

ПЁТР ФЁДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ — ОСНОВОПОЛОЖНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ



Соловьёва Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ; e-mail: solov.52@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Рассмотрены основные дидактические идеи, ставшие актуальными для современной средней и высшей школы. Показано, что идея саморазвития является не только теоретической; она была принята будущим основоположником педагогической психологии в процессе самообразования, а впоследствии помогла ему стать акмической личностью. Отдельные проблемы образования только перечислены в статье, другим проблемам отведены страницы сравнения и размышления в связи с актуальностью. Автор специально не высказывает своего мнения подробно, поскольку предлагает поразмышлять над строками классика педагогической психологии читателям.

Ключевые слова: автономность педагогического процесса, гармония развития, принцип свободы в образовании, эвристические формы обучения, особенности обучения женщин, психологизированная теория общего образования, концепция национального воспитания.

«При обсуждении способов преподавания весьма большое значение имеет *принцип развития*. Целесообразным методом преподавания, очевидно, должен быть признан такой, который ведёт к быстрому и прочному усвоению знаний, к основательному и разностороннему развитию».

П. Ф. Каптерев

Российская дидактика повторно обрела идеи Петра Фёдоровича Каптерева в 80-х годах прошлого столетия. Вместе с тем они, как и педагогическая психология в целом, постоянно развивались, причём уровень описываемых ими дефиниций имеет широкий спектр различий — от приёмов до принципов, затрагивая и принятый ныне тип обучения — развивающий.

Обращение к личности П. Ф. Каптерева связано с необходимостью ответить на ряд вопросов.

Чем декан педагогического факультета Воронежского государственного университета отличался как педагог и чему современный преподаватель может научиться у него?

Почему человек, достигший вершин в духовной карьере, резко обрывает её, посвящая себя светской психолого-педагогической деятельности?

С чем связано то, что учёный был неуютен как дореволюционному, так и послереволюционному правительству России?

Насколько приоритетно создание основ развивающего обучения Д. Дьюи?

За 50 лет научно-педагогической и общественной деятельности П. Ф. Каптерев опубликовал около 40 монографий, свыше 500 журнальных статей, более 100 рецензий на книги педагогического профиля [1], но, тем не менее, до сих пор его значительное научное наследие не стало полностью доступным педагогам (не издано многотомное полное собрание сочинений). Назовём основные научные достижения П. Ф. Каптерева:

- создание оригинальной психологизированной теории общего образования;
- выдвижение идеи автономности педагогического процесса;
- разработка вслед за В. Г. Белинским и К. Д. Ушинским концепции национального воспитания и обучения;
- внесение вклада в развитие генетического подхода в науке;
- разработка свойств личности педагога, лежащих как в основе его научной подготовки, так и развития личного преподавательского таланта (аналог современной профессиограммы и акмеограммы);
- утверждение гармонии в развитии личности;
- введение принципа свободы в образовании;
- описание и анализ эвристической формы обучения как приоритетной;
- теоретическое обоснование идеала как фактора воспитания;
- научное обоснование воспитательной роли семьи [16];
- определение особенностей женского образования;
- теоретическое обоснование влияния игры на развитие школьников;
- выдвижение идеи погружения.

Как декан и профессор П. Ф. Каптерев блестяще выполнял различные виды деятельности: научно-

организационную, научную, педагогическую и методическую, отдельные штрихи описания которых позволят наметить основные черты психолого-педагогического портрета.

Научно-организационная деятельность учёного наиболее ярко проявилась в подготовке и проведении в Санкт-Петербурге всероссийских съездов по педагогической психологии (первый состоялся в 1906 г., второй — в 1909 г.). В те годы приобрела распространение мысль об основополагающем значении экспериментального изучения ребёнка для решения разнообразных задач образования, стал популярным термин «экспериментальная педагогика», а последующие съезды по этой проблематике уже посвящались и экспериментальной педагогике (они состоялись в 1910, 1913 и 1916 гг. в Санкт-Петербурге). Съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике привлекли внимание научной общественности, в них принимали активное участие вместе с П.Ф. Каптеревым такие видные учёные, как В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, Н.А. Нечаев, А.Н. Берштейн, Н.Н. Ланге. На съездах широко обсуждались методологические проблемы: соотношение психологии и педагогики, методы психолого-педагогических исследований, возможности эксперимента и области его применения, преподавание психологии и т.д. [15, с. 145]. В педагогической деятельности П.Ф. Каптерева были воплощены практически все идеи образовательного процесса [17], и прежде всего — идея приоритета развития личности обучаемого. П.Ф. Каптерев утверждал, что воспитываемый есть организм, телесный и духовный, а организм — «такое существо, которое живёт и развивается по своим, присущим ему законам, всё воспринимаемое изменяет и претворяет собственную деятельность в подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений» [9, с. 357–358].

Экспериментальная педагогика, накопленные данные о развитии привели к выводу, что как для физической, так и для психической жизни существуют свои законы спонтанного развития. Внешние воздействия могут ускорить или замедлить их действие, но не могут их изменить. Внешняя и внутренняя стороны процесса обучения связаны, т.е. передача культурного наследия в виде знаний, умений и навыков от поколения к поколению (внешнее) сопряжена со стимулированием развития заложенных природных предпосылок (внутреннее). Успешность обусловлена опорой на саморазвитие личности. «Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е. когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможностей помогать этому процессу» [9, с. 354]. Идея саморазвития связана с самовоспитанием и известна в России, в частности из сочинения Дж. Ст. Блекки. Размышляя об умственном воспитании, он предлагает всем молодым людям начинать изучение наук с непосредственного наблю-

дения фактов, а не заучивания научных положений из книг: «Чтобы научиться правильно рассуждать, я рекомендовал бы молодым людям, прежде всего, последовать предписанию старика Платона и подвергнуть себя, в течение некоторого времени, изучению вполне строгих математических дисциплин» [3, с. 3]. «Но этим не следует ограничиваться; ибо так как в математике все выводы основываются на теоретических положениях и условиях, которые, будучи раз даны, уже не изменяются и не нарушаются, то одни математические суждения никак не могут служить достаточной подготовкой к обширному и самому важному классу человеческих умозаключений, основанных на сложном ряде изумительно действующих и противодействующих факторов и сил, которые притом легко подвергаются нарушающим их влияниям, так что иногда и самый проницательный ум приходит к ошибочному заключению» [3, с. 11]. Мы всегда предлагаем нашим студентам различные формы выражения собственных мыслей, и классические рецепты могут быть им полезны. «При воспитании, как в школе, так и в университете, нередко упускается из виду одно весьма важное искусство, именно искусство выражаться языком правильным, ясным и убедительным... Лучшую школу для выработки слога представляет, конечно, близкое знакомство с хорошими ораторами и писателями. Запас слов, которым¹ каждый из нас владеет, зависит всегда в значительной степени — а в молодые годы, быть может, и совершенно — от того общества, в котором мы вращаемся. Поэтому читайте лучшие сочинения лучших писателей и будьте уверены, что некоторая доля хороших их качеств сделается вашим достоянием; только не перенимайте рабски чью-либо манеру выражаться. Как в чертах лица, так и в слоге каждого человека есть известная индивидуальность, которую необходимо оберегать» [3, с. 34].

Духовное образование, полученное в юности, с одной стороны, было вынужденным (единственным доступным заведением, где можно было учиться за казённый счёт, оказалось духовное училище в Подольске, которое и закончили все братья Каптеревы, как и Вифанскую духовную семинарию) [4, с. 166], а с другой стороны, значимым (закончив историческое отделение Московской духовной семинарии, молодой преподаватель философских дисциплин Петербургской духовной семинарии покорял слушателей обширностью и глубиной знаний, умением преподнести материал, знанием психологии семинаристов. Но неожиданно Пётр Фёдорович подал в отставку, объяснив свой поступок тем, что в стране, где четыре пятых населения безграмотны, «каждый порядочный человек должен в кризисные периоды жизни общества заниматься самым необходимым делом») [19, с. 45]. Последовало достаточно раннее самоопределение, практически в 25 лет у учёного сформировался и был представлен общественности

¹ Как известно, над входом в Платоновскую академию была надпись: «Да не входит сюда тот, кто не изучал математики» (*Примеч. авт.*)

круг интересов и научных направлений, которыми он занимался в течение всей последующей жизни. Выскажем предположение, что ход собственной жизни привёл молодого человека к идее доминирующей роли процесса саморазвития, мотивации учения в достижении интеллектуального величия. В своё время развивая идеи Я.А. Коменского, немецкий философ Ф. Пульсен пришёл к заключению, что образованности можно достичь только путём внутреннего развития личности; духовная жизнь не может быть сформирована извне, путём наложения «образовательного материала»: она образуется только деятельностью внутреннего творческого начала. Причины, тормозящие образование, — в его стремлении достичь единственной цели — сделать питомца пригодным для какой-либо случайной, внешней цели, для какой-либо профессии или пригнать его под какую-нибудь условную модель. Аналогичный подход к образованию характерен и для И. Канта: основная цель образования состоит в том, чтобы «самому себя совершенствовать, самому себя образовывать» [17, с. 58].

Известные историки образования определили причину перехода П.Ф. Каптерева к светскости и науке: «Уход Каптерева «в мир», в педагогику, в науку отражало его стремление быть полезным обществу в решении наиболее важных проблем. Много позже, когда под угрозой окажутся духовные религиозные ценности, примут сан священника и уйдут из науки в религию такие одарённые учёные, как В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский и другие» [19, с. 57]. Влияние Петра Фёдоровича, опиравшегося на последние достижения антропологических наук, было очень сильным в начале XX века. Он первым предложил пропаганду научных достижений в провинции. Читая лекции на курсах учителей, учёный много делал для теоретического обоснования обучения в земской школе с целью «просветить всю Русь школой, учением» [19, с. 45].

В чём причина недовольства властей П.Ф. Каптеревым? Получивший высшее духовное образование и преподававший философские и психолого-педагогические дисциплины в Петербургской духовной семинарии, по прошествии 40 лет педагогической деятельности он подвергся преследованиям за «преподавание безумной педагогики», приверженность материализму, подрыв христианской нравственности и др. В то же время «Очерки истории советской дидактики» содержат признание о причастности Каптерева к «прогрессивной русской дидактике», предлагающей новые методы и организационные формы, которые способствуют развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся [4, с. 11]. А через 10 лет о нём перестали вспоминать в официальных советских источниках.

Длительное забвение работ Петра Фёдоровича связано с критикой политики нового российского правительства, не признавшего личностно ориентированную педагогику; завершением противостояния стала отрицательная рецензия Н.К. Крупской на его статью «О школьном самоуправлении и школьной дисциплине» («Педагогическая мысль», 1921,

№ 1–4), заканчивающаяся фразой: «Каким затхлым духом веет от всего этого, и как далёк П.Ф. Каптерев от современной молодёжи». После опубликования этой рецензии журнал был закрыт.

В это время возникло новое социальное явление — внутренняя эмиграция. Начавшаяся враждебная кампания против старой профессуры, которая активно выступала против политики советского правительства в области средней и высшей школы, привела к тому, что Каптерев был вынужден уехать в Воронежскую губернию. Вместе с ним в Воронеж переехала из Петрограда группа известных учёных — С.Н. Введенский, К.К. Сент-Илер, А.И. Протопопов, для того чтобы сохранить жизнь и воспитать учеников [19, с. 46].

Оценка работ Петра Фёдоровича в 30-е годы была ещё более жёсткой: «Ошибочно утверждение Каптерева, будто в образовательном процессе нельзя на первый план выдвигать учителя, а нужно поставить центром ученика (влияние педоцентризма американской педагогики). Ошибочно утверждение, будто «сущность школьного образования и воспитания заключается в самообразовании и самовоспитании (влияние Спенсера, американской педагогики и «теории свободного воспитания»). Неправильна трактовка образовательного процесса, как «выражения внутренней самодетельности человеческого организма», стремление Каптерева связать обоснование образовательного процесса с религией и национализмом» [14, с. 390].

При написании кандидатской диссертации аспирантка Е.В. Кривотулова провела тщательный библиографический поиск, в ходе которого выяснила, что идея развивающего обучения (развитие личности учебными предметами, саморазвитие в процессе образования) представлена в работе К.Д. Ушинского (1860 г.) и П.Ф. Каптерева (1904 г.) [8, с. 18]. Петра Фёдоровича считают теоретиком развивающего обучения. При обсуждении методов преподавания большое значение имеет принцип развития. Целесообразным методом преподавания должен быть признан метод, ведущий к быстрому и прочному усвоению знаний, к основательному и разностороннему развитию. Развивающий метод преподавания должен учитывать «воспитуемые» личности, степень и ход их развития, их потребности и особенности. Согласно идее развивающего обучения, П.Ф. Каптерев выдвинул принцип свободы в образовании, который он трактовал как возможность свободного выбора учебного курса и предполагал «множественность параллельных учебных курсов, чтобы главнейшие особенности умственного склада учащихся могли находить в них себе удовлетворение» [20, с. 28.]. Особую роль, как и другие идеологи развивающего обучения, Пётр Фёдорович отводил игре. «Существенную сторону развития составляет игра, а многим просто не нравится свободная, ничем не стесняемая детская игра, они находят её слишком пустой и бессодержательной, а потому стараются её систематизировать, придать ей глубокий смысл и значение» [18, с. 254]. «Не следует пренебрегать играми при систематическом обу-

чении, они представляют серьёзную школу для развивающегося мышления детей; напротив, следует постоянно пользоваться при обучении результатами благотворного влияния игр на развитие ума детей и на школе игр строить и развивать новую — и более серьёзную, и более широкую — школу мышления, представляемую учебными предметами и искусствами. Пусть обе школы мышления идут рядом, параллельно, помогая одна другой» [15, с. 105].

Внимание П. Ф. Каптерева к работам классиков педагогики и психологии всегда сопровождалось оценкой их трудов. В частности, Джона Локка он ставил очень высоко, потому что английский учёный неразрывно связал педагогику с физиологией и психологией, внёс в науку о воспитании «твёрдые научные приёмы, фактичность, жизненность» [11, с. 14]. По мнению Каптерева, К. Д. Ушинский ошибался, утверждая, что педагогика — искусство, так как она не изучает объективных фактов, а предписывает, как надо воспитывать, опираясь на фундаментальные знания наук о человеке. Есть разного типа знания о человеке: естественно-научные знания о том, что собой представляет человек; познание отношений с другими людьми, знания в области искусства. Вместе с тем существует знание в области практической деятельности, направленной на решение прикладных проблем. Пётр Фёдорович классифицировал педагогику как молодую прикладную науку, синтезирующую знания наук о человеке и на их основе разрабатывающую практические рекомендации преподавателям. Она становится на прочную основу позитивной науки, но от её успехов во многом будут зависеть благосостояние общества и государства, успешность подготовки новых поколений к жизни [9, с. 46–62].

В отличие от первоначально принятой формулировки предмета педагогической психологии как приложения данных общей психологии к потребностям педагогики [15, с. 155], П. Ф. Каптерев, который ввёл термин «педагогическая психология», задачу своей монографии, опубликованной под этим названием в 1877 г., видел в том, чтобы занимающимся воспитанием и обучением сообщить сведения о психических явлениях, которые помогли бы им в занятиях. Благодаря трудам И. М. Сеченова получила обоснование мысль о том, что в основу обучения должно быть положено стремление к деятельности, потребность с самого раннего детства в ощущениях, необходимость дать работу органам чувств. «Предметные и словесные свойства вещей при их познании человеком составляют одно неразрывное физиологическое и психологическое целое. Преподавание должно считаться с этой связью, только в таком случае оно и может идти естественным путём, согласным с природой человека, для чего физиологическое и психологическое единство должно перейти в дидактическое и методическое единство» [9, с. 333]. «Не подлежит ни малейшему сомнению полное соответствие живости и увлекательности детской игры состоянию здоровья и запасу энергии у детей. Чем здоровее дитя, тем оно дольше и охотнее играет; больное дитя играет мало и вяло, серьёзно больное вовсе не играет.

Игра есть верный показатель детской силы, детской энергии, детского здоровья» [18, с. 262].

П. Ф. Каптерева справедливо называют первооткрывателем в России глубоких связей между психологией и педагогикой; по определению Б. Г. Ананьева, — создателем перехода от психологии к педагогике. Наиболее часто педагоги обращались к формированию характера, в частности, в контексте счастья, успеха и нравственности. «А в личной жизни успех и счастье зависят не только от ума и знаний. Крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка — такие силы, которые сами по себе очень часто дают преобладание и первенство обладателю их над представителями ума и теоретических знаний» [5, с. 184].

Изучая работы И. Ф. Гербарта, Каптерев вступает с ним в дискуссию. «Мы предпочли бы разделение факторов, образующих характер, на три категории: естественные, культурные и личные. Естественные факторы — это те, которые даны природой при рождении человека и не могут быть устранены. Это твёрдые, но мало поддающиеся изменениям основы характера, с которыми нужно считаться, на которых можно строить личность, но которые устранить нельзя. Таковы влияния темперамента, пола, страны, народа, его истории и языка, особенностей физического строения. Все это дано при рождении, ничего этого устранить мы не можем, даже изменить можем немного. Второй ряд факторов — культурные, которые оседают на первый, естественный слой. Культурные факторы в развитии характера многочисленны: они заключаются во влиянии родителей и их знакомых, семейной обстановки, школы, её порядков и обучения, строя общественной и государственной жизни, избранной профессии и т. д. Эти факторы изменчивые, действие одного можно парализовать действием другого: они до некоторой степени во власти и воле человека. Третий ряд явлений... есть личная работа каждого над собой, процесс внутреннего самоусовершенствования и возрождения, критики, анализа, самоисправления» [5, с. 185].

Дидактические идеи Каптерева опираются на изучение личности, прежде всего на психологию: «Центр образовательного процесса — образуемый, а потому современная дидактика непременно должна быть психологической, она прежде всего должна выяснить, что такое представляет собой образовательный процесс, как его нужно понимать... Не осветив этого капитального вопроса со всех сторон, а главным образом психологически, мы оставим впотьмах всю дидактику» [9, с. 339].

Рассматривая деятельность педагога как человека, сопровождающего ученика, учёные пришли к выводу о том, что следует начинать своё обучение при содействии хорошего учителя. «Он даст вам возможность выиграть много времени, именно тем, что устранил трудности, которые могли бы вас обескуражить и предохранит вас от дурных привычек и произношений, от которых пришлось бы... отучаться [3, с. 48]. Столь значимое влияние предъявляет повышенные требования к педагогу. По мнению П. Ф. Каптерева, необходимо, чтобы преподаватель «вполне

основательно знал свою науку, был бы мастером своего дела. Он не только должен вполне ясно и отчётливо понимать законы и формулы своей науки, но он ещё должен быть отлично знаком с историей развития своей науки, т.е. должен отчётливо представлять себе, каким путём, через изучение каких фактов, через какой процесс умозаключений ум человеческий дошёл до известной научной истины. Он должен знать все ошибочные предположения, которые были составлены для объяснения известных явлений, чтобы предохранить от них питомцев» [1, с. 220].

Для того чтобы стать идеальным педагогом, необходимо знать антропологические основы воспитания. Каптерев высоко оценивал Джона Локка в связи с тем, что он «неразрывно связал науку о воспитании с физиологией и психологией», внёс в науку о воспитании «твёрдые научные приёмы, фактичность, жизненность» [11, с. 14]. Идея самообразования, отнесённая к личности обучаемого, находит своё продолжение в мудрости педагога: «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно учёный и развит, что ему не для чего и нечему больше учиться... Между таким учителем и учениками неизбежно порывается та невидимая, духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет их, — потребность развития и работа над своим самообразованием... Между величайшим учёным, продолжающим работать над своим развитием, и мальчиком, посещающим элементарную школу, гораздо больше общего... чем между этим мальчиком и его учителем, опочившим от трудов по части своего дальнейшего образования. Величайший учёный и ученик элементарной школы стоят хоть и на противоположных концах, но одной и той же лестницы — личностного развития и усовершенствования: один — на вершине её, другой — в самом низу... Их связывает потребность самообразования и развития» [5, с. 193–194]. «Оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу — усовершенствование личности. Эта задача труднее помощи саморазвитию (организма), потому что последняя требует лишь знания свойств организма в ходе его развития, первая же требует гораздо большего... определения, во имя чего, по какому идеалу усовершенствовать личность» [9, с. 168].

Педагогику, созданную Каптеревым, называют педагогикой гармонии и здравого смысла. Вместе с тем он понимал гармонию не как соразмерность нравственного, физического, эстетического [13], а утверждал: «... гармония развития может быть понимаема лишь в смысле не равного развития сил, а объединённого, связанного развития, представляющего нечто целое при неравенстве сил, в котором одно — главное, а другое — второстепенное и подчинённое, одно — сильное, другое — слабое, но всё соединённое, связанное, приложенное одно к другому — словом, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время всё вместе есть гармоничное» [9, с. 175–176]. Лейтмотив педагогической рефлексии П.Ф. Каптерева: педаго-

гический процесс, как особая «гармония» (целостный объект), не идентифицируется с крайностями ни «естественного саморазвития», ни с «разрушающим человеческую природу» внешним принуждением и не осуществляется в механическом единении внешних сторон. Теоретическое обоснование природы педагогического процесса учёный связывает с «внутренней причиной» — природной активностью растущего человека и одновременно несовершенством его «естества»... Т.В. Лавриковой показано, что под этим углом зрения «важнейшими опознаваемыми параметрами исследуемого процесса являются актуализация принципа «самостоятельности», «автономность» и «тождественность педагогического идеала»; осуществляется же он, как и «гармоничное» развитие человека, не линейно и не однонаправлено, а как бы на встречающихся курсах разнонаправленных сил, — если реконструировать логику мышления учёного на языке современной науки» [12, с. 23].

Как и в современном образовательном процессе, «понятие развития... играет весьма видную роль в науке, всюду изучают развитие существ и явлений; без понимания истории развития представляется невозможным правильно и глубоко понять само явление, природу существ. По отношению к воспитанию детей признаётся та же истина: чтобы с успехом воздействовать на детей, укреплять их силы, нужно предварительно знать историю их развития» [10, с. 61]. Возможно, с вершин достижений интегративных наук о развитии предложенная Каптеревым система развития — усовершенствования, его «учение без принуждения» представляются «прямо-таки примитивными» [13, с. 8], но в своё время работы плеяды учёных, в которую входил и Пётр Фёдорович (его обращение к фундаментальной проблеме — поиску и выявлению внутренних связей и закономерностей образовательного процесса), изменили характер руководств по воспитанию и обучению. Совокупность накопленных фактов об особенностях детского развития поставила вопрос о нормах общего развития ребёнка, о законах, управляющих этим развитием. Сформулированы общие положения о главных чертах детского развития.

- Развитие совершается постепенно и последовательно. В целом оно представляет собой непрерывное поступательное движение вперёд, но не является прямолинейным, допускает отклонения от прямой линии и остановки.

- Между духовным и физическим развитием существует неразрывная связь. Неразрывная связь существует между умственной, эмоциональной и волевой деятельностью, между умственным и нравственным развитием. Оптимальная организация воспитания и обучения предусматривает гармоничное, всестороннее развитие.

- Различные телесные органы и различные стороны психической деятельности участвуют в процессе развития не все сразу, скорость их развития и энергия неодинаковы.

- Развитие может происходить по сценарию как «среднего хода», так и ускорения или замедления, в связи с действием различных условий и факторов.

- Развитие может останавливаться и принимать болезненные формы.
- Нельзя делать ранних прогнозов о будущем развитии ребёнка. Специальный талант должен опираться на широкое общее развитие.
- Нельзя искусственно форсировать детское развитие, так как необходимо позволить каждому возрастной периоду «изжить» себя. [15, с. 94–95].

Компетентностный подход, используемый современными педагогами, может интегрировать рекомендации П.Ф. Каптерева по эвристическим формам обучения, открывающим и вырабатывающим под руководством преподавателя законы, формулы, правила и истины, по своему необыкновенно сильно возбуждающему и развивающему умственные силы влиянию. «Эвристическая форма вносит... дух жизни, дух труда и деятельности. Бестолковое учение назидательное, усвоение сведений напрокат, одной памятью, невнимательность при этой форме решительно невозможны, ибо сущность её заключается в том, чтобы обучаемые постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знания... Не сообщайте... общих понятий, общих правил, общих законов и формул догматически; заставляйте их самих сравнивать предметы, находить между ними черты сходные и различные и на основании найденного сходства и различия группировать их в роды и виды, составлять о них понятия, определения; заставляйте их самих наблюдать связь и отношения между предметами и замеченные постоянные отношения между ними выражать в общих формулах и законах... Наблюдайте за правильной выработкой их, руководите ими, чтобы они не сбились с прямого пути» [1, с. 218–219]. Джон Дьюи предлагал активизировать и воспитывать мышление на «созидательных занятиях» [7]. «Насущной проблемой воспитания... является организация и объединение предметов с активными занятиями так, чтобы они сделались средствами для образования быстрых, постоянных и плодотворных навыков мысли. Общеизвестно, что они захватывают самые первоначальные, прирожденные потребности детей (обращаясь к их желанию действовать); приобретает признание и то, что они дают большую возможность воспитания и действительных социальных качеств. Но они могут быть также использованы для выставления типичных проблем, которые должны решаться личным размышлением и опытом, приобретением определённого запаса знаний, приводящих далее к более специальным научным знаниям» [6, с. 156–157].

Значимость нравственных идеалов подтверждается исследованиями многих учёных. «Нравственный идеал выполняет роль высшей духовной ценности; следовательно, он выступает в роли объективного критерия оценки (входит компонентом оценочной деятельности в качестве сопоставления идеала и реальных людей, идеала и образа «Я»), обуславливает выбор партнёра для общения, референтной группы, лидера, определяет цель саморазвития — предметный эталон самопроектирования» [2, с. 199]. Выделяются меняющиеся от эпохи к эпохе три основные группы идеалов: идеалы объяснения и описания; идеалы

доказательства и обоснования знаний; идеалы строения (организации) знаний.

Опасным, по мнению Петра Фёдоровича, является насильственное утверждение сословных идеалов. Противопоставление идеалов, подчёркивание, например, низости мужских черт и превосходства дворянских недопустимо. Такая позиция, особенно если она поддерживается правительством, грозит социальным взрывом [19].

Идеал образованного человека П.Ф. Каптерев представлял в контексте его идеи гармонии: «Истинно образованный человек владеет не только разносторонним знанием, но и умением им распоряжаться. Он не только знающ, но и сообразителен, у него есть царь в голове, единство в мыслях, он умеет не только думать, действовать, но и работать физически, наслаждаться красотой в природе и искусстве. Это такой человек, который чувствует себя живым и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством, со своим родным народом, со своими прежними работниками на поприще культуры, который по мере сил двигает человеческую культуру вперёд. Это такой человек, который чувствует раскрытыми в себе все способности и свойства и не падает, и не страдает от внутренней дисгармонии своих стремлений. Это человек физически развитый, со здоровыми органами тела, с живым интересом к физическим упражнениям, чувствительный и к радости тела» [19, с. 59].

Современные учёные пытаются определить новые гендерные различия, но наиболее фундаментальные из них впервые были найдены П.Ф. Каптеревым, который говорил о характере и специфике женского восприятия жизни, переживания, отношения к миру и необходимости учитывать это в педагогических выводах, основанных на научных психологических исследованиях. «Мир мужчины и женщины столь различен, что невнимание к нему в процессе воспитания может негативно отразиться на жизненной судьбе каждого из них» [19]. Основой содержания образования для женщин, по мнению ученого, должны стать антропология, естествознание, словесность, история, закон божий (в этих областях женщина может добиться больших успехов). Чувства любви, религиозности, застенчивости, сострадательности играют в жизни женщин несравненно большую роль, чем у мужчин. В суждениях П.Ф. Каптерева ценно стремление дифференцировать образовательный процесс по половому признаку, продуктивно используя заложенные природой свойства.

Рассмотрим одну из идей П.Ф. Каптерева — идею погружения, которая близка современному модульному обучению. «Забываясь об освежении ума учащихся правильной сменой занятий, при составлении расписания... нужно остерегаться и противоположной крайности — рассеяния внимания множеством различных предметов... Становится понятным желание некоторых дидактов, чтобы до полудня... устанавливались без перерыва на одном предмете, а после полудня — на другом; чтобы неделю, месяц, четверть года занимались только двумя или тремя

учебными предметами, читали только одного автора, заканчивали один отдел истории... Все подобные желания понятны, особенно если принять во внимание, что каждый предмет имеет известное разнообразие в своём содержании, а потому углублённое изучение его не грозит скукой» [9, с. 644].

В заключение отметим, что, возможно, для кого-то из читателей эта статья — первое знакомство с Петром Фёдоровичем Каптеревым и вызовет интерес к его творчеству. Воронежская дидактическая школа создана П. Ф. Каптеревым, в ней развивались идеи организации урока С. В. Ивановым, который, опираясь на теорию познания, пришёл к разрешению вопроса о типах форм обучения, в основу классификации которых он положил совокупность признаков. Наконец, когда докторская диссертация Н. В. Кузьминой с акмеологическими идеями пришла из ВАК на рецензию профессору С. В. Иванову, он дал о ней восторженный отзыв и путёвку в жизнь новой акмеологии.

ССЫЛКИ

- [1]. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.
- [2]. *Белозерцев Е. П.* Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. — Волгоград: Перемена, 2000. — 461 с.
- [3]. *Блекки Дж. Ст.* Самовоспитание умственное, физическое и нравственное. — СПб: Изд-во К. Л. Риккера, 1891. — 128 с.
- [4]. *Вендровская Р. Б.* Очерки истории советской дидактики. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.
- [5]. *Заварзина Л. Э.* Русские педагогические портреты. — Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова. — 2001. — 232 с.
- [6]. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. — М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
- [7]. *Дьюи Дж.* Школа и общество. — М.: Госиздат, 1921.
- [8]. Использование идей воронежской дидактической школы в современном образовательном процессе / Сост. Е. В. Кривотулова, науч. ред. Н. В. Соловьёва. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. — 26 с.
- [9]. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
- [10]. *Каптерев П. Ф.* Об общем ходе развития детской природы // Воспитание и обучение, 1893. № 2. — С. 61–70.
- [11]. *Каптерев П. Ф.* Спенсер как педагог и его русские критики // Народная школа, 1879. № 1. — С. 14–17.
- [12]. *Лаврикова Т. В.* Наследие П. Ф. Каптерева в контексте идентификационного кризиса педагогики // Историко-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и проблемы современного образования. — Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2002. — С. 20–25.
- [13]. *Лещинский В. И.* Педагогика гармонии (наследие П. Ф. Каптерева и некоторые тенденции развития современной педагогики) // Историко-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и проблемы современного образования. — Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2002. — С. 3–9.

[14]. *Медынский Е. Н.* История русской педагогики. — М.: Учпедгиз, 1938. — 456 с.

[15]. *Никольская А. А.* Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. — Дубна: Феникс, 1995. — 330 с.

[16]. Предки о воспитании юных / Сост. Г. П. Веселов, З. Я. Прошина, Л. А. Тростенцова. — М.: Просвещение, 1994. — 65 с.

[17]. *Соловьёва Н. В.* Место образовательного процесса в предметном поле педагогики // Вестник Воронежского государственного университета, 2001. № 1. — С. 56–61.

[18]. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1986. — 368 с.

[19]. *Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г.* Лекции по истории отечественной педагогики. — М.: Изд-во «Сфера», 1995. — 160 с.

[20]. *Чеснокова Е. В.* Принципы развивающего образования П. Ф. Каптерева и эксперциальное обучение как метод развития навыков межличностного общения студентов-психологов // Историко-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и проблемы современного образования. — Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2002. — С. 28–32.

PYOTR F. KAPTEREV, FOUNDER OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Solovyeva Natalia Viktorovna, Doctor of Education, Professor at the Department of Acmeology and Professional Psychology of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: solov.52@mail.ru

ABSTRACT

The author considers new didactic ideas which became topical for modern secondary and higher school. It was shown that the self-development concept is not only theoretical. It was accepted by the future founder of educational psychology in the process of his self-education, and allowed him to become an acmic person later. Certain problems of education are merely named in the article, others are considered and compared to each other in detail on several pages because of their topicality. The author's position is not always clearly expressed, because she offers the readers to ponder over works of the educational psychology classic.

Key words: self-dependence of educational process, harmony of development, liberty principle in education, heuristic teaching methods, peculiarities of women's education, psychologized general education theory, national education concept.

REFERENCES

- [1]. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX — nachala XX v. / Sost. P. A. Lebedev. — Moscow, Pedagogika, 1990. — 608 s.
- [2]. *Belozercov E. P.* Obraz i smysl russkoj shkoly: Oчерki prikladnoj filosofii obrazovaniya. — Volgograd, Peremena, 2000. — 461 s.

- [3]. *Blekkii Dzh. St.* Samovospitanie umstvennoe, fizicheskoe i nraivstvennoe. — St Petersburg: Izdanie K.L. Rikera, 1891. — 128 s.
- [4]. *Vendrovskaja R.B.* Oчерки istorii sovetskoj didaktiki. — Moscow, Pedagogika, 1982. — 128 s.
- [5]. *Zavarzina L. Je.* Russkie pedagogicheskie portrety. — Voronezh: Izd-vo im. E.A. Bolhovitina. — 2001. — 232 s.
- [6]. *D'jui D.* Psihologija i pedagogika myshlenija. — Moscow, Sovershenstvo, 1997. — 208 s.
- [7]. *D'jui D.* Shkola i obshhestvo. — Moscow, Gosizdat, 1921.
- [8]. Ispol'zovanie idej voronezhskoj didakticheskoj shkoly v sovremennom obrazovatel'nom processe / Sost. E.V. Krivotulova / nauch.redaktor N.V. Solov'eva. — Voronezh: VGU, 1999. — 26 s.
- [9]. *Kapterev P.F.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / Pod red. A.M. Arsen'eva. — M.: Pedagogika, 1982. — 704 s.
- [10]. *Kapterev P.F.* Ob obshhem hode razvitija detskoj prirody // Vospitanie i obuchenie. — 1893. — № 2. — S. 61–70.
- [11]. *Kapterev P.F.* Spenser kak pedagog i ego russkie kritiki // Narodnaja shkola, 1879. — № 1. — S. 14–17.
- [12]. *Lavrikova T.V.* Nasledie P.F. Kaptereva v kontekste identifikacionnogo krizisa pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskoe nasledie P.F. Kaptereva i problemy sovremennogo obrazovanija. — Voronezh: Izd-vo VGPU, 2002. — S. 20–25.
- [13]. *Leshhinskij V.I.* Pedagogika garmonii (nasledie P.F. Kaptereva i nekotorye tendencii razvitija sovremennoj pedagogiki) // Istoriko-pedagogicheskoe nasledie P.F. Kaptereva i problemy sovremennogo obrazovanija. — Voronezh: Izd-vo VGPU, 2002. — S. 3–9.
- [14]. *Medynskij E.N.* Istorija russkoj pedagogiki. — Moscow, Uchpedgiz, 1938. — 456 s.
- [15]. *Nikol'skaja A.A.* Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija dorevoljucionnoj Rossii. — Dubna: Feniks, 1995. — 330 s.
- [16]. Predki o vospitanii junyh / Sost. G.P. Veselov, Z. Ja. Proshina, L.A. Trostencova. — Moscow, Prosveshhenie, 1994. — 65 s.
- [17]. *Solov'eva N.V.* Mesto obrazovatel'nogo processa v predmetnom pole pedagogiki // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2001. — № 1. — S. 56–61.
- [18]. Umom i serdцем: Mysli o vospitanii. — 4-e izd., dop. — Moscow, Politizdat, 1986. — 368 s.
- [19]. *Fradkin F.A., Plohova M.G., Osovskij E.G.* Lekcii po istorii otechestvennoj pedagogiki. — Moscow, Sfera, 1995. — 160 s.
- [20]. *Chesnokova E.V.* Principy razvivajushhego obrazovanija P.F. Kaptereva i jekspercial'noe obuchenie kak metod razvitija navykov mezhlichnostnogo obshhenija studentov-psihologov // Istoriko-pedagogicheskoe nasledie P.F. Kaptereva i problemy sovremennogo obrazovanija. — Voronezh: Izd-vo VGPU, 2002. — 28–32.