

VII. МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНТАКТЫ

Б. Коллек, Т. В. Серебрякова

ИДЕАЛЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ



*Бернд Коллек,
профессор социологии
Высшей школы соци-
альной педагогики и
социальной работы
имени А. Соломона
(Берлин)*



*Серебрякова
Татьяна Вацлавовна,
кандидат филологических
наук, преподаватель
социальной педагогики
Вологодского педагогичес-
кого университета*

Ведущей идеей школьного воспитания является просвещение. Особенно отчетливо это документирует русское обозначение данного понятия, употребляемое не только в значении просвещения как такового, но и в значении образования. Безусловно, в процессе обучения большое внимание должно уделяться не только развитию умственных и духовных способностей учащихся, но также развитию и совершенствованию эстетических, этических, физических и других качеств. Одной из центральных идей в педагогической системе К.Д. Ушинского является мысль о том, что накопление знаний не должно приноситься в жертву другим идеалам воспитания и образования. В частности, нельзя однозначно отдавать предпочтение накоплению знаний, игнорируя или недооценивая развитие мыслительных способностей учащихся. Иными словами, речь идет о гуманизме образования. И тем не менее, ни один из упомянутых выше идеалов воспитания не подвергается такой критике и нападкам, как идея о развитии способностей пользоваться собственным разумом.

В настоящем исследовании осуществляется попытка в свете тезиса К.Д. Ушинского о единстве теории и практики в педагогике показать проблемы и опасности, угрожающие просвещению как идейному течению в духовной жизни целых народов и поколений, и сделать некоторые практические выводы для оптимизации процесса воспитания школьников.

Просвещение представляет собой не только историческую эпоху. Оно является непреходящей

идеей духовной жизни Европы 18 века. У истоков просвещения стоял греческий философ Платон, который рассматривал разум как главное качество человека. Это убеждение, а также развитие науки и техники вселяло надежду на улучшение взаимопонимания между людьми, всячески расширяя и совершенствуя применение разума в сфере общественных отношений. Одновременно следует заметить, что важнейшие мыслители просвещения отнюдь не связывали с разумом улучшение человеческих отношений. Наоборот, они говорили об утомительном и мучительном процессе развития способностей, благодаря которым человек и становится человеком. Например, Руссо, говоря о влиянии наук на человека, приходит к выводу о неизбежности противоречия между культурой и физической природой человека; Кант рассматривает разум как движущую силу при изгнании человека из рая, по которому он так тоскует: "Но между ним и этим воображаемым местом блаженства встает неутомимый разум, неодолимо побуждающий человека к развитию заложенных в (нем) способностей и не позволяющий возвратиться в состояние дикости и наивности, из которого он человека вывел" [1.С.167].

Эпоха просвещения в Европе началась накануне буржуазных революций 18 века и явилась их идейным вдохновителем. Так, Руссо выдвигает требование равенства для всех и особенно в сфере воспитания, Вольтер отрицает божественную предопределенность и неизменность общественных устоев и резко критикует иррациональные отношения феодально-сословного общества, Дидро и Д'Аламберт с помощью первой энциклопедии пытаются всю сумму знаний своего времени сделать доступной для всех. Лессинг развивает понятие терпимости как принцип разумности (никому не дано владеть "философским камнем"), Фихте говорит о необходимости свободы мышления (только при наличии свободы можно мыслить разумными категориями; свобода соответствует природе разума и тем самым является естественным правом человека как разумного существа). В основу конституций Америки и Французской республики были положены идеи всеобщей свободы, равенства и братства.

Просвещение в России как передовая мысль общественного сознания сформировалось в условиях глубокого кризиса крепостнического строя, демократического подъема общественного движения за отмену крепостного права. Просветители 18 века в России вопрос об освобождении крестьян связывали с просвещением помещиков и крестьянских

масс. Именно с просвещения и воспитания предлагалось начинать социальные изменения по улучшению положения крестьян. Русские просветители 18 века, не будучи сторонниками революционных методов общественного преобразования, полагали, что последнее может быть достигнуто путем распространения просвещения и “хорошего законодательства” через “просвещенных государей” или “философов на троне” и честных просветителей, через человеколюбие и добродетельные навыки [4.С.55]. Будучи сторонниками рационализма в философии, русские просветители взывали к разуму и сердцу правящих классов, доказывали необходимость ограничения крепостнических порядков, распространения просвещения и гуманизма. Однако и эти позиции просветителей были слишком радикальны для крепостников, и некоторые просветители были заточены в тюрьмы [4.С.78]. Екатерина Вторая вначале восприняла идеи французского просвещения, однако впоследствии ее отпугнула новизна идеи конституционной монархии, и после восстаний Пугачева она окончательно закрепилась в лагере консерваторов. Неудачным было и просветительски ориентированное восстание декабристов в России. Наряду с прогрессивными “западными” идеями в России закрепляются консервативные национальные течения (славянофилы) [5].

Половинчатость русского просвещения по сравнению с западным состояла в том, что, признавая большое значение разума и просвещения, русские просветители не считали возможность пользоваться разумом и просвещением привилегией всех, а препоручали ее “просвещенным государям” и “философам на троне”.

Сравним определение просвещения Кантом, данное им в его известной работе “Ответ на вопрос: что такое просвещение?” и формулирующее для того времени чрезвычайно высокие требования к управляемой разумом жизнедеятельности: “Просвещение — это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-либо другого. Sapere aude! — Имей мужество пользоваться собственным рассудком! Таков, следовательно, девиз просвещения” [1.С.127].

Эти слова звучали весьма революционно для людей, которыми управляло и за которых все решало дворянство. Кант же призвал самостоятель-

но пользоваться своим разумом. Однако он, как и русские просветители, не считал революцию способом решения данной проблемы. “: По этой причине публика может достигнуть просвещения лишь через длительное время. Посредством революции можно добиться, пожалуй, устранения личного деспотизма, а также угнетения со стороны корыстолюбцев или властолюбцев, но никогда нельзя осуществить истинного преобразования образа мышления; новые предрассудки, так же, как и старые, будут служить помочами для бездумной толпы” [1.С.131]. Революции сами по себе не могут ввести принцип разума. Более того, что они сами могут осуществляться благодаря и при помощи разума.

Разумно организованное общество не может не видеть конфликтов между разными интересами. При отсутствии центрального авторитета и в связи с тем, что разум остается инструментом для проведения индивидуальных интересов, необходимо принимать меры по сглаживанию и разрешению этих конфликтов. Подходящим средством для этого на государственном уровне являются демократические институты, а также разделение властей.

Однако совершенно очевидно, что всеобщие принципы свободы, равенства и братства могут применяться с определенными ограничениями. Более того, они конкурируют друг с другом. Свобода одного должна быть ограничена свободой другого, согласно категорическому императиву в философии морали Канта. Равенство необходимо перед законом, в избирательном праве и в шансах на получение образования. Однако в свободном обществе наличие лучших предпосылок, более удачных обстоятельств и различных способностей очень скоро порождает существенное неравенство доходов, состояний и, на этом основании, неравенство шансов на получение образования и устройство в жизни для последующих поколений. И особенно характерно это для наиболее свободного общества.

Развитие просвещения стимулировало не только рост политических и культурных сил. Всестороннее применение принципов разума и рациональности означало существенные изменения в развитии производительных сил и тем самым материальных условий жизни. В свою очередь, развитие современных форм производства и хозяйствования требовало изменения форм общественного строя (ср. анализ экономических и культурно-исторических изменений М. Вебера и К. Маркса). Либеральность в экономике существенно ускорила развитие техники. Но вместе с этим появились совершенно новые, ранее не известные проблемы.

И если в индустриальном обществе отступают или совсем исчезают такие природные катастрофы, как голод, неурожай, болезни и т.д., то на их месте появляется угроза основам жизнедеятельности человека со стороны современной техники, часто как следствие злоупотребления ею. Машинные освобождают человека от тяжелого физического труда, однако одновременно они делают его частью рационализированных процессов, то есть человек становится рабом своих машин. Рыночные процессы оказались неуправляемыми и во времена кризисов приводили к обнищанию масс и голоду. Всеобщее образование все более обозначает в этих условиях образование, включающее переоценку ценностей и ориентирование в первую очередь на потребности мира труда, а не на гуманистические идеалы. Подобное происходит в области науки. Такая система воспитания и образования способна не только давать обществу совершеннолетних и зрелых граждан, но одновременно и граждан, которыми можно манипулировать, как никогда ранее, вследствие довлеющей над ними нужды и грозящей им опасности.

Каким образом отражаются эти тенденции в системе образования и воспитания? Характерны ли и здесь для идей просвещения угрозы перерождения, как это имело место в других областях общественной практики? Существенным новшеством для системы образования было введение обязательного и всеобщего школьного обучения. Если раньше учиться могли только дети дворян и богатых, то теперь воспитание и образование стали доступны каждому. Конечно же, вследствие институционализации школьного образования существенно изменились отношения между учеником и учителем. Александр Великий, например, рассказывал, что он отослал своего учителя, известнейшего ученого Аристотеля, когда занятия показались ему слишком длинными, и занялся искусством верховой езды. Учителями в то время были служащие, часто рабы своих господ. Такие ученики, как Александр Великий (хотя не все в такой мере, как он), могли планировать занятия в соответствии со своими потребностями и, при наличии соответствующих условий и большей свободы, могли стать всесторонне развитой и образованной личностью. Эту форму образования, рассчитанную на отдельного ученика и воспитывающую автократов, конечно же, не могло провозгласить просвещение. Однако возникает вопрос: соответствует ли сегодняшнее сильно регламентированное школьное образование принципам просвещения, а именно, учат ли в школе быть самостоятельным и совершеннолетним? Современные учебные планы в основе своей очень детализированы и не оставляют ни учителям, ни

ученикам пространства для принятия самостоятельных решений. Скорее всего, в первую очередь речь здесь идет о вооружении учащихся знаниями по тем или иным предметам, а не о развитии мыслительных способностей. Многочисленные предписания "сверху" не предоставляют ни одной из заинтересованных сторон действительную свободу действий. Так, учителя не имеют достаточно возможностей да и мало заинтересованы в научной дискуссии по предмету и по вопросам педагогики и, как следствие этого, часто впадают в авторитарный стиль преподавания. Критика учителей со стороны учащихся (в том числе критика профессиональных качеств) зачастую не допустима или даже наказуема.

Анализируя сложившуюся в школе ситуацию и в поисках альтернативных решений, нельзя не обратиться к педагогическому наследию К.Д. Ушинского. Он в свое время также резко критиковал формализм в образовании (главным образом, в немецкой педагогике) и требовал не забивать голову учащихся множеством знаний, развивать у них нравственные, моральные и духовные (умственные) качества и способности [3]. Речь идет, главным образом, о способности самостоятельно мыслить и принимать решения, а не о накоплении мертвых знаний. Что же касается развития моральных качеств, то здесь важно воспитывать не абстрактно на заповедях, а прибегать к эмпирическим примерам, то есть апеллировать к чувствам и переживаниям воспитуемых. Важно подготовить учащихся к естественному восприятию моральных и этических норм общества вместо втолковывания им авторитарных нравственных законов [2, 3]. И эта мысль Ушинского чрезвычайно актуальна. Воспитание совершеннолетия предполагает шаг за шагом перекладывание ответственности с воспитателя на детей и подростков до тех пор, пока они не смогут как совершеннолетние люди самостоятельно вести свою жизнь. Для системы образования это значит, что ответственность за обучение постепенно перекладывается на учащихся до тех пор, пока они сами не станут соучастниками организации и осуществления учебного процесса. Безусловно, в школе должны учить демократии и уметь критиковать. Различие интересов и точек зрения должно быть нормальным явлением, а разрешение противоречий должно осуществляться мирными средствами, без назидания и подсказок. В качестве примера можно привести преподавание риторики в английских школах (ранее, между прочим, весьма авторитарная дисциплина). Органы школьного самоуправления должны заботиться о том, чтобы избранные ими преподаватели входили в школьные административные советы, а все решения ад-

министрации были гласными.

Однако этих мероприятий недостаточно для решения проблемы. Совершеннолетие, ответственность и демократия должны каждый раз заявить о себе в конкретной ситуации и каждый раз следует учиться им заново. Возможность представлять и защищать собственные интересы не всегда приводит к разумным предложениям или решениям. Например, критика традиционных, чрезвычайно формализованных форм контроля знаний со стороны обучаемых продиктована иногда эгоистичными интересами последних и может привести к снижению успеваемости. Возможность дискутировать необязательно приводит к разумным прениям и обмену собственными мыслями и точками зрения, а часто представляет собой пустую и бессмысленную конфронтацию идеологических позиций.

Совершеннолетие и ответственность поэтому и предполагают не уходить от необходимых дебатов и дискуссий, а наоборот, в рамках этих дискуссий и дебатов следует преграждать путь идеологическим и оппортунистическим выпадам.

Литература

- [1] *Кант И.* Сочинения. На немецком и русском языках. Т.1. М., 1994.
- [2] *Ушинский К.Д.* О нравственном элементе в русском воспитании / Избранные педагогические сочинения. М., 1945.
- [3] *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Спб, 1916.
- [4] *Штанов М.Я.* Философия русского просвещения. М., 1971.
- [5] *Walicki A.* A History of Russian Thought from the Enlightenment to Marxism. Stanford Univ. Press, 1979.