Руссо понимал совокупность врожденных свойств и наименостей, еще не подвергшихся социальным воздействиям среды. Воспитание должно быть естественным, природосообразным, т.е. сообразовываться с природой воспитываемой личности: «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми» [3, с.308].

Что обеспечивает естественное развитие ребенка? В процессе воспитания на ребенка воздействуют три силы: природа, наделившая его определенными способностями; окружающий мир, влияющий на сознание через ощущения и опыт; люди, помогающие или препятствующие раскрытию природных задатков ребенка.

Трактовка Руссо естественного (природосообразного) воспитания органически включает его возврата на свободу в воспитании. Стремление к свободе и Локк и Руссо относят к природным силам человека. Однако на этом сходство их позиций и заканчивается.

Педагогика Локка направлена на внедрение в «душу ребёнка» всего, что он должен получить от воспитания (всему, чем должен владеть ребёнок, его надо обучать): «путем многократного выполнения под руководством воспитателя одного и того же действия, пока дети не привыкнут делать это хорошо» [2, с.95]. То, что определено целью воспитания, должно стать привычками воспитанника. В таком педагогическом процессе природное стремление к свободе неизбежно подавляется, а сопротивление же ребёнка расценивается как непослушание, каприз, неразумное своеволие, что мешает нормальному, с точки зрения воспитательных задач, ходу обучения. Для того чтобы ребенок был управляемым, необходимо уже в раннем возрасте добиваться послушания (вплоть до применения физических наказаний), внушать страх и почтительность. По мере роста «разумности» строгость управления будет мало-помалу смягчаться, а власть родителей и воспитателя будет закрепляться любовью и дружбой, отношением к подросткам как «равным нам».

Следуя правилу - использовать законы природы в pragmatических целях, Локк стремился учесть и природное стремление ребенка к свободе, рекомендую приёмы педагогической деятельности, которые вызывали бы у ребенка ощуще-

ние свободы (игра, занимательность, удовлетворение интересов и потребностей, не противоречащих целям воспитания). Однако главным подспорьем в достижении заданных результатов должна стать самодисциплина воспитанника. Верный себе, Локк и естественный процесс развития воли подчиняет цели: воспитание сильного характера. Для этого нужно «учить душу господствовать над собой», подчиняя собственные желания долгу. Воспитатель же помогает ребенку рассуждением и примером, угрозой и наказанием. Так «неразумная воля» ребёнка замещается «разумной волей» воспитателя, по Локку, - формируется внутренняя дисциплина подчинения долгу, обязанностям [2, с.96].

В философских воззрениях Руссо стремление к свободе - высочайший природный дар, обеспечивающий саморазвитие индивидуальности, а свобода воли - естественное право каждого человека. Педагог Руссо за воспитание, которое выстраивается на естественном стремлении ребёнка к свободе, делает привычным для ребёнка ощущение собственной свободы: он с малых лет «господин своей воли», свободен в своих желаниях и действиях. Однако вопрос о воспитании воли разумной отнюдь не снимается, как не снимается и вопрос об управлении поведением и развитием ребенка. Отвергается лишь педагогическое насилие - воспитание становится искусством «вести ребенка куда хочешь, с помощью одних законов возможного и необходимого» [3, с.345], оставляя ребёнка «господином своей воли». Конкретно - это создание «идеальных» условий для естественного полнокровного развития ребенка, полноценного проживания им каждого возрастного периода (на лоне природы, вдали от городской цивилизации, от вредных влияний семьи и т.д.), это использование жизненных и создание педагогических ситуаций, пытаясь разрешить которые ребенок осознает, что его свобода ограничена «силой вещей», свободой других людей, что без учения он не может понять то, что его окружает, объяснить поступки людей и т.п.

Руссо не принял теорию Локка как противоречащую естественному ходу воспитания: разумная воля воспитанника есть «венец» искусства воспитания, воспитывать по Локку - значит «начинать с конца». Руссо стремился снять противоречие между «хочу» и «надо», преодолеть свое-волне самосознанием.

Итак, рационалист Локк подчиняет процесс развития цели воспитания. «Экзистенциалист»

Руссо выстраивает свою теорию сообразно законам природы ребёнка, естественному процессу его развития и благодаря этому приходит к обоснованию ненасильственной педагогики - мечты педагогов-гуманистов всех времен и народов.

Социально-педагогические воззрения философов имели общим основанием идеи «общественного договора»: функции государства усматривались в защите прав и свобод личности, в гарантировании неотъемлемого права человека на личную жизнь и собственность. Воспитание - это процесс становления «частного человека», автономного в социуме. Однако идеолог «нового дворянства» Локк ориентировался на запросы к воспитанию этого сословия, на идеал частного человека, личности, обладающей сильным, независимым характером, способной к самоутверждению и самореализации как представителя своего сословия. Демократ же Руссо представлял социум как сообщество свободных людей, мелких землевладельцев, живущих своим трудом, руководствующихся в своём поведении идеями общего блага, «всеобщего интереса». И воспитание в таком обществе - общечеловеческое, предполагающее равные права и возможности каждого его члена обрести самого себя, свою суверенность и свободу, научиться уважать свободу другого человека, обрести способности «работать, как крестьянин, и думать, как философ», реализовать себя как творческой индивидуальность.

Принципиально разное видение философами социума, в котором предстояло жить их воспитанникам, предопределило различие позиций в понимании взаимоотношений воспитания и социума. Или приспособление и тем самым закрепление сложившихся в социуме стереотипов и традиций, по Локку. Или взаимодействие как процесс бесконечного движения - самообновления общества, саморазвития и самоусовершенствования человека, по Руссо. В различии позиций - различие между мышлением целерациональным и ценностно-рациональным, в конечном итоге, между социо-ориентированными и лично-ценностно-ориентированными целями воспитания.

В этой связи интересно сопоставить решение философами вопросов содержания образования. Оба обращаются к культуре. Однако Локк черпает из сокровищницы общечеловеческого опыта то, что необходимо будущему джентльмену в его частной жизни, включая и традиционные требования «света», и предпринимательство, и досуг. Руссо же исходит из удовлетворения есте-

ственных потребностей растущего человека в познании мира и самого себя, специфических в каждом возрастном периоде.

По наблюдениям Руссо, наиболее благоприятным для естественнонаучного образования («исследования природы») является период от 12 до 15 лет, а для гуманитарного образования – 15–18 лет. При этом усвоение знаний не должно быть самоцелью, – это средство развития ума, творческих способностей. Прочным же основанием усвоения «чужого опыта» выступает личный опыт ученика, его мир представлений и чувств, который необходимо обогатить сенсорным воспитанием в период от 2 до 12 лет.

В историко-педагогических оценках содержание образования – наиболее уязвимая для критики часть педагогической теории Руссо: действительно, роль научных знаний, духовных ценностей культуры в становлении человека явно недооценивается. Однако в отличие от Локка, он не стремился дать и не давал предписания практике «чему учить». Руссо хотел помешать «злу», «насилию над ребенком»: усвоение большого объема знаний, умений и навыков обременяет детство непосильной тяжестью, лишает ребёнка радости жизни, полноценного развития. Руссо уже предвидел и первым обозначил дидактическую проблему «перегрузки» учащихся обязательным для усвоения образовательным материалом, которая актуализировалась в XX веке в связи с огосударствлением и бюрократизацией образовательных систем, обостряется в современных условиях ориентации общего образования на так называемые мировые образовательные стандарты.

В представлениях философов о процессуальной стороне воспитания реализуется идея организации жизнедеятельности воспитанника. Однако у Локка все подчинено подготовке воспитанника к будущей взрослой жизни. Жизнедеятельность его естественно вписывается в жизнь семьи, в традиционный уклад жизни сословия. А у Руссо организация жизнедеятельности ребенка ориентирована на полноту проживания каждого возрастного периода. Жизнь воспитанника оберегается от тлетворного влияния извне (воспитание вне семьи, на лоне природы, во взаимодействии с мудрым воспитателем), она наполнена радостью и счастьем, ребенок ощущает себя субъектом собственной жизнедеятельности. Идея организации жизни Эмиля описана Руссо в образах и картинах, позволяющих живо представить ход и результаты воспитания на каждом

возрастном этапе естественного, «свободного» развития ребенка.

Если обобщить взгляды Локка и Руссо в форме моделей педагогического процесса, то возможно выявить инварианты – антиподы, альтернативные варианты, бытующие и в современной воспитательной практике.

1. Первая из моделей выстраивается как явно авторитарная. Педагог формулирует цели и задачи воспитания как «программу» личности (качества, знания, умения и т.д.); организует педагогический процесс (среда, деятельность, отношения, субъектность) как целенаправленное формирование заданных качеств личности, усвоение определенных знаний, умений, навыков, норм поведения в практической деятельности воспитанника (преимущественно в упражнениях данного рода), как строгое регламентирование детской жизни и дисциплинирование. Ориентир и критерий эффективности педагогического процесса – «программа» личности.

2. Вторая модель конструируется на основе представления о цели воспитания как развитии индивидуальности на базе саморазвития природных сил и способностей. Педагогический процесс создает благоприятные, максимально возможные для полноценного развития воспитанника условия (педагогизация среды), стимулирует многосторонние интересы и потребности, активную и разнообразную деятельность, в которой накапливается личный познавательный, трудовой, нравственный опыт, обогащает и реорганизует личный опыт соответствующим культурным опытом, организует отношения воспитателя и воспитанника как свободных, суверенных личностей. Ориентир и критерий педагогического процесса – свободное самовыявление и самореализация личности, ее рост как творческой индивидуальности. Это гуманистическая, личностно-ориентированная модель воспитания.

Первая модель воспринималась и многими воспринимается сегодня как рациональная, результативная, сравнительно легко реализуемая в практике, в массовых формах воспитания, поддающаяся стандартизации и технологизации образовательно-воспитательного процесса. Вторая же длительное время воспринималась как утопия или в лучшем случае как искусное воспитание в высококультурной, гуманной семье, и лишь в конце XIX века обрела жизнь в практике свободного воспитания.

В чем же гуманизм педагогической теории Локка? Очевидно, ответ на этот вопрос должен

быть связан с конкретно историческими условиями развития педагогической мысли, в которых была создана практическая педагогика мыслителя. Она утверждала в общественном и педагогическом сознании идеи заботы, любви, уважения к личности ребенка, рекомендовала считаться с его интересами, желаниями, потребностями, возможностями. На гуманных воззрениях Локка выросли идеи свободного, естественного воспитания Руссо. Кардинальное различие мировоззренческих установок и ценностей философов обусловило антиномичность их педагогических теорий, полярность педагогических парадигм, которые они заложили. Локк отразил в своей педагогической теории целерациональный, социо-ориентированный подход к воспитанию, адекватный культурным доминантам Просвещения, характеризовавшим процессы становления и развития техногенной цивилизации. Руссо способствовал сохранению, передаче, дальнейшему развитию ценностей гуманистически-ориентированного педагогического мышления предшествующих веков культурно-исторического процесса, педагогических идей, которые в условиях современного кризиса техногенной цивилизации приобретают домinantный характер. Вот почему ныне актуализируется педагогическое наследие Руссо, велик интерес к «свободному воспитанию», «свободной школе».

Идеи Руссо о могуществе детской природы, о том, что свобода - одно из естественных прав человека и сущность воспитания заключается в непринужденном руководстве развитием ребенка, оказали не только сильное влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли и практики, но и были взяты за основу представителями концепции свободного воспитания. Поставив в центр образовательного процесса личность ребенка, его возможности и способности, интересы и склонности, самобытность и индивидуальность каждой личности, представители этого направления способствовали тем самым становлению гуманной, личностно-ориентированной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философия образования. - Ростов-на-Дону. 2000
2. Локк Дж. Мысли о воспитании. Педагогические сочинения. - М., 1939.
3. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. Хрестоматия по зарубежной педагогике. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. – Ростов-на-Дону, 2000.

LITERATURA

1. *Duhavneva A.V., Stoljarenko L.D. Istorija zarubezhnoj pedagogiki i filosofija obrazovanija.* - Rostov-na-Donu. 2000
2. *Lokk DzH. Mysli o vospitanii.* Pedagogicheskie sochinenija. – M., 1939.
3. *Duhavneva A.V., Stoljarenko L.D. Hrestomatija po zarubezhnoj pedagogike. Russo Zh.-Zh. Jemil', ili O vospitanii.* – Rostov-na-Donu, 2000.

Резюме

Тұрысжанова Р. Ағарту кезеңіндегі тәрбиенің альтернативті моделі

XVIII ғасырдың басында Батыс Еуропа елдерінде тарихқа белгілі ағарту дәүірі сияқты қоғамдық - ғылыми киялдардың даму сатысы байқалды. Еуропаның мәдени өміріндегі мемлекет идеалы мен қоғам адамның бостандығы мен тәңдігіне құрылыш, парасат пен ғылымға табынушылық белгіленді.

Локк пен Руссоның философиялық-педагогикалық көзқарастарының жалпы қасиеттерімен және ерекшеліктері қарастырылған. XVIII ғасырдың ұлы ойшылдары өзінің заманына сәйкес жаңа білім және педагогикалық концепцияны қарастырган.

Summary

Turyszhanova R. Alternative education models during Age of Enlightenment

At the beginning of XVIII century, in Eastern European countries there is a growth tend of social and scientific thoughts, known in the history as the Age of Enlightenment. The epoch on new social and economic relations required development of new concepts of upbringing and education. John Lock and Jan Jacque Russo posses a special place in a row of enlighteners, promoting projects for education of children and youth.

The paper on particularities, general outlines and differences in philosophic and pedagogic ideas of Lock and Russo.