



ПРЕДЕЛЫ ДОСТИЖЕНИЙ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ А.С. МАКАРЕНКО ПО УТВЕРЖДЕНИЮ НАУКИ О ВОСПИТАНИИ

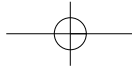
Г. КОЗЛОВА

Известно, что в 1936 г. А.С. Макаренко настаивал на разделении двух педагогик — воспитания и обучения с определением для каждой из них своего метода. Это убеждение великого педагога получило в современном макаренковедении достойную оценку и поддержку ряда специалистов по теории воспитания.

Во многом к идее о необходимости разделения научного знания о воспитании и обучении А.С. Макаренко пришёл в условиях быстрого прогресса дидактики. Этот прогресс с начала 30-х гг. XX в. Мощно стимулировала государственная образовательная политика, направленная на восстановление школы учёбы и традиций воспитывающего обучения. В 1938 г. А.С. Макаренко признал, что в СССР нет воспитательной педагогики. А была ли такая педагогика в дореволюционный период? Имелись ли у А.С. Макаренко предшественники в утверждении науки о воспитании как специфическом и отличном от обучения процессе?

Экскурс в историю показал, что фактически изначально в отечественной учебно-педагогической литературе наука о воспитании определялась в отличие от науки об обучении. Как ни странно, установка на разделение воспитания и обучения приникла в Россию из Германии, вопреки широко известной приверженности научно-педагогических традиций этой страны воспитанию посредством «учёности».

Именно в таком содержании в первой половине XIX в. немецкая педагогика и закрепляла свои всемирно ведущие позиции. Понимая их несостоятельность, К.Д. Ушинский всемерно содействовал подрыву интеллектуалистических основ воспитания. Он разрушал претензии немецкой педагогики на универсальность, неустанно вскрывал изъяны воспитания, которое основывалось преимущественно на потенциале и возможностях научного знания. В то же время необходимо учитывать и то, что К.Д. Ушинский хорошо знал и высоко ценил достижения немецкой педагогики. Он подчёркивал, что её основы разрабатывали «лучшие умы Германии». Результаты их работы были таковы, что педагогическая литература других европейских стран не составляла в то время даже одной пятой от немецких педагогических трудов. Признание и интерес к ним были таковы, что порождали усердие переводчиков во всех странах, плеяду последователей и приверженцев немецкой педагогики в воспитательных системах разных государств.



Г. КОЗЛОВА

ПРЕДЕЛЫ ДОСТИЖЕНИЙ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ
А.С. МАКАРЕНКО ПО УТВЕРЖДЕНИЮ НАУКИ О ВОСПИТАНИИ

У нас к ним принадлежал А.Г. Ободовский. Именно он стал первым русским профессором педагогики. Он же составил и первые в России систематические учебники по педагогике. Один — по проблемам воспитания, объёмом 224 страницы. Другой учебник, объёмом 166 страниц посвящался вопросам обучения. По признанию самого А.Г. Ободовского, к изданию этих учебников его побудило «усердие к с великому делу воспитания в Отечестве вообще». Об этом он сказал во введении к изданному в 1835 г. в Санкт-Петербурге, в типографии Конрада Вингебера, «Руководства к педагогике, или науке воспитания».

В 1837 г. в той же типографии было издано особое «Руководство к дидактике, или науке преподавания». Параграф первый этого учебника назывался «Различие обучения от воспитания» В «Руководстве к педагогике, или науке воспитания» этому вопросу был посвящён также особый, пятый по счёту, параграф — «Различие обучения от воспитания и тесная связь между ними».

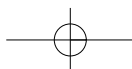
Оба учебника в своём названии имели дополнение. В нём говорилось, что они составлены по А.Г. Нимейеру. Именно из его работ «Ведущие положения педагогики и дидактики», «Основные положения о воспитании и учении» А.Г. Ободовский воспринял и стал утверждать в России идею о разграничении в научном знании проблем воспитания и обучения. После массового для того времени издания и признания в большинстве европейских стран «Руководства к образованию немецких учителей» (1835г.) А. Дистервега, учебники А.Г. Ободовского были вытеснены из процесса подготовки российских учителей. Но привнесённая в отечественную педагогическую культуру идея разделения педагогики и дидактики продолжала поддерживаться в России. Со временем она привлекла всё новых сторонников и приверженцев.

Среди них был известный историк словесности С.П. Шевырев, заведующий первой в России кафедрой педагогики. Эта кафедра была создана в Московском университете в 1852 г. В том же году была опубликована лекция С.П. Шевырева «Введение в педагогию». Её поместил «Журнал Министерства Народного Просвещения». Кроме того, эта лекция была издана и отдельной брошюрой. В лекции С.П. Шевырев разграничивал «педагогию в собственном смысле, или науку воспитания» и «науку учения — дидактику».

Утверждению этой идеи содействовал и К.Д. Ушинский. Именно он, возглавляя с 1860 по 1861 гг. редакцию «Журнала Министерства Народного Просвещения», впервые ввёл в этот журнал раздел «Педагогика и дидактика». В этом разделе особо выделялась рубрика «Педагогика в тесном смысле».

Заложенную в России учебниками А.Г. Ободовского структуру педагогики использовал К.Д. Ушинский при составлении в 1870 г. «Программы педагогики для специальных классов женских учебных заведений», где разделялись педагогика как наука о воспитании и дидактика. Эта традиция в содержании деятельности женских гимназий и учительских институтов оставалась устойчивой. Фактически до их ликвидации в начальный период советской истории в учебных планах и аттестатах выпускников этих заведений значились успехи по «Педагогике и дидактике». Эту же традицию закрепляли известные российскому учительству два «Сборника переводов по педагогике, дидактике и методике» под редакцией Г.Н. Пескова (1872 г.). В русле этой же традиции написаны широко популярные в России начала XX в. учебники педагогики. Их автор — директор Московского учительского института М.И. Демков, известный теоретик и историк педагогики того времени.

15

 Концепции
и системы
[19 — 32]




МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Большое значение в пропаганде среди российских педагогов идеи разделения научного знания о воспитании и обучении имел учебник Ф. Шварца и В. Куртмана. Именно о нём К.Д. Ушинский в «Человеке как предмете воспитания» упомянул как о едва ли не самом дельном собрании педагогических рецептов всякого рода.

«Учебная книга педагогики и дидактики» Ф. Шварца впервые была издана в Германии в 1805 г. После смерти автора этот труд переработал В. Куртман. Он несколько изменил его название и указал на Ф. Шварца как автора «Руководства к воспитанию и обучению», переделанного доктором В. Куртманом, директором учительской семинарии в Фридсберге.

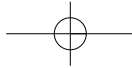
На русский язык педагогику Шварца-Куртмана перевёл старший учитель гимназии г. Риги С. Шафранов. В 1859 г. в издательстве В.Е. Генкеля вышла в свет первая часть книги под названием «Руководство к воспитанию». Её объём 436 страниц. В 1867 г. в типографии Морского ведомства была издана вторая часть — «Обучение» на 548 страницах. Обе части редактировал профессор Главного педагогического института С. Лебедев, делая особые примечания и высказывая в них свою позицию при комментировании содержания книги Шварца-Куртмана.

Директора русских гимназий в своих конфиденциальных характеристиках учителей, которые они обязательно предоставляли попечителю учебного округа, указывали с какими трудами по педагогике знакомы их сотрудники. В этих характеристиках довольно часто упоминался труд Шварца-Куртмана.

Категорию воспитания Ф. Шварц и В. Куртман определяли в её отличии и в связи с понятиями обучения и развития. Они исходили из того, что принципиально возможно отделить науку преподавания от науки воспитания, хотя ещё со всей определённо не утверждали такое строго логическое разделение как необходимое для перспектив развития педагогики. Наряду с опорой на природные предпосылки развития детей и их индивидуальные особенности педагогам рекомендовалось учитывать иерархическую взаимосвязь типичного и индивидуального в воспитании. Следование исключительно индивидуальным особенностям ребёнка, полагали Ф. Шварц и В. Куртман, приводит к «возобладанию плотской природы над нравственной».

В рассматриваемой педагогике центральной являлась проблема соотношения «умозрения и опыта», индукции и дедукции, теории и практики. При выявлении сущности воспитания Ф. Шварц и В. Куртман важное значение придавали анализу его состояния и результатов в их связи с педагогическими средствами в разных типах образовательных учреждений; в том числе и специфических. Осмысливая природу воспитательных средств, Ф. Шварц и В. Куртман сделали вывод о необходимости их системности, недопустимости изолированного применения воспитательных средств, обязательном учёте конкретных обстоятельств, возможности искажения между целью и результатом, сочетании постепенности воспитания с «переломом», «скачком». Для умелого использования педагогических средств воспитателям необходимо качественное не только теоретическое, но и «техническое приготовление».

Многие из рассматриваемых признанными в то время авторитетными представителями немецкой педагогики проблем впоследствии были капитально забыты и утрачены. Через столетие их со всей остротой вновь поднял и обозначил в своём опыте А.С. Макаренко. В острой полемике ему приходилось отстаивать даже саму постановку этих проблем, доказывать их научно-практичес-



Г. КОЗЛОВА

ПРЕДЕЛЫ ДОСТИЖЕНИЙ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ
А.С. МАКАРЕНКО ПО УТВЕРЖДЕНИЮ НАУКИ О ВОСПИТАНИИ

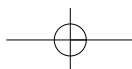
кую значимость. Фактически это универсальные педагогические проблемы: разделение науки о воспитании и обучении с учётом их связи; соотношение педагогической теории и практики, целей и результатов воспитания, сознания и поведения в воспитании, типичного и индивидуального, естественного развития человека и его воспитания, индукции и дедукции в познании педагогических явлений; природа педагогических средств, их системность и изменения с развитием воспитательного процесса, соотношение эволюционного и «взрывного» в воспитании, специфика методов перевоспитания, роль педагогической техники в практике воспитания и профессиональной подготовке педагогов.

Имеющиеся достижения официальной педагогики дореволюционного времени, весь накопленный в этот период опыт воспитания и обучения реформаторы российского образования оценили однозначно как архаичные и не имеющие позитивного значения для дальнейшего развития педагогики и школы. Очевидно, что в целом это нигилистическое отношение к наследию прошлого устранило преемственность как необходимую предпосылку для новаторских поисков в сфере воспитания. В то же время нужно признать и наличие вечных оснований для постановки вопроса о коренном преобразовании сложившихся к тому времени устойчивых тенденций развития теории и практики отечественного образования. Со всей решительностью в официальных документах образования 1918 г. были выдвинуты задачи преодоления мощных традиций школы учёбы, повышения эффективности воспитания, поиска новых оснований при обеспечении его приоритета над обучением. Ведь несмотря на то, что в дореволюционный период отечественная педагогика и рассматривала проблемы воспитания и обучения с учётом их специфики, реально её состояние определялось потребностями школы учёбы.

В педагогике (в отличие от дидактики) тогда обозначались такие главные проблемы: соотношение базовых педагогических процессов — воспитания, обучения и социализации (последняя в то время определялась как «воспитание в пространном смысле»), теории и практики в педагогике (в форме постановки вопроса о взаимодействии «науки и искусства» в воспитании), возможностей и пределов воспитания. Но конкретно-исторически и опытно-практически эти проблемы в науке о воспитании не разрабатывались. Школьный воспитательный процесс строился в строгом соответствии с нормативными документами, уставами, постановлениями, распоряжениями, правилами, инструкциями. Обозначаемые в педагогике как наука о воспитании проблемы в реальной действительности решались исключительно в русле требований государственной образовательной политики. Даже официально внедряемые и практикуемые формы и способы решения педагогических проблем оставались за рамками научных интересов теории воспитания. Постепенно этот опыт, в особенности в связи с его результатами, стал обсуждаться и осмысливаться общественно-педагогическим движением. Но государственная образовательная политика до альтернативного и даже вариативного практического решения этих научно-педагогических проблем общественно-педагогическое движение не допускала.

Поэтому хотя у А.С. Макаренко и имелись в России предшественники по утверждению специфики воспитания, а сама педагогика определялась как наука о воспитании в его отличии от обучения, реально действенных научно-практических предпосылок для укрепления основ собственно воспитания предшественники А.С. Макаренко так и не создали. При разрешении историче-

17

 Концепции
и системы
[19 — 32]




МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

ски и социально-педагогически назревшей задачи укрепления воспитания А.С. Макаренко использовал условия производства. Казалось бы, на этом же строилась и вся современная ему официальная педагогика. Однако, её возможности, как и в дореволюционный период, всецело продолжали определять государственно-правовые основы деятельности школы. А.С. Макаренко в своих новаторских поисках пошёл по принципиально иному пути. Он изменил штатные, финансовые, юридические, материальные условия воспитания и вывел их из рамок «внешних» по отношению к воспитанию обстоятельств, всецело подчинив целям воспитания и поставив ему на службу. Так А.С. Макаренко преодолевал исторически сложившийся подход к воспитанию в «тесном», «узком» смысле как к исключительно педагогической деятельности, постигая двойственную социально-педагогическую природу воспитания и реализуя её в конкретных методических, технологических находках.

Этот прорыв воспитания в сферу базовых социально-экономических процессов противоречил арсеналу средств официальной педагогики, её возможностям и отведённым ей функциям. В период освоения макаренковского наследия сама суть его новаторства никак не укладывалась в систему актуальных задач официальной педагогики, не сочеталась с её стилем и методом действия. В итоге распространение в государственном масштабе опыта А.С. Макаренко, в том числе и по линии связи воспитания и производства, осуществлялось путём простого приспособления его находок к действующим государственно-правовым основам школьного воспитания и функциям официальной педагогики.

Как в XIX, так и в XX веке политико-правовые основы воспитания продолжали задавать пределы развитию научно-педагогического знания, тем самым сдерживая его потенциал в совершенствовании воспитательной практики. Поэтому только с учётом всего масштаба действующих и значимых факторов развития теории и практики макаренковского убеждение о необходимости разделения науки о воспитании и обучении можно использовать для усиления социально-воспитательного потенциала российского образования. Вне этого контекста содействие макаренковского наследия развитию современного воспитания обречено на эффект, который уже стал достоянием отечественной педагогической истории.