

ЩЕРБОВА

Татьяна Александровна

**ВОЗНИКНОВЕНИЕ
И РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ
В НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА
(И. Ф. Гербарт, А. Дистервег)**

13.00.01 — общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

ЩЕРБОВА

Татьяна Александровна

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА
КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ
ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

(И. Ф. Гербарт, А. Дистервег)

13.00.01 — общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Работа выполнена на кафедре педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор З. И. Васильева

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор В. Ю. Кричевский

кандидат педагогических наук,
доцент Л. К. Савинова

Ведущая организация: Институт образования взрослых
РАО

Защита состоится „24“ декабря 1996 г.

в 10 часов на заседании Диссертационного Совета Д 113.05.03 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корпус II, ауд. 32).

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Автореферат разослан „22“ ноября 1996 г.

Ученый секретарь
Диссертационного Совета,
доктор педагогических наук



Е. И. Казакова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы возникновения и развития принципа культуросообразности в немецкой педагогике первой половины XIX века определяется рядом причин, среди которых особую роль играют: современная образовательная ситуация, характеризующаяся усилением культурологических оснований педагогической науки и практики; формирование единого общеевропейского образовательного пространства, усиление образовательных связей, стремление к диалогу культур, потребность в актуализации историко-педагогического знания, дающего новые ориентиры для сегодняшнего дня, новый взгляд на историко-культурный процесс, формирование современных подходов к его переосмыслению, дающих новую интерпретацию целому ряду педагогических идей.

Культурологический аспект современного образования находится в центре внимания педагогической науки. Формируются новые педагогические системы, ориентированные на диалог культур. Разрабатываются научные подходы, исследующие аксиологическую функцию историко-педагогического знания, его роль в осмыслении современного этапа развития образования.

Современные работы в области философии культуры все-сторонне и широко исследуют феномен социокультурной жизни Германии первой половины XIX века как особый этап в развитии мировой культуры (А. Абуш, А. Аникст, В. Асмус, Б. М. Бим-Бад, Л. В. Гирко, П. Лайзанс, Э. В. Соколов и др.), что позволяет проанализировать почву, которая породила понятие культуросообразных основ воспитания.

В настоящее время существует обширная отечественная литература, исследующая педагогическое наследие И. Ф. Гербарта и А. Дистервега, отражающая взгляды, оценки, характерные для конца XIX века (Н. Т. Дебольский, М. Демков, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Модзалевский, П. Г. Редкин и др.), разных периодов нашего столетия (Г. П. Вейсберг, Ш. А. Гапелин, Н. А. Гончаров, Н. А. Константинов, В. Н. Липник, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, В. А. Ротенберг, М. Ф. Шабаева и др.). Назревает необходимость рассмотреть тео-

рии немецких педагогов первой половины XIX века с позиции общечеловеческих ценностей.

Укрепляющиеся связи с Германией, открытость границ и доступность литературных источников позволяет выявить точки зрения на роль Гербарта и Дистервега в развитии педагогики их соотечественников второй половины XIX века (О. Вильман, В. Рейн, Т. Циллер, Ф. Шнейдер и др.), конца XIX — начала XX века (Ф. Паульсен, К. Шмидт и др.), современных исследователей (В. Асмус, Д. Беннер, В. Клафки, Х. Ноль и др.).

Однако в историческом плане этапы возникновения и развития принципа культуросообразности, насыщения его конкретным содержанием еще не стали предметом специального исследования. Этим объясняется выбор темы диссертации «Возникновение и развитие принципа культуросообразности в немецкой педагогике первой половины XIX века (И. Ф. Гербарт, А. Дистервег)».

Объект исследования: принцип культуросообразности как исторически развивающееся педагогическое явление.

Предмет исследования: принцип культуросообразности на этапе его возникновения в Германии в первой половине XIX века.

Цель исследования: характеристика принципа культуросообразности воспитания как исторически развивающегося явления в социокультурной ситуации Германии первой половины XIX века.

Задачи исследования:

— раскрыть философские, социокультурные, педагогические предпосылки возникновения и развития принципа культуросообразности,

— проанализировать содержание принципа культуросообразности воспитания на этапе его становления в трудах немецких педагогов первой половины XIX века,

— изучить оценку педагогических теорий И. Ф. Гербарта и А. Дистервега с позиции их влияния на развитие прогрессивной педагогической мысли Германии и России второй половины XIX века.

Методологической базой исследования выступили идеи: о закономерном возникновении педагогических явлений, об обусловленности их социокультурной и общественной ситуации; о включенности педагогических явлений в историческое движение, о влиянии их на исторический процесс; о принципе

пе как фундаментальном положении, на котором базируется любая теория, в том числе и педагогическая; о множественности подходов к понятию «культура» как исторического явления и сущностной характеристики человека; о культуросообразности как фундаментальном принципе, лежащем в основе законов развития и функционирования воспитания; об общечеловеческих ценностях как ядре культуры любой страны, о национальных ценностях как своеобразной форме проявления общечеловеческого потенциала.

Аналізу были подвергнуты различные группы **источников**, выполненных на русском и немецком языках: научные труды И. Ф. Гербарта и А. Дистервега, содержащие основные положения их педагогических теорий; труды философов и культурологов конца XVIII — начала XIX века, позволяющие вычлнить систему идей, составляющих основу духовной культуры и мыслительной парадигмы этого времени; педагогические учения немецких, французских педагогов — предшественников И. Ф. Гербарта и А. Дистервега, идеи которых способствовали становлению принципа культуросообразности; произведения современных культурологов, которые исследуют понятие «культура» в исторической ретроспективе и на современном этапе; труды ученых XIX—XX столетий, исследующих и оценивающих с различных позиций их педагогическое наследие; современных педагогов, характеризующих понятие принципа культуросообразности на современном этапе.

Методы исследования:

— сравнительно-исторический, с помощью которого осуществлялся сравнительный анализ ряда социокультурных явлений первой половины XIX века, повлиявших на становление принципа культуросообразности;

— сравнительно-исторический, позволивший выявить общее и особенное в педагогических взглядах и педагогических теориях рассматриваемого периода, базирующихся на культурологической проблематике;

— историко — педагогический, который дал возможность исследовать динамику развития принципа культуросообразности и насыщения его определенным содержанием на разных исторических этапах.

Хронологические рамки исследования: исследование охва-

тывает период времени с 70 годов XVIII века до 60 годов XIX века. По мере необходимости в процессе исследования осуществлялся выход за указанные рамки при анализе явлений, обусловивших становление принципа культуросообразности в Германии в первой половине XIX века.

Положения, выносимые на защиту:

— возникновение принципа культуросообразности воспитания в Германии в исследуемый период было подготовлено социокультурной ситуацией, в основе которой лежала гуманитарная проблематика, связанная с качественными изменениями в понимании природы человека как культурной и самодетельной, с ориентацией на новые формы познания нравственного закона (категорического императива) развития человека;

— педагогическая наука в лице И. Ф. Герберта и А. Дистервега впитала и творчески переработала представления о сущностных связях между просвещением и культурой, познанием и нравственностью, нравственностью и свободой, придала им педагогическое наполнение, что позволило разработать понятие принципа культуросообразности и рассмотреть его в качестве фундаментального принципа обучения и воспитания;

— содержательное наполнение понятия «культуросообразные основы воспитания» на этапе его становления обусловлено своеобразием мировоззренческих установок И. Ф. Герберта и А. Дистервега, которые, с одной стороны, акцентировали свое внимание на разных культурологических и философских идеях, а с другой стороны, ориентируясь на одни и те же идеи, по-разному их интерпретировали, что обусловило как единство, так и различие их педагогических теорий;

— принцип культуросообразности, будучи фундаментальным, определяет качественное наполнение всех звеньев процесса обучения и воспитания, ориентированного на формирование внутренней свободы личности в педагогической теории И. Ф. Герберта и на подготовку человека к служению истине, красоте и добру в педагогической теории А. Дистервега.

Научные результаты исследования:

— дан теоретико-методологический анализ субъективных и объективных факторов, обусловивших становление и развитие принципа культуросообразности в Германии первой половины XIX века;

— раскрыто содержание философских, культурологических, психологических, педагогических идей, составляющих методологический фундамент принципа культуросообразности на этапе его становления;

— выявлены и охарактеризованы педагогические идеи в классическом наследии И. Ф. Гербарта и А. Дистервега, имеющие значение для осмысления и развития педагогики в настоящее время;

— охарактеризовано содержание связей между познанием, нравственностью и свободой, образующих культуросообразные основы педагогических теорий И. Ф. Гербарта и А. Дистервега;

— выявлена зависимость качественного наполнения всех компонентов процесса обучения и воспитания от авторских представлений о связях между познанием, нравственностью и свободой.

Результаты исследования имеют значение для осмысления принципа культуросообразности как исторически развивающегося явления, содержание которого преобразуется на разных этапах общественного развития в зависимости от мыслительной парадигмы времени, для анализа современных концепций образования, ориентированных на культурологическую парадигму, для понимания логики развития образовательного процесса в перспективе.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его материалов для разработки культурологических подходов к решению современных задач обучения и воспитания, спецкурсов и спецсеминаров по проблемам сравнительной педагогики, истории образования.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе чтения лекций на художественно-графическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена; при обсуждении материалов исследования на проблемной лаборатории РГПУ им. А. И. Герцена, на научно-практических конференциях в Оренбурге (1994 г.), Пензе (1994 г.), Санкт-Петербурге (1995 г.), а также в процессе собеседований с доктором философских наук, профессором Х. Шмидтом (Потсдам, 1996 г.).

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух глав (7 параграфов), заключения и библиографии.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснованы актуальность избранной темы, определены объект, предмет, цель, задачи исследования, его хронологические рамки, положения, выносимые на защиту, раскрыты методы исследования, его научные результаты и практическая значимость.

В первой главе «Возникновение теории культуросообразных основ воспитания в социокультурной ситуации Германии первой половины XIX века» определены научные подходы к анализу принципа культуросообразности как исторически развивающегося явления, осуществлен анализ объективных факторов, обусловивших становление и развитие принципа культуросообразности в Германии этого периода, раскрыта специфика связей между культурой и образованием, познанием и нравственностью, нравственностью и свободой. Анализ связей позволил охарактеризовать ведущие культурологические идеи эпохи, ориентированные на осмысление закона нравственной жизни человека (категорического императива), понять влияние этих идей на педагогические взгляды деятелей философии и литературы (И. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Г. Гете и др.).

В первом параграфе раскрыты концептуальные подходы к анализу принципа культуросообразности как исторически развивающегося явления, обоснована логика исследования, охарактеризованы основные понятия проблемы, подчеркнута мысль о том, что рассмотрение принципа культуросообразности в системе «прошлое — настоящее — будущее» позволяет понять истоки его формирования, качественное своеобразие на этапе становления, причины преобразования на разных этапах, в том числе и в настоящее время.

Раскрытие процесса становления принципа культуросообразности производилось на основе применения совокупности подходов, среди которых ведущее место занимает культурологический подход, основанный на идее диалога культур, принадлежащих разным эпохам, выступающий как фундаментальное основание новой мыслительной парадигмы. Другие подходы применялись к анализу предмета исследования по мере необходимости осмысления различных предпосылок его возникновения. Формационный подход позволил осуществить анализ влияния зарождающейся буржуазной культуры на развитие системы образования; цивилизацион-

ный — дал возможность выявить устойчивые культурные традиции Германии, обращенные к интеллектуальному осмыслению нравственных проблем, их влияние на развитие педагогических теорий; социологический — помог осмыслить соотношение между светской и духовной культурой, его влияние на становление школы, понять роль образования в развитии национального самосознания; этимологический — выявить глубинные связи между понятиями «культура», «образование», «воспитание». Совокупность подходов способствовала разностороннему анализу предпосылок возникновения и содержательного наполнения принципа культуросообразности.

В работе дан краткий анализ основных понятий: культура, принцип культуросообразности, культуросообразные основы воспитания, подчеркнута мысль о том, что формулирование принципа культуросообразности стало возможным на определенном этапе развития науки о сущности человека как природного и свободного существа; что принцип культуросообразности, являясь основополагающим, во-первых, прорастает во все звенья воспитания, определяя его цели, содержание, процесс, методы, во-вторых, оказывает влияние на формирование нового угла зрения на другие принципы (научности, наглядности и др.), выступающие как вторичные по отношению к основополагающему принципу.

Во втором параграфе проанализированы значимые философские идеи предшествующих эпох, оказавшие существенное влияние на становление понятия «культура» в немецкой философии, раскрыты некоторые аспекты содержания этого понятия в исследуемый период, охарактеризованы педагогические взгляды ведущих философов, отражающие гуманитарную проблематику эпохи.

Понятие «культура» складывалось под влиянием онтологических, антропологических, гносеологических, аксиологических идей Античности, Средних веков, Возрождения, Просвещения. По мнению философов, исследующих понятие культуры в его современном значении, фундамент культурологической проблематики был заложен в философии Немецкого Просвещения (Б. М. Бим-Бад, Л. В. Гирко, Э. В. Соколов и др.). В научной литературе выделены несколько периодов, характеризующихся своеобразием подходов к идее культуры. Значимыми для исследования принципа культуросообразности выступили проблемы: связей между субъектом

познания и культурой, зависимостей между интеллектом (культура разума), моралью (культура чувств), эстетикой (культура творчества); поиска в субстрате человеческой души оснований, способных привести в порядок человеческое бытие (способность представления).

По мнению ряда исследователей, в первой половине XIX века понятие «культура» стало ключевым. Философия этого времени характеризуется внесением идеи культуры в понимание сущности человека. Как субъект моральной воли человек выступает свободным существом, способным направить ее к нравственному самосовершенствованию, к познанию себя, своих страстей и их движущих сил. Аппеляция к разуму рассматривается как условие осмысления нравственного закона и сознательного подчинения ему. Для понимания культуросообразных основ педагогических теорий И. Ф. Гербарта и А. Дистервега идея двойственной природы человека, активности, обращенной на себя, свободы в постановке цели играют особую роль.

Значительный интерес для понимания условий, в которых стало возможным сформулировать принцип культуросообразности, представляют педагогические взгляды И. Канта и Г. Гегеля. В диссертации представлен анализ педагогических идей, отражающих понимание воспитания как науки и искусства, указывающих путь преобразования естественной природы ребенка во вторую — духовную (Г. Гегель); культуры как последней цели, которую можно приписать природе в отношении человеческого рода (И. Кант); эстетики как звена, объединяющего мир природы и мир свободы, способствующего преодолению дикости как независимости от законов (И. Кант).

В третьем параграфе охарактеризованы социокультурные предпосылки возникновения принципа культуросообразности, раскрыто своеобразие социальной ситуации, проанализированы некоторые тенденции развития науки, связанные со становлением капиталистических отношений, раскрыто содержание культурологических идей, отражающих духовный поиск эпохи, рассмотрены некоторые педагогические идеи деятелей культуры Германии этого периода (Ф. Шиллер и Г. Гете), которые оказали влияние на педагогические взгляды И. Ф. Гербарта и А. Дистервега.

Жизнь Германии рассматриваемого периода характеризуется тяжелым политическим и экономическим положением, с одной стороны, и поворотом к развитию капиталистических отношений, усилением национального самосознания, стремлением к объединению немецкой нации — с другой. В этих условиях исследуются возможности воспитания как пути сплочения нации. Вопрос о соотношении общечеловеческого и национального в воспитании выступает как значимый, побуждает к новому видению его оснований, в качестве которых рассматривается принадлежность человека к определенной стране, месту и времени. Эта идея становится центральной при формулировании принципа культуросообразности.

Научная ситуация в Германии первой половины XIX века характеризуется как переход от отсталости к интеллектуальному господству. Это касается естественно-математических, философско-культурологических наук и зарождающейся психологической науки, предпосылками возникновения которой выступили идеи предшествующего периода об ассоциативном характере мыслительных процессов (Г. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, Б. Спиноза), попытки математического анализа мыслительного процесса как особой реальности, характеризующейся собственными законами (И. Ф. Гербарт).

Переворот в естественно-научном знании обусловил ускорение в развитии реального образования и переосмысление основ классического образования. Научная ситуация сформировала предпосылки для развития двух образовательных парадигм, были созданы условия для становления идеи политехнизма, которая проявила себя во второй половине XIX века и оказала существенное влияние на развитие педагогики XX века. Развитие же культурологического знания явилось основанием для осмысления педагогики с позиции гуманитарных идей и способствовало становлению принципа культуросообразности.

Анализ содержания культурологических идей, отразивших духовный поиск эпохи, позволяет понять, почему позорная в политическом и социальном отношении эпоха стала эпохой великой немецкой литературы (Ф. Энгельс), как кризис культуры побудил задуматься над путями возрождения красоты и гармонии в мире, полном безобразия и дисгармонии (Ф. Шиллер), что способствовало выдвижению ряда

идей, сыгравших положительную роль в становлении принципа культуросообразности. Сохраняя просветительскую веру в прекрасную природу человека, но подчеркивая двойственный ее характер, Шиллер и Гете утверждают, что человек как творческая личность не равнозначен природе, что соотношение природы и культуры следует рассматривать как соотношение необходимости и свободы, что человек способен отвергнуть господство слепой необходимости благодаря своей свободе, что способом гармонизации чувственной и разумной природы выступает эстетика.

Эти идеи выступают содержательным наполнением педагогических взглядов Ф. Шиллера и Г. Гете — создателей эстетической концепции воспитания, в основе которой лежит понятие художественного образа, восприятие которого рассматривается как необходимый шаг к культуре как к цели воспитания. Для становления принципа культуросообразности особую значимость приобретают мысли: об античной культуре как норме ненарушенной целостности, оказавшие влияние на педагогические взгляды И. Ф. Гербарта; о воспитании как погружении в жизнь и деятельном участии в ней, оказавшие влияние на педагогические взгляды А. Дистервега.

Теория художественного образа, разрабатываемая Шиллером и Гете, оказалась плодотворной для осмысления качественного своеобразия понятий «воспитание» и «образование», из которых второе в большей мере соответствует идее активности человека, деятельного участника творения собственного внутреннего мира, собственного образа.

В четвертом параграфе раскрываются педагогические предпосылки возникновения принципа культуросообразности: теоретические — на основе педагогических теорий, оказавших существенное влияние на развитие педагогической мысли Германии первой половины XIX века, практические — на основе анализа состояния школ, общих тенденций развития школьной практики, политики в области образования.

Анализ теоретических предпосылок потребовал обращения к педагогическому наследию Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Базедова, Ф. Фребеля и др. В работе охарактеризованы некоторые идеи, оказавшие влияние на развитие педагогической мысли Германии: Руссо — о воспитании ребенка вдали от общества — эта мысль получила своеобразную интерпрета-

цию ухода в царство эстетической видимости, погружения в мир Древний Греции и Рима; Песталоцци — о гармоничном развитии, об элементарном методе — эти идеи послужили основанием для разработки принципов природосообразности и самодеятельности; Базедова — о связи школы с жизнью; Фребеля — о непрерывном, никогда не останавливаемом самодеятельном обогащении сознания ребенка.

Изучение направлений развития системы народных школ, гимназического, реального и университетского образования показало, что педагогическая практика выступила предпосылкой для осмысления процессов воспитания и обучения с культурологических позиций и обоснования принципа культуросообразности.

Во второй главе «Культуросообразный характер педагогических теорий Германии первой половины XIX века» исследуются: теория И. Ф. Гербарта с позиций идеи внутренней свободы личности и теория А. Дистервега с позиции подготовки человека к служению истине, красоте и добру, раскрывается понятие культуросообразных основ воспитания, которые отражают ориентацию авторов на определенные культурологические идеи, базируются на системе педагогических идей, рассматриваемых под культурологическим углом зрения и характеризуются своеобразием в трактовке основных педагогических понятий.

В первом параграфе проанализированы идеи, составляющие содержание культурной жизни Германии и значимые в личностном плане для Гербарта, дана характеристика основных педагогических понятий его теории, их культурологической основы, осуществлен анализ оценочных суждений педагогического наследия Гербарта, принадлежащих отечественным и зарубежным исследователям его творчества.

Анализ ссылок, содержащихся в педагогических произведениях И. Ф. Гербарта, показал, что значимыми для него являются: идеи Платона, Аристотеля и Сократа о добродетелях, о благе как цели человеческих стремлений; И. Канта о категорическом императиве; раннего Ф. Шиллера и Г. Гете, открывающих романтическое направление в литературе; неогуманистов, обращенных к переосмыслению античного наследия. Особую роль в становлении педагогической теории И. Ф. Гербарта сыграл интерес к идеям Г. Лейбница о монаде как единой и неделимой сущности, Д. Гартли

об ассоциации как универсальной категории, объясняющей психическую деятельность человека. Эти идеи позволили И. Ф. Гербарту выделить особую психическую реальность, не идентичную физиологической, и тем самым заложить основы психологической науки и обогатить ею педагогику. Для И. Ф. Гербарта особо значимыми выступили идеи его предшественников: И. Г. Песталоцци — о развивающем обучении и элементарном методе, Ж. Ж. Руссо — о свободе как условии естественного воспитания. Особую роль в разработке педагогической теории сыграла его собственная практика, послужившая основанием для переосмысления ведущих педагогических идей в культурологическом ключе и создания оригинальной теории, ставшей новым этапом в развитии мировой педагогики.

По мнению ряда исследователей, педагогика И. Ф. Гербарта в большой мере определена идеями И. Канта. В поле его зрения находятся идеи связи интеллекта и нравственности, которая опосредуется эстетическим чувством.

Из трех частей педагогики И. Ф. Гербарта (управление, воспитывающее обучение, нравственное воспитание) наиболее спорной, вызывающей разночтения как в отечественной, так и в зарубежной литературе, является та ее часть, в которой раскрывается понятие управления. Многие советские авторы склонны к отрицательной оценке положений, касающихся управления, в котором они видят попытку внешнего дисциплинирования ребенка, укрощения «дикой резвости», которое рассматривается вне свойственного эпохе описания некультуренной природы человека, в то время как ряд немецких исследователей видят в управлении помощь в моральном самосовершенствовании.

Понимание культурологической сущности педагогической теории И. Ф. Гербарта требует целостного ее рассмотрения. Каждая часть выполняет в общей системе особую роль: теория управления акцентирует внимание на своеобразии воспитательного процесса в тот период времени, когда у ребенка еще не сложилась элементарная система представлений и воспитатель не имеет возможности апеллировать к разуму, но может воздействовать на чувства воспитанника; теория воспитывающего обучения обращает мысль педагога к созданию условий, в которых представления воспитанника о нравственности складываются в упорядочен-

ную систему и выступают как метод (способ) нравственного поступка, одобряемого эстетическим чувством. Осмысление нравственного закона базируется на многостороннем интересе и свободе ребенка. Введение его в сложный мир социальных противоречий основано на последовательном накоплении представлений о нравственности, на тесной связи разума, эстетического чувства и этики поведения; теория нравственного воспитания раскрывает возможности перевода авторитарного стиля управления в гуманистический стиль воспитания посредством упорядочения жизненных представлений.

Наиболее полно новизна педагогических идей представлена в теории воспитывающего обучения: в необходимых и возможных целях воспитания, отражающих пять этических идей, реализуемых изнутри через возбуждение многостороннего интереса и осмысление общечеловеческого идеала; в понимании природы ребенка как носителя особых единиц психической жизни — представлений, имеющих этическое содержание и являющихся основой духовной жизни; в понимании процесса обучения, ведущего от хаоса к порядку в логике движения представлений; в психологической характеристике метода обучения, проявляющего себя на ступенях ясности, ассоциации, системы и собственно метода; в новом видении содержания образования, ориентированного на образцы Древнего мира, позволяющие понять как могла бы эпоха достигнуть идеала, и что для этого должен сделать каждый в отдельности.

Свое концентрированное выражение культурологические идеи нашли в теории урока И. Ф. Гербарта. Впервые в истории педагогики предпринята попытка разработки психологических оснований урока, выделения ступеней в движении представлений и соответствующих им этапов урока, характеризующихся спецификой методов преподавания; осуществлен поиск оснований внутренней активности ребенка и характер деятельности преподавателя, побуждающего к самостоятельному поиску истины в области нравственности.

Далее в диссертации представлены выводы, в которых подчеркивается мысль о том, что И. Ф. Гербарт — классик немецкой педагогики, основатель оригинальной педагогической теории, впитавшей в себя основные культурологические идеи

эпохи, связанные с новым этапом осмысления сущности человека и его места в мире в первой половине XIX века.

Во втором параграфе проанализированы идеи, характеризующие духовную жизнь Германии и значимые в личностном плане для А. Дистервега, охарактеризовано понятие принципа культуросообразности, содержащееся в его педагогических работах, раскрыты основные педагогические понятия его теории с позиции ведущих принципов воспитания.

Анализ ссылок, содержащихся в работах А. Дистервега, показывает, что в разработке педагогической теории он опирается на современных и древних авторов. Его интересуют мысли: Сократа — о поиске истины в диалоге; И. Канта — о категорическом императиве, о наличии культурной природы человека, выражающейся в его свободном самоопределении; И. Фихте — о внутренней активности субъекта, о воспитании к свободе. Культурологической основой теории А. Дистервега выступили творчески переосмысленные идеи: Г. Лессинга — о культурном прогрессе; Г. Гердера — о самодеятельном характере воспитания; Ф. Шиллера — о вечном стремлении человечества к идеалу. Особое значение для становления личности и педагогических взглядов А. Дистервега приобретают произведения Г. Гете, его естественно-научные работы и мысли о роли воспитания в общественном становлении человека, служащем истине, красоте и добру. Педагогическая теория А. Дистервега формировалась под влиянием идей Ж. Ж. Руссо — о прекрасной природе ребенка; И. Г. Песталоцци — о наличии задатков в природе человека, о соотношении формального и материального в образовании, о роли формального образования в развитии задатков; И. Базедова — о рациональных методах преподавания, способствующих преодолению догматизма и схоластики.

Педагогические идеи А. Дистервега рождались в процессе преодоления противоречий между теорией и практикой в социальных условиях раздробленного, консервативного общества, в котором прогрессивные идеи с трудом пробивали дорогу. Источником формирования педагогических идей А. Дистервега выступила его общественно-педагогическая практика, ориентированная на создание новой школы, освобожденной от пут сословности и конфессиональной зависимости.

Философские, культурологические, педагогические идеи, переработанные А. Дистервегом, переведенные в плоскость педагогики, становятся основанием его педагогической теории, ядром которой выступают три принципа: природосообразности, самодеятельности и культуросообразности. Новый взгляд на природу ребенка связан с постановкой вопроса о самодеятельных началах, об активности субъекта в процессе познания. Воспитание, протекающее в русле самодеятельности, должно предоставить ребенку возможность выхода на свободное самоопределение. Поставив вопрос о задатках и необходимости их возбуждения извне, А. Дистервег тем самым обратился к роли культуры в развитии человека и облагораживании его природы. В соответствии с философскими идеями своего времени А. Дистервег раскрывает понятие культуры как явление, развивающееся в пространстве и времени, подготовив тем самым почву для осмысления принципа культуросообразности воспитания.

Этическая идея поиска всеобщих основ нравственности, выражающихся в истине, красоте и добре, и идея самодеятельных основ процесса познания истины выступили культурологическими основаниями теории А. Дистервега, определили ее культуросообразные основы. Утверждая универсальный характер целей воспитания, педагог указывает на то, что истина, красота и добро — не есть неизменные категории, они находятся в постоянном движении, поэтому всеобщий воспитательный или образовательный принцип не может иметь определенного, на все времена установленного содержания (А. Дистервег). Разрабатывая теорию целей, А. Дистервег рассматривает ее содержание с позиции природосообразных и культуросообразных начал, материального и формального признаков, общечеловеческого, гражданского, национального компонентов.

В диссертации рассматривается связь принципов воспитания, где понятие самодеятельности отражает активность субъекта в познании, а понятие общечеловеческих ценностей — основную философскую идею поиска нравственного закона. Философское осмысление взаимоотношений между общечеловеческим, национальным, индивидуальными компонентами воспитания отражало стремление к преодолению противоречий между профессиональными и национальными устремле-

ниями на основе усиления общечеловеческого начала в воспитании всех детей нации.

Понятие цели воспитания оказало влияние на разработку других сторон педагогического процесса. Сопоставление основных положений, раскрывающих понятие культуры, и суждений А. Дистервега о содержании образования позволяет говорить о том, что в нем отражается уровень культуры народа. Содержание образования оценивается с позиций значимости для удовлетворения потребностей времени, для развития природы ребенка, его задатков.

Далее в диссертации следуют выводы, в которых подчеркивается, что учение А. Дистервега является логическим продолжением поиска природосообразных основ воспитания и новым этапом в развитии педагогической теории. Культуросообразные основы теории А. Дистервега представлены в его трудах шире, чем в формулировке понятия «принцип культуросообразности», содержание которого составляет, главным образом, историческая идея. Однако сам факт постановки проблемы и разработка педагогической теории с позиции ведущих принципов ставят А. Дистервега в ряд выдающихся педагогов эпохи первой половины XIX века.

В третьем параграфе представлены точки зрения на педагогические идеи И. Ф. Гербарта и А. Дистервега последующих поколений педагогов, живущих в Германии в новых социальных условиях второй половины XIX века, охарактеризовано отношение к ним русских педагогов этого времени.

Анализ точек зрения на труды И. Ф. Гербарта и А. Дистервега, содержащихся в работах исследователей второй половины XIX века, показывает, что сложились достаточно устойчивые оценочные суждения педагогического наследия А. Дистервега и более противоречивые оценки педагогики И. Ф. Гербарта.

Идеи И. Ф. Гербарта и А. Дистервега во второй половине XIX века получили дальнейшее развитие в связи с новыми тенденциями развития естественно-математических и гуманитарных наук. В этих условиях классическое наследие педагогики оценивается по-разному. Защитниками классической традиции выступают представители гербартианской школы (Т. Циллер, О. Вильман, В. Рейн и др.), разрабатывающие практическую сторону учения И. Ф. Гербарта, недооценивая

при этом идею активности субъекта. Гербартианцы, с одной стороны, сделали учение И. Ф. Гербарта достоянием практики, а с другой — исказили его учение, что послужило причиной негативного отношения к нему последующих поколений.

Оценка педагогического наследия И. Ф. Гербарта и А. Дистервега в России во второй половине XIX века складывалась под влиянием ряда причин, среди которых можно выделить реформу 60 годов, заострившую внимание на противоречиях общественной жизни и создавшую возможность для развития страны по капиталистическому пути. Данное время характеризуется философско-нравственным поиском свободы, осмыслением связи «человек — общество», «общечеловеческое — национальное — народное». Эти искания нашли отражение и в области образования. Резкой критике подвергается система образования, строящаяся на идеях управления, содержащихся в трудах И. Ф. Гербарта, в отрыве от остальных частей его системы. Выяснение критического отношения к педагогическому наследию И. Ф. Гербарта и А. Дистервега потребовало обращения к трудам великих русских педагогов второй половины XIX века.

В трудах К. Д. Ушинского немецкой педагогике уделяется особое внимание. Осмыслению и оценке подвергнуты идеи И. Ф. Гербарта, касающиеся психологической теории, воспитывающего обучения, этических и эстетических оснований воспитания; идеи А. Дистервега, касающиеся рассмотрения педагогики как науки, являющейся синтезом теории и практики, анализа связи общечеловеческого и национального компонентов образования. Обращение к немецкой педагогике позволило охарактеризовать национальный характер педагогической науки, вскрыть различия в способе осмысления педагогической теории и практики в России и Германии.

В диссертации охарактеризовано отношение к основным идеям немецкой педагогике основоположника теории свободного воспитания в России Л. Н. Толстого. Отрицательная оценка классического педагогического наследия Германии связана с иным толкованием идеи свободы в его произведениях. Для Л. Н. Толстого неприемлима идея воспитывающего обучения, поскольку предметом педагогики с его точки зрения должно выступать образование, которое свободно и потому законно и справедливо, а не воспитание, которое насильст-

венно и потому незаконно и несправедливо. Их синтез ограничивает свободу образования.

В заключении диссертации излагаются выводы, сформулированные на основе проведенного исследования.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:

1. Принцип культуросообразности как основа построения современных концепций развития школы.//в сборнике «Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика».— Оренбург, 1993., с. 107.

2. Принцип культуросообразности как средство анализа образовательного процесса в школе//в сборнике «Измерения в педагогике».— СПб, 1994., с. 82—83.

3. Культурологический аспект управленческой деятельности//в сборнике «Инновационные процессы в управлении образованием».— СПб, 1994., с. 76—77.

4. Культуросообразность современных педагогических концепций развития школы//в сборнике «Инновационные процессы в образовательных учреждениях».— Омск, 1994., с. 43—45.

5. Культуросообразные основы педагогической теории И. Ф. Гербарта//в сборнике «Исследования молодых ученых».— СПб, 1994., с. 39—42.

6. Исторические предпосылки возникновения принципа культуросообразности//в сборнике Герценовские чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки».— СПб, 1995., с. 32—33.

Тип. «Полиграфического лицея»
Заказ 100. Тираж 100,

12-ая Красноармейская, дом 27
Подписано к печати 20.11.96 г.