

«ЦАРЬ – РАБ – ДРУГ», ИЛИ ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«TSAR – SLAVE – FRIEND» THE LAWS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Булкин А.П.

Профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования, доктор педагогических наук

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Локтюшин Н.Н.

Доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования

E-mail: loctyuschin2010@yandex.ru

Шатров А.В.

Аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования

E-mail: ovshatrova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются законы педагогики на примере формулы древних обществ Востока и Азии, выразившей стратегию воспитания ребенка от рождения до совершеннолетия. Три закона педагогической деятельности детерминируют все процессы образования, подготовки, воспитания и обучения человека. Они так же обязательны, как и законы природы. Наложение этих законов на теории и практики, существующие в европейской и российской педагогике и образовании, позволяет выявить степень их обоснованности.

Bulkin A.P.

Professor at the Department of Social Studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education).

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Loktyushin N.N.

Associate Professor at the Department of Social studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education.

E-mail: loctyuschin2010@yandex.ru

Shatrov. A. V.

Graduate student at the Department of Social studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education.

E-mail: ovshatrova@mail.ru

Annotation. The article analyses the laws of pedagogics using the example of ancient Oriental and Asian societies which express strategies of upbringing of a child from birth to adulthood. Three laws of pedagogical activity determine all processes of education, training, upbringing and teaching of a human being. Application of these laws of pedagogics to the theories and practice which exist in European and Russian pedagogical thought allows to expose the degree of their validity.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; принципы и законы педагогики; антропогенез; первичная педагогическая социализация; вторичная педагогическая социализация.

Keywords: pedagogical activity; principles and laws of pedagogics; anthropogenesis; primary pedagogical socialization; secondary pedagogical socialization.

О названии статьи

«Царь – раб – друг» – формула древних обществ Востока и Азии, выражавшая стратегию воспитания ребенка от рождения до его совершеннолетия. Она появилась тогда, когда о педагогике еще не было и речи, но были дети, и примитивные сообщества были заинтересованы в том, чтобы вырастить из них своих полноправных членов. Формула подтверждает ту аксиому, что законы природы, общества и мышления потому и законы, что диктуют человеку правила поведения в определенных условиях.

Педагогика – наука и искусство

Педагогика предстает в двух ипостасях – теоретической (наука) и практической (искусство, т.е. деятельностная педагогическая практика учителя, воспитателя, преподавателя, доведенная до высшего уровня мастерства). Первым в истории педагогической мысли этими категориями оперировал И. Гербарт, утверждавший, что «педагогика – это и наука и искусство» (1806). Вторым был К.Д. Ушинский, заменивший в формуле немецкого философа соединительный союз «и» на противопоставительный «а»: «педагогика – не наука, а искусство» (1868).

Формула Ушинского, которой отрицается объективный фактор педагогической деятельности – ее законы, не была принята отечественными педагогами. С ее критикой выступил крупнейший теоретик педагогики того времени П.Ф. Каптерев, изложивший свои аргументы в известной статье «Педагогика – наука или искусство?» [1, с. 49–62].

Формула И. Гербарта подчеркивает неразделимость объективного (законов) и субъективного (мастерства учителя) факторов педагогической деятельности. Их разрыв или превалирование одного над другим одинаково пагубны. Например, акцент на законах и возникающих на их основе закономерностях педагогической деятельности обеспечивает эффективность и положительный результат независимо от учителя и его мастерства – к такому выводу пришел в 1638 г. Я.А. Коменский в концепции «дидактической машины». Сегодня аналогичная «машина» представлена «педагогическими технологиями».

Наука теоретически оформляет законы объективной действительности, выстраивая их в систему знаний, упорядоченных, по Канту, согласно некоторым принципам. Для представления педагогической теории в виде системы используем определение системы, выработанное два с половиной столетия назад французским философом Э. Кондильяком в «Трактате о системах» (1749): «*Всякая система не что иное, как расположение*

различных частей какого-нибудь искусства или науки в известном порядке, в котором они все взаимно поддерживают друг друга и в котором последние части объясняются первыми. Части, содержащие объяснения других частей, называются принципами, и система тем более совершенна, чем меньше число ее принципов; желательно даже, чтобы число их сводилось к одному» [2, с. 6].

В определении Э. Кондильяка содержится тот элемент, о котором писал Кант и который отсутствует в десятках существующих дефиниций системы, а именно принцип.

Принцип (от лат. *prīncipiūm* – основа, начало) – это основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован.

Педагогическую науку структурируют три принципа – природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Они теоретически оформляют и представляют в науке законы самой важной человеческой деятельности – деятельности педагогической, в ходе которой ребенок из человека потенциального превращается в человека реального, включается в систему общественных отношений, наследует накопленный социумом и старшими поколениями культурный опыт и подготавливается к выполнению социальных функций и необходимого набора социальных ролей.

Приведем три принципа педагогики и три закона педагогической деятельности (формулировки А. Дистервега):

– «Обучай природосообразно! Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения» [3, с. 136];

– «Обучай культуросообразно!.. в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом – всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше это часто упускалось из вида» [3, с. 189–190];

– «Собственно человеческое в человеке – это его самодеятельность... Воспитание простирается лишь в пределах этой самодеятельности; лишь насколько хватает самодеятельности, человек способен воспринимать образование от других или приобретать его самостоятельно. Главная цель воспитателя должна, поэтому, заключаться в развитии самодеятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни» [3, с. 71–72].

Принцип природосообразности – наиболее разработанный и известный принцип, связанный с механизмом реализации педагогической деятельности – обучением; он ориентирует педагогику на учет психолого-физиологических, возрастных, половых и других природных характеристик человека и на использование соответствующих им форм, средств, способов, методов обучения, воспитания и образования, отвечает на вопрос: «как учить?».

Принцип культуросообразности связан с социальной сущностью человека, с его включенностью в систему социальных ролей, с его ориентацией на характер и ценности культуры, на национальные нормы, обычаи, традиции. В педагогике принцип культуросо-

сообразности фокусирует внимание на целях, субъектах, содержании и формах образования, отвечает на вопросы: «кого, для чего и чему учить?».

Принцип самостоятельности является, по выражению А. Дистервега, высшим принципом, связанным с сутью педагогики; исходит из взгляда на человека как на субъект педагогической деятельности, на его активность в формировании, становлении и развитии себя как социального существа, как личности, как индивидуальности. Принцип самостоятельности отвечает на вопросы: «зачем учить?» и «кто учится?».

В практической деятельности ученых, преподавателей вузов и учителей школ чрезвычайно важным является восстановление самого понятия «самостоятельность». В трактовке А. Дистервега самостоятельность – это главное средство, благодаря которому человек развивает свои внутренние силы и формируется (см. [3, с. 64]). Другими словами, то, что сегодня выражается в терминах «творческие способности», «активность», «развитие внутренних сил человека, его интеллектуальных, нравственных и физических качеств», «всестороннее и гармоничное развитие личности» и др. может быть охвачено одним емким понятием – «самостоятельность».

Повторим: три принципа структурируют пространство науки педагогики как теоретического обобщения педагогической деятельности, представляя три ее закона, которые основываются на двойственной, биосоциальной природе *Homo sapiens* и его активности. Эти законы существуют помимо воли человека и определяют стратегию его формирования.

Антропологические истоки педагогической деятельности

Отвечая на центральный вопрос педагогики («зачем и почему существует сама педагогическая деятельность?»), следует обратиться к антропогенезу, суть которого сводится к тому, что в целях выживания у австралопитека (уже не обезьяны, но еще далеко не человека) вырабатываются качества, которые, позволяя компенсировать его недостатки как человекообразной обезьяны, способствуют его эволюции в иной вид – в вид *Homo sapiens*.

Выход из-под власти природы стал причиной главной потери *Homo sapiens*: утраты того, что имеется у каждого живого организма и что отсутствует у человека – генетических программ организации жизни.

У животного есть врожденный, инстинктивный план жизнедеятельности, а человек его не имеет. Человек наследует биологические потребности, но не наследует информации о том, как их удовлетворить, – инстинктов способа деятельности, образа жизни.

С первых дней существования приматов прачеловек был поставлен перед необходимостью поиска и выработки механизма, компенсирующего (замещающего) биологические недостатки и обеспечивающего сохранение вида. В этой роли выступили мозг и мышление, соответствующая перестройка органов чувств, как следствие – полицикличность размножения и уменьшение плодовитости: у самок рождается один, реже два-три детеныша,

с крупным мозгом, с увеличенными способностями к научению, но беспомощных, требующих максимальной материнской заботы.

Соответственно удлиняется период созревания (детства), так как все сложные формы поведения не врожденные, а усваиваются путем научения. Поскольку материнское участие не может обеспечить научение детеныша по полной программе, происходит перестройка социальной организации – ее центром становится маленький детеныш, в воспитании которого принимают участие взрослые самцы и самки-тетки, старшие детеныши. Возникла социальная жизнь с разнообразными формами коммуникации. Только социализация делает человеческого детеныша человеком, без нее он – нежизнеспособный биологический вид *Homo sapiens*.

Таково изложение антропологических оснований педагогической деятельности, которая первоначально возникает как социальная деятельность и только потом приобретает индивидуальную форму. Итак, чтобы стать человеком, ребенок должен подвергнуться обучению и включиться в формирование себя как индивида и личности. И никто другой не выполнит эту работу за него.

Данное положение разделяют ученые разных отраслей науки. Согласно концепции социального наследования в психологии, социальная сущность человека, его общественные качества передаются не генетически, не через биологические структуры, а формируются индивидуально, в процессе передачи накопленного опыта от старшего поколения к младшему. Генетик Н.П. Дубинин писал: *«Для понимания проблемы человека весьма важен тот факт, что если ребенок после рождения лишается участия в общественно-практической деятельности, то он не обретает ни сознания, ни речи... человек только после рождения приобретает свойства надбиологического. При генетической запрограммированности всех присущих ему биологических особенностей, в том числе нормального мозга, психика человека не заложена в генах...»* [4, с. 116].

В философии сходное положение встречаем у М.С. Кагана, который пишет, что *«в ходе социо- и антропогенеза сложилась уникальная бытийная ситуация – выход живого существа за пределы действия законов природы, поскольку его поведение уже не детерминировалось врожденной программой действий. Необходимым оказался поэтому новый, внеприродный способ сохранения накапливаемого человечеством опыта и его передачи каждому входящему в мир индивиду и каждому поколению людей; эту задачу и решило “изобретение” культуры, которую сейчас часто называют “внеисторической памятью человечества”, или “механизмом социального наследования”, или “ненаследственной информацией”»* [5, с. 75–76].

Таким образом, биосоциальная сущность человека реализуется только в среде человеческого общения и в обучении. Как известно, обучение существует у всех живых организмов. Однако у животных и у человека оно наполнено разным содержанием и имеет принципиальные различия. Животное рождается как особь соответствующего вида, и обучение лишь запускает генетические механизмы. Человек рождается дважды: первый раз как биологический вид и потенциальный *Homo sapiens*, и второй раз – через обучение, социальное наследование и адаптацию – как существо общественное, как человек разумный; обучение не только запускает его генетические механизмы, но и обеспечивает его превращение из потенциального в реального человека. Ввиду сложности и значительно-

сти «материала для овладения», у человека удлиняется специально выделенный период обучения – детство.

Науке известны тридцать три случая детей-«маугли» – детей, не прошедших первичной социализации человека. Возвращенные в человеческое общество, они погибали, несмотря на заботу и хорошее питание.

Детство

Детство человека с точки зрения антропологии распадается на два периода – период младенчества и раннего детства (педагогический маркер – период первичной социализации) и весь последующий период до совершеннолетия (период вторичной социализации). Период детства есть у всех животных, однако только у человека оно столь длительно и составляет в зависимости от продолжительности его жизни от четверти до десятой части всего срока жизни человека.

Чем же обосновано такое долгое детство? В 1866 г. немецкий ученый Эрнст Геккель в работе «Общая морфология организмов» так сформулировал биогенетический закон: *«Онтогенезис есть краткое и быстрое повторение филогенезиса, обусловленное физиологическими функциями наследственности (размножения) и приспособления (питания)»* [6, с. 81]. Биогенетический закон вошел в аксиоматику мировой науки, к нему постоянно обращаются представители самых разнообразных научных направлений, в том числе философы, культурологи, социологи, психологи и педагоги.

В онтогенезе человека биогенетический закон проявляется на двух стадиях: эмбрионального развития и раннего детства. В эмбриональном периоде онтогенез повторяет биологическую эволюцию жизни: рыбообразные – земноводные – низшие виды млекопитающих – человекообразные обезьяны. В периоде раннего детства онтогенез повторяет эволюцию человека умелого – питекантропа – неандертальца – кроманьонца.

Спустя двенадцать лет Л.Н. Толстой, не зная трудов Геккеля и его закона, исследуя человека как философ и писатель, а не как биолог, фактически повторил этот закон, указав «онтогенезисные вехи» «филогенетического» процесса становления человека. В 1878 г. в набросках к роману «Моя жизнь» Л.Н. Толстой писал: *«От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина»* [7, с. 537].

По утверждению писателя, в период внутриутробного формирования и раннего детства ребенок в своем индивидуальном развитии проходит тот же путь, что человек прошел как вид:

- на этапе «пучины» (от зачатия до рождения, то есть за девять месяцев внутриутробной жизни) человек проходит путь, равный сотням миллионов лет, – от времени выхода из океана на твердую землю некоего существа, через его постепенную эволюцию и превращения до млекопитающего, затем в человекообразную обезьяну и, наконец, в человека. Все это отражено во внутриутробном развитии зародыша (жабры, хвост и другие следы биологической эволюции);

– на этапе «страшного расстояния» (период младенчества, раннего детства и дошкольного возраста) происходит становление человека как видого существа, в эти пять лет формируются собственно человеческие качества – мозг и мышление, язык и речь, психика; ребенок овладевает социокультурными паттернами, физически, психически и интеллектуально из кандидата в *Homo sapiens* становится полноценным человеком (период первичной социализации);

– после пятилетнего возраста у ребенка завершается формирование видовых качеств человека и с этого времени его развитие носит исключительно индивидуальный характер (период вторичной социализации).

Расстояние между собой, признанным пятидесятилетним писателем, и любым пятилетним несмышленьким Л.Н. Толстой обозначил как «только шаг» на основании того, что оба они полноценные существа одного вида, вида *Homo sapiens*. Разница между ними лишь в степени индивидуального развития, в количестве прожитых лет и, следовательно, в накопленном жизненном опыте, в объеме приобретенных знаний, в уровне и качестве физического, психического и иного развития в соответствии с прожитой жизнью.

Подводя промежуточные итоги, отметим: социальная жизнь, искусственная среда, созданная человеком, является необходимым и обязательным условием подлинного рождения человека. Человек – это биологическое существо, для которого культура является и программой поведения, и средством адаптации, и средой обитания. Культура – это то, что делает из *Homo* (гоминида) *Homo sapiens* (человека разумного), из потенциальных людей делает людей действительных. Чтобы быть *Homo*, достаточно просто родиться, чтобы быть человеком, надо им стать, то есть подвергнуться воздействию искусственной среды, культуры. В этом смысле можно сказать, что качественная разница между животными и людьми состоит в том, что первыми рождаются, а вторыми становятся, становятся лишь определенное время спустя после рождения и лишь при наличии определенных условий – культурной среды.

Итак, педагогическая деятельность есть первичная и важнейшая деятельность, а педагогика (как теоретическое обобщение этой деятельности) представляет собой важнейшую науку, интегрирующую достижения всех наук, связанных с жизнью общества и человека.

«Царь – раб – друг»

Педагогическая деятельность реализуется как деятельность двух субъектов – социума и ребенка – и начало свое берет в первобытные времена. Понятно, что ни о какой педагогике в ту пору речи быть не могло, однако были какие-то требования к члену племени, воплощенные в правилах, нормах, традициях и ритуалах, которые способствовали формированию необходимого для данной примитивной общности человека.

Сложившийся тип педагогической деятельности можно обозначить термином «естественная педагогика». В первобытном обществе этот тип педагогической деятельности единственный и универсальный, и ни один ребенок не мог избежать его.

Несмотря на то что «естественная педагогика» наиболее древняя, она не канула в Лету. Она жива и действенна, модифицируется в зависимости от исторической эпохи и цивилизационного уровня конкретного народа.

Значимость «естественной педагогики» в том, что она представляет не только самый первый, но и самый эффективный (вплоть до настоящего времени) способ применения законов педагогической деятельности. «Естественная педагогика» – это законы педагогики в действии, действии конкретном, длительном и результативном. Древние люди не знали этих законов, но интуитивно осознавали их и создавали педагогическую практику, обеспечившую выживание, разрабатывая единственную для той поры стратегию формирования полноценных членов своих племен.

Фольклор восточных народов (Индия, Китай, страны Индокитая, Япония и др.) донес до нас высказывание, в котором стратегия «естественной педагогики» сформулирована четко и просто. Формула, звучащая по-разному на разных языках, известна нам в таком виде: «До пяти лет ребенок – царь, от пяти до пятнадцати – раб, а от пятнадцати и дальше – друг». У различных народов в зависимости от климатических, географических, общественных, политических и иных факторов меняются названия периодов и их временные границы, но суть неизменна. Заметим, что используемая в приведенной формуле терминология относится не к первобытному, а классовому обществу, что свидетельствует о тысячелетней практике ее применения.

Рассмотрим, как в формуле «царь – раб – друг» отражаются три закона педагогической деятельности.

Закон природосообразности представлен как общей периодизацией взросления ребенка – до 5, до 15, после 15 лет, – так и практикой его (закона) применения внутри каждого периода. Выделение периодов основано на биосоциальной сущности человека, опирается на психофизиологические и физические качества ребенка соответствующего возраста.

Закон культуросообразности фиксирует среду бытия человека и диктует содержание воспитания и обучения в целом и для каждого периода.

Закон самодеятельности означает, что уже в колыбели человек включается в становление себя как родового существа *Homo sapiens* на этапе первичной социализации (этап «царя»), а также означает, что в период вторичной социализации (на этапе индивидуального развития, на этапе «раба») обеспечивает успешную реализацию всей стратегии воспитания, прежде всего через сверхвысокую мотивацию активности ребенка.

Проанализируем названные периоды.

Период «царя»

Период «царя» – это период первичной социализации, он охватывает первые годы жизни ребенка, его становление как человека, сопровождающееся развитием видовых качеств. В это время у ребенка формируется главное – мышление, речь, запускаются генетические механизмы, закладывается основание его существования как человека. Ребенок проходит определенные этапы усвоения норм, образцов, неосознаваемых моделей поведения – социокультурных паттернов. В этот период происходит становление неких парадигм

деятельности, типических форм отношения к реальности, определяемых национальными канонами, национальной культурной картиной мира.

Формирующийся человек в период первичной социализации характеризуется крайней уязвимостью и беспомощностью. В это время его жизнь полностью зависит от заботы родителей и окружающих, от социума.

Пока ребенок беспомощен и не приобрел физической силы и энергии, достаточной для того, чтобы самостоятельно решать жизненно важные проблемы, отправлять жизнедеятельностные функции, он находится на положении выкармливания, опеки и охраны со стороны взрослых своего вида, племени.

Период «раба»

Этот период есть наилучшая и апробированная тысячелетней практикой иллюстрация закона самодеятельности: древние нашли единственно возможный для своего времени способ стимулировать активность ребенка к учению, способ, который обеспечил первобытному племени преимущество поколений, физическое выживание и сохранение популяции. Посмотрим, как древние люди «заставили» своих детей учиться добровольно.

По достижению ребенком определенного физического развития, его переводили в другой социальный статус – статус полного бесправия. Ребенок лишался прав не только на участие во взрослой жизни, но и на свою собственную жизнь: его жизнью распоряжалось взрослое сообщество. Пережитки этого сохранялись в культуре довольно продолжительное время (Спарта IV в. до н. э., патриархальная Европа и Россия вплоть до XX в., утопление новорожденных девочек в Китае в новейшее время).

Период полного бесправия давал ребенку мощнейшую мотивацию к обучению, овладению всеми необходимыми для взрослой жизни знаниями, умениями и навыками, всем репертуаром ролей взрослого человека (мужа/жены, охотника, воина, защитника, члена общности и пр.). Чтобы возникла такая мотивация и чтобы ребенок использовал ее на благо себе и своему обществу, необходимо было лишать его всех прав. Чем бесправнее ребенок во второй период жизни и чем привлекательнее права взрослых, тем с большей энергией, большим энтузиазмом ребенок овладевает всем, что даст ему возможность получить эти права.

Школой обучения выступало все жизненное пространство, учителями – все взрослые члены племени, а содержание обучения задавалось племенными нормами и ценностями. И ребенок учился везде: в пещере, в лесу, в поле и на охоте, – перенимая у взрослых необходимые приемы охоты и собирательства, выслеживания добычи, чтения следов, ориентации в лесу и в саванне, обращения с огнем, оружием, инструментами – все, что соответствует статусу взрослого, «друга».

Итак, лишенный прав, полностью зависимый от взрослых, ребенок в то же время знал: это его состояние временное, оно завершится в определенном возрасте и при условии, что он выдержит «экзамен».

«Экзамен» сопровождался очень серьезными испытаниями, известными в истории как обряд инициации. Инициация, в ходе которой подростки подвергались жестокому ис-

пытаниям и процедурам, являлась обязательным элементом жизни, без которого невозможно существование всего первобытного общества.

Выпавшие на долю подростков испытания выполняли несколько функций. Во-первых, они задавали высокую мотивацию в момент, когда ребенок находился на пике эмоциональной и интеллектуальной активности, и, по существу, становились центральным событием в жизни каждого человека. Во-вторых, обряд инициации позволял мобилизовать природную, естественную, органическую и психическую энергию и активность человека. Ни одна другая процедура, ни один другой обряд не в состоянии настолько активизировать духовные и физические силы человека, как обряд инициации, придуманный первобытным человеком.

Инициация и период «друга»

«Естественная педагогика» изобретена при первобытнообщинном строе. Через нее проходят все народы, самое очевидное ее проявление – институт совершеннолетия. «Естественная педагогика» остается действенной по сей день: каждый из нас помнит детство и то, как хотелось скорее стать взрослым, побыстрее получить права взрослого с тем, чтобы есть сгущенку ложками и чтобы не говорили: «Хватит!».

Но чтобы стать взрослым («другом»), надо пройти экзамен – обряд инициации. Переход в статус «друга» означал наделение юноши всеми правами и обязанностями взрослого члена племени: он и воин, и охотник, и может создавать семью, и получает право голоса, как в делах племени, так и на военном совете, и т. д. Одним словом, он становится полноправным взрослым.

Еще один чрезвычайно важный педагогический аспект формулы «царь – раб – друг»: в соответствии с ней формировался гармонично развитый член первобытного общества, умелый и подготовленный к решению всех существующих и потенциальных проблем собственной жизни и жизни своего племени.

Мы выделяем этот аспект потому, что в педагогической литературе обычно о «гармоничном развитии человека» говорят в связи со школой Древних Афин и педагогическими концепциями Демокрита, Сократа и их последователей.

Процесс инициации в примитивных племенах достаточно подробно описан этнографами и культурологами на материалах полевых исследований XIX–XX вв. (см. фундаментальные работы К. Леви-Стросса, В.Я. Проппа, С.И. Токарева, Эд. Тэйлора, Дж. Фрезера и др.). Вместе с тем история сохранила нам описание обряда инициации V–IV вв. до н.э. и не в примитивном племени, а в классовом обществе – Спарте периода ее политического и военного расцвета, времен, когда она была признанным военным лидером Пелопонесского союза.

Спарта обычно ассоциируется со «спартанским воспитанием» – суровой и жестокой подготовкой молодежи. В семь лет мальчиков забирали из семьи и передавали в военизированный отряд. В 15 лет мальчики должны были выдержать два этапа инициации, чтобы перейти в следующую возрастную группу. Первый – показательное сражение спартанской молодежи, на котором в качестве зрителей обязаны были присутствовать все: начиная от царя и заканчивая рядовыми членами общины – настолько серьезно государ-

ство подходило к вопросам воспитания и его контролю. Показательное испытание продолжалось два дня: в первый день юные воины приносили жертву богу войны, на второй день начиналось сражение, основной целью которого было уничтожить как можно больше противников.

В борьбе разрешалось пользоваться любыми средствами, за исключением оружия. В остальном же – полная свобода действий и смекалки. Мальчики дрались ногами, руками, кусались, выцарапывали друг другу глаза, нападали поодиночке или группами, стараясь столкнуть противников в глубокий ров, окружавший площадку для боя.

Очень многие юноши в результате таких сражений погибали или оставались калеками, остальные переходили к следующему экзамену – сечению у алтаря Артемиды Орфии. Лукиан сообщает: «...не смейся, если увидишь, как спартанских юношей бичуют перед алтарями и они обливаются кровью, а матери и отцы стоят здесь же и не жалеют их, а угрожают им, если они не выдержат ударов, и умоляют их дольше терпеть боль и сохранять самообладание. Многие умерли в этом состязании, не желая при жизни сдаться на глазах у своих домашних или показать, что они ослабели, – ты увидишь статуи, поставленные в их честь на средства государства. Итак, когда ты увидишь все это, не думай, что юноши безумствуют, и не говори, что они терпят мучения без всякой надобности, по повелению тирана или под давлением врагов... Ты поймешь, я думаю, и сам, что, попав в плен, такой юноша не выдаст тайн отечества, даже если враги будут его мучить, и с насмешкой будет переносить удары бича, состязаясь с бьющим его, кто из них первый устанет...» [Цит. по: 8, с. 15].

Тех, кто не выдерживал испытания, вместе с их семьями подвергали общественному презрению. По свидетельству Ксенофонта, в Лакедемонии «всякому гражданину стыдно сидеть за обедом рядом с трусом или бороться с трусом в палестре». На праздничных хорах трусу отводится самое непочетное место, он должен вставать даже перед младшими, «не может... подражать хорошим гражданам, в противном случае подвергается ударам от лучших граждан» [Цит. по: 9, с. 66].

Формула «царь – раб – друг», как бы странно это ни звучало применительно к первобытному строю, есть воплощение стратегии формирования гармонично развитого члена первобытного племени, и просуществовала она по меньшей мере до начала нашей эры (пример Спарты). Базируется эта модель на трех законах педагогической деятельности, и эффективность ее подтверждена уже хотя бы тем, что род *Homo sapiens* и конкретно мы с вами живем в этом мире.

Таким образом, в этой формуле нашли выражение три закона педагогической деятельности. Можно утверждать, что в ней представлен системно-деятельностный подход в наиболее органичном виде:

– система – овладение ребенком в период «раба» каждым конкретным видом деятельности в его целостности уже в силу отсутствия разделения труда (в первобытном обществе человек должен был уметь выполнить весь производственный цикл от начала до конца);

– деятельность – информация и опыт передавались и осваивались только в практической деятельностной форме, поскольку обучение проходило по принципу «делай как я».

Три закона педагогической деятельности как критерий оценки педагогических систем, теорий и концепций

В любой науке система ее законов жестко детерминирует конкретные теоретические и практические действия. Невозможно построить машину, пренебрегая законами физики; получить новый материал, нарушая законы совместимости элементов; вырастить пшеницу, не учитывая закон ограниченного фактора, и т. д. В полной мере это относится и к теории и практике педагогики. Можно сколь угодно подгонять систему воспитания под намеченные цели, но нарушение законов педагогической деятельности неотвратимо приведет к краху как самой педагогической системы, так и ее социального контекста – общества.

Три закона педагогической деятельности универсальны и действуют так же неотвратимо, как и фундаментальные законы природы. С тем, однако, отличием, что негативные последствия их неисполнения не проявляются в одночасье, а отложены во времени.

Несомненный научный интерес представляет анализ сложившихся в истории европейской педагогической мысли и образования теорий и практик в их соотношении с тремя законами педагогики.

Рассмотрим лишь два педагогических учения, отстоящих друг от друга во времени на двадцать столетий.

Кто управляет детьми, тот управляет будущим

Вынесенные в заголовок слова взяты из книги братьев Стругацких «Гадкие лебеди». Рассмотрим, насколько справедливо это утверждение, на примере двух школ Древней Греции – афинской и спартанской.

Афинская школа – это не только учебные заведения всех уровней (для начального и среднего образования – мусические школы грамматиста и кифариста, а также палестры; для полного среднего – гимназии и эфебии; для высшего – философские школы софистов, Сократа, Платона (Академия), Аристотеля (Ликей), школы стоиков, эпикурейцев, киников и многих других), но и тип культуры (*schole* – досуг, свободное время), положивший начало всей европейской цивилизации. Как утверждал Аристотель, досуг «служит основным принципом всей нашей деятельности» [10, с. 630].

Для афинянина *schole* – это время, которое он посвящал размышлениям над собственной жизнью и окружающим миром, занятиям наукой, искусством, творчеством, пирам и беседам. В конечном счете, этот самый досуг афиняне сделали своим самым главным и самым серьезным занятием, выделив в нем канал для педагогической деятельности по формированию самой главной ценности и самой важной силы любого общества – человека.

В то же самое время существовала аристократическая Спарта, в которой «свободные пользовались крайней свободой, а рабы были в крайнем рабстве» [11, с. 315]. Соотношение спартиатов и рабов-илотов было 1 : 10. Позднее, по мере выбивания спартиатов в войнах, оно доходило до 1 : 15. Неудивительно, что «Лакедемон же весь был одной армией, которую содержали земледельцы» [11, с. 516].

Спарта первой доказала (потом было государство инков в Перу, был Советский Союз), что воспитание, хотя и опирающееся на три педагогических закона, но укладывающее их в прокрустово ложе одной социокультурной цели (военная подготовка) бесплодно теоретически и пагубно практически. Не вдаваясь в подробности, которые читатель найдет в литературе (см. П.А. Сорокин [12], М. Оссовская [9, с. 62–74] и А.П. Булкин [13, с. 2–65]), отметим, что основой школы спартиатов была не культура досуга, а казарма, формирующая своих граждан для жизни в той же казарме в масштабах всего общества. *«Вся система лакедемонского законодательства, – констатировал Аристотель, – рассчитана только на часть добродетели, именно на относящуюся к войне добродетель, так как эта последняя оказывается полезною для приобретения господства. Поэтому-то лакедемоняне держались, пока они вели войны, и стали гибнуть, достигнув гегемонии: они не умели пользоваться досугом и не могли заняться каким-либо другим делом, которое стояло бы в их глазах важнее военного дела»* [Цит. по: 8, с. 22–23]. Спарта как государство погибла, оставив в истории педагогики негативный пример как доказательство: отсутствие системы образования разрушительно для страны и граждан.

Итак, афинская и спартанская школы свидетельствуют, что главным условием сохранения стабильности, развития и обеспечения будущего общества и государства является система воспитания и образования, направленная на гармоничное физическое, интеллектуальное и духовное развитие его граждан. *«Чистый европеизм пробудился в тот момент, когда первый луч рефлексии озарил человеку его собственные переживания. Европа – это умственное напряжение, но не труд, а «досуг», восторг и праздник жизни; самое дорогое для нее – творчество мысли; и никакая сила – ни меч, ни моральная проповедь – не могла уничтожить в европейце его страсти мыслить. Европа пережила сказок и мифов, мудрости и откровений не меньше, чем Восток, но она не только их переживала, она их также передумывала»* [14, с. 229].

Теория свободного воспитания

Эта теория – образчик интеллектуальной недооценки и пренебрежения культурой (закон культуросообразности) в угоду индивидуальному развитию (закон самостоятельности), освобожденному от оков культурных ценностей и социальных норм (в данном случае – дисциплины).

Идеи свободного воспитания опираются на педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо, прежде всего на его роман «Эмиль, или О воспитании» (1762). В свое время эта книга перевернула мировоззрение просвещенной Европы, показала, что рядом живет целый народ – дети. Портрет Руссо был единственным украшением в комнате И. Канта, для которого Руссо стал *«вторым Ньютоном»*. Если через призму ньютоновских уравнений Кант смотрел на беспредельный звездный мир, то парадоксы Руссо помогли ему заглянуть в тайники человеческой души.

Напомним, что в «Эмиле» Руссо стремится изолировать своего персонажа от тлетворного влияния общества, чтобы развить заложенные природой задатки и индивидуальные склонности, не допуская никакого насилия над личностью ребенка, уделяя внимание не столько образованию, сколько нравственному воспитанию.

Но Эмиль – это воображаемый воспитанник, и идеи Руссо – умозрительная конструкция. Было и практическое воплощение – школа, которую организовал Л.Н. Толстой в Ясной Поляне для крестьянских детей из окрестных деревень.

Обучение в этой школе строилось на уважении к личности ребенка, его интересам, отправной точкой становились активность, самостоятельность и творческая инициатива детей. Детей учили русскому языку и арифметике, с ними вели беседы по истории, естествознанию, на нравственные темы, занимались гимнастикой, пением, рисованием, столярным и сельскохозяйственным трудом, им устраивали экскурсии.

Особо Л.Н. Толстой подчеркивал самостоятельность учеников, выступая против всякой регламентации и дисциплины в школе (как форм насилия и принуждения). Все в преподавании, по его мнению, должно быть индивидуально – и учитель, и ученик, и их взаимные отношения. В яснополянской школе дети сидели, кто где хотел, кто сколько хотел и кто как хотел. Никакой определенной программы не было. Единственная задача учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать класс.

Школа просуществовала с 1859 по 1862 г. Позже сам Л.Н. Толстой в «Исповеди» признавался, что в результате его «деятельности в школах» он *«заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к Башкирам – дышать воздухом, пить кумыс и жить животной жизнью»* [Цит. по: 15, с. 60–61].

Яснополянская школа не могла быть успешной и долговечной по определению, поскольку концептуально свободное воспитание (что отражено в его названии) пренебрегает не только законом культуросообразности, согласно которому *«в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить»* [3, с. 189–190], но и законом природосообразности в его психолого-мотивационной части, когда в условиях выбора между удовольствием и обязанностью ребенок предпочитает веселое купание в речке с друзьями скучным школьным занятиям (в аналогичной ситуации Буратино предпочел школе театр Карабаса-Барабаса).

Принципы и законы педагогической деятельности в отечественной педагогике

Принципы

История и судьба названных принципов в отечественной педагогике незавидна. В России только один ученый – П.Ф. Каптерев (1849–1922) – основывал на них свою педагогическую систему (подробнее см. монографию «Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования» [16, с. 63–85]. За период существования СССР не выявлены учебные материалы, где принципы хотя бы упоминались. В постсоветский период в отечественную педагогику все же вошел принцип природосообразности, постепенно в нее проник и принцип культуросообразности.

Особо стоит сказать о принципе самостоятельности, который А. Дистервег и П.Ф. Каптерев называли высшим, определяющим суть педагогики, ее объект и ее цель, ее субъекты. В советской России самостоятельная деятельность человека по определению

противоречила устоям («человек – винтик»). В настоящее время принцип самодеятельности не упоминается в полутора десятках учебников и учебных пособий по педагогике для вузов. Перечислим их (по авторам / редакторам и годам издания): Воронов В.В. (1995), Пидкасистый П.И., ред. (1996), Подласый И.П. (1996); Вульффов Б.З., Иванов В.Д. (2000); Сластенин В.А., Каширин В.П. (2001); Корнетов Г.Б. (2003); Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. (2004); Крившенко Л.П., ред. (2004), Смирнов С.А., ред. (2004), Коджаспирова Г.М. (2004); Бордовская Н.В., Реан А.А. (2004); Белухин Д.А. (2005), Харламов И.Ф. (2005), Краевский В.В. (2005), Столяренко А.М. (2006).

Единственной работой, где принципу самодеятельности нашлось место, является научная статья В.В. Давыдова, посвященная 200-летию А. Дистервега. Приведем некоторые положения из нее: *«Ориентация на самодеятельность стала для него вторым руководящим принципом воспитания. Согласно Дистервегу, естественное развитие способностей у ребенка в процессе его воспитания и обучения связано прежде всего с развитием умственной самостоятельности, умения самостоятельно рассуждать. Самостоятельное мышление приводит к сознательной жизни. Человек должен выработать самого себя...»*

Характерно, что Выготский в одной из своих ранних работ (первое ее издание относится к 1926 г.) формулирует такое понимание роли деятельности в воспитании детей, которое близко, по нашему мнению, к взглядам Дистервега. *«В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность...»* (Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. – С. 57). В образовании главной фигурой, согласно Выготскому, является сам ребенок как субъект собственной деятельности: *воспитатель, пользуясь возможностями социальной среды, в которой живет и действует ребенок, может руководить личной его деятельностью с целью ее дальнейшего развития. Его суждение о том, что ребенок, в сущности, воспитывается сам благодаря своей деятельности, осуществляемой при активной помощи учителя, созвучно, повторяя, взглядам Дистервега»* [17, с. 88].

С конца 90-х гг. XX в. «самодеятельность» начала проникать в педагогику через психологию (прежде всего труды А.Н. Леонтьева) и через методологию «деятельностного подхода». Сегодня термин «самодеятельность» активно используется в связи с новыми стандартами (ФГОС) и Законом РФ «Об образовании», в статьях по системно-деятельностному подходу цитируются отдельные высказывания А. Дистервега. Все это объясняют сменой исторических эпох – переходом от педагогики знаниевой, социально-ориентированной, традиционной, советской к педагогике деятельностной, системно-деятельностной, гуманистической, личностно-ориентированной, инновационной, в которой статус субъекта воспитания, образования, подготовки и обучения приобретает сам учащийся.

Законы

Естественно, что отечественная педагогика утверждает свою научность. Однако эти утверждения не подкреплены доказательствами. Проведите следующий эксперимент – спросите любого выпускника педагогического вуза, какие законы физики, химии и педагогики он знает и может назвать. Ответ на вопрос, знает ли он законы педагогики, вы едва ли получите.

В перечисленных выше учебниках по педагогике имеется специальная глава или параграф под названием «Педагогика как наука», содержание которых трафаретно: педагогика есть наука о законах и закономерностях воспитания и обучения (варианты: наука о законах воспитания, наука о законах обучения). Сказав однажды о законах, более к ним не возвращаются. Все внимание в дальнейшем переключено на «закономерности», которые, в свою очередь, понимаются как повторяющиеся явления, отождествляются с правилами и нормами.

Насколько нам известно, в учебной литературе только три автора писали о законах педагогики: В.А. Слостенин, В.В. Краевский и А.М. Новиков.

Обратимся к текстам.

Учебник В.А. Слостенина (приводится один закон, контекст действия – культуросообразность):

«Наиболее общая устойчивая тенденция воспитания как общественного явления состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Это основной закон педагогического процесса. С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности» [18].

Учебное пособие В.В. Краевского (формулируется два закона, контекст действия – культуросообразность):

«Наиболее общий закон целостного образовательного процесса – это освоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений... Другой общий закон – социальная сущность образования, проявляющаяся в обусловленности всех его элементов социально-экономическим состоянием общества» [19, с. 15].

Пособие А.М. Новикова (четыре закона, контекст действия законов № 1 и № 2 – культуросообразность, закона № 4 – самодеятельность, закон № 3 относится к правилам, вытекающим из принципа природосообразности):

1. Закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества.
2. Закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность.
3. Закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью.
4. Закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося [20, с. 21–29].

Ср. у Дистервега: «3. Начинать обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжать его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!», «6. Переход и от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!» [3, с. 142, 153]:

Как видно из формулировок, предложенных отечественными авторами, «основной», «наиболее общий» и «другой общий» законы педагогики не вышли за рамки одного закона – культуросообразности, а в определениях А.М. Новикова задействованы все три закона, но в урезанном виде: закон природосообразности ограничен двумя правилами (по Дистервегу), закон самодеятельности низведен до «значительной роли».

Заключение

Три закона педагогической деятельности детерминируют все процессы образования, воспитания и обучения человека. Они так же неоспоримы и обязательны к исполнению, как и законы природы. В педагогике они имплицитно присутствуют с тех пор, как она стала теоретически описывать и обобщать педагогическую практику, хотя окончательно сформулированы только в 1835 г. немецким педагогом А. Дистервегом.

В отечественной педагогической мысли три закона в целостном виде были представлены в работах одного классика – П.Ф. Каптерева. Сейчас в системе образования идет процесс их осмысливания и принятия как руководства к действию. Будем надеяться, что за теорией подтянется и практика.

Список литературы:

1. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
1. Кондильяк, Э. Сочинения : в 3 т. Т. 2 / Э. Кондильяк. – М.: Мысль, 1982. – 541 с.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. Дубинин, Н. П. Наследование биологическое и социальное / Н. П. Дубинин // Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 405 с.
3. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
3. Геккель, Э. Мировые загадки / Э. Геккель. – М.: Русский библиографич. институт, 1920. – 409 с.
4. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 20 т. Т. 10 / Л. Н. Толстой. – М.: Гос. изд-во художеств. лит., 1963. – 575 с.
5. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Учпедгиз, 1940. – 472 с.
4. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали / М. Оссовская. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
5. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
6. Монтескье, Ш. Избранные произведения / Ш. Монтескье. – М.: Политиздат, 1955. – 799 с.
6. Сорокин, П. Современное состояние России / П. Сорокин // Новый мир. – 1992. – № 4. – С. 181–210; № 5. – С. 161–191.
7. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
8. Шпет, Г. Г. Философские этюды / Г. Г. Шпет. – М.: Прогресс, 1994. – 376 с.
9. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.

10. Булкин, А. П. Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования / А. П. Булкин. – М., МИОО, 2009. – 272 с.
 11. Давыдов, В. В. Труды А. Дистервега и современная педагогика / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1992. – № 1-2. – С. 85–89.
 12. Слостенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
 13. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
 14. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – (Педагогика). – 208 с.
-

Spisok literatury:

7. Каптерев, П. F. Didakticheskie ocherki. Teoriia obrazovaniia / P. F. Kapterev. – М.: Pedagogika, 1982. – 704 s.
8. Kondil'iak, È. Sochineniia : v 3 t. T. 2 / È. Kondil'iak. – М.: Mysl', 1982. – 541 s.
9. Disterveg, A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / A. Disterveg. – М.: Uchpedgiz, 1956. – 374 s.
10. Dubinin, N. P. Nasledovanie biologicheskoe i sotsial'noe / N. P. Dubinin // Khrestomatiiia po pedagogicheskoi psikhologii. – М.: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaiia akademiia, 1995. – 405 s.
11. Kagan, M. S. Èstetika kak filosofskaia nauka / M. S. Kagan. – SPb.: Petropolis, 1997. – 544 s.
12. Gekkel', È. Mirovye zagadki / È. Gekkel'. – М.: Russkii bibliografich. institut, 1920. – 409 s.
13. Tolstoï, L. N. Sobranie sochinenii : v 20 t. T. 10 / L. N. Tolstoï. – М.: Gos. izd-vo khudozhestv. lit., 1963. – 575 s.
14. Zhurakovskii, G. E. Ocherki po istorii antichnoi pedagogiki / G. E. Zhurakovskii. – М.: Uchpedgiz, 1940. – 472 s.
15. Ossovskaia, M. Rytsar' i burzhua: Issledovaniia po istorii morali / M. Ossovskaia. – М.: Progress, 1987. – 528 s.
16. Aristotel'. Sochineniia : v 4 t. T. 4 / Aristotel'. – М.: Mysl', 1983. – 830 s.
17. Montes'k'e, Sh. Izbrannye proizvedeniia / Sh. Montes'k'e. – М.: Politizdat, 1955. – 799 s.
18. Sorokin, P. Sovremennoe sostoianie Rossii / P. Sorokin // Novyi mir. – 1992. – № 4. – S. 181-210; № 5. – S. 161-191.
19. Bulkin, A. P. Sotsiokul'turnaia dinamika obrazovaniia. Istoricheskii opyt Rossii / A. P. Bulkin. – Dubna: Feniks+, 2001. – 208 s.
20. Shpet, G. G. Filosofskie ètiudy / G. G. Shpet. – М.: Progress, 1994. – 376 s.
21. Gessen, S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuiu filosofiiu / S. I. Gessen. – М.: Shkola-press, 1995. – 448 s.
22. Bulkin, A. P. Pedagogika i pedagogicheskaiia antropologiia, vyvedennye iz tselei obrazovaniia / A. P. Bulkin. – М., МИОО, 2009. – 272 s.

23. *Davydov, V. V. Trudy A. Distervega i sovremennaia pedagogika / V. V. Davydov // Pedagogika. – 1992. – № 1–2. – S. 85–89.*
24. *Slastenin, V. A. Psikhologiiia i pedagogika / V. A. Slastenin, V. P. Kashirin. – M.: Akademiia, 2001. – 480 s.*
25. *Kraevskii, V. V. Obshchie osnovy pedagogiki : ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniĭ / V. V. Kraevskii. – M.: Akademiia, 2005. – 256 s.*
26. *Novikov, A. M. Osnovaniia pedagogiki : posobie dlia avtorov uchebnikov i prepodavatelei pedagogiki. – M.: Ègves, 2010. – (Pedagogika). – 208 s.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1