

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ XIX ВЕКА В ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Рассматриваются основные идеи трудового обучения в Германии в XIX веке. Сравнивается и анализируется трудовая деятельность в школе немецких педагогов, цель которой – всестороннее развитие личности, положительные стороны и недостатки педагогических систем Германии. Делается вывод о значении исследуемого периода в дальнейшем развитии интегративных процессов в педагогике.

*трудовое обучение, гармоничное воспитание, всестороннее развитие, целостное преподавание, XIX век, Германия.*

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики Нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности человеческой личности, ее индивидуальность, неповторимость. Педагогика Запада характеризовалась накоплением знаний, заимствованных из философии и других наук о человеке и его воспитании. Особенно пристальный интерес наблюдался в изучении цели, содержания, методов обучения и воспитания в педагогической науке. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождению современных теорий социального воспитания.

В этот исторический период, когда крупнейшие капиталистические страны вступили в империалистическую стадию развития, со всей остротой обнаружилось несоответствие состояния школьного дела новым общественно-экономическим условиям. Школа не выполняла задач по вхождению учащихся в жизнь.

Говоря о таких странах, как Германия, где элементы буржуазных отношений появились значительно позже, педагогическая мысль отличалась абстрактностью и умозрительностью. Только с 60–70-х годов XIX века здесь начинается движение за реформирование школы, за превращение ее в школу активную, трудовую, готовящую к практической деятельности. Возникает ряд реформаторских педагогических движений и течений, в частности движение сторонников введения в школьный курс ручного труда, а также различные течения: художественного воспитания, индивидуальной педагогики, педагогики личности, гражданского воспитания, рассматривающие в качестве основной задачи обучения всестороннее, гармоничное становление личности. Все эти педагогические направления внесли немалый вклад в развитие интеграционных процессов в педагогической науке.

В первые десятилетия XIX века интерес к педагогическим проблемам возникает у ряда мыслителей-непедагогов. Среди них видный философ-идеалист И.Г. Фихте, который считал необходимым связать обучение и воспитание детей

с подготовкой их к деятельности в широком смысле слова, в том числе к физическому труду. Фихте был убежден, что умственная независимость человека немислима без его экономической независимости: «Не знание само по себе, а поведение в соответствии с твоим знанием является твоим назначением... Не для праздного созерцания и самонаблюдения, – нет, ты существуешь для деятельности; твоя деятельность, и только твоя деятельность, определяет твою ценность»<sup>1</sup>.

Участвуя в общем труде, по мнению Фихте, воспитанники будут учиться работать на благо целого, понимая, что, работая на целое, частью которого является и каждый из них, они работают тем самым на себя. Таким образом, воспитывается новое поколение людей, которым будет суждено осуществить национальное возрождение немецкого народа.

Выдающийся деятель того времени Ф. Фребель, работая в том же направлении, создал стройную систему воспитания, основанную на развитии самостоятельности детей. Самостоятельность представлялась ему синтезом стремлений человека выразить внешними средствами свои внутренние переживания и внутренне осмыслить, усвоить то, что существует извне. Задачу воспитания ученый видел в развитии в человеке его божественной сущности, в подведении к «познанию самого себя, к познанию Бога и природы». Основой педагогической системы Фребеля является теория игры. По Фребелю детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». Игра – мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, – средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром и «...совершается в упорядоченном виде и по возможности во внутренней необходимой связи, согласно ходу развития человека на этой ступени и вдобавок расчлняясь и разветвляясь, т.к. частное и единичное всегда вытекает из общего и целого»<sup>2</sup>.

Человека, как и всю природу, Фребель рассматривал находящимся в непрерывном развитии, однако умственную и физическую деятельность он связывал опять-таки с божественной сущностью человеческой природы: в деятельности человека он усматривал проявление божественного начала. Как Бог из хаоса создал весь мир, придав бесформенную форму, так и человек должен создавать различные вещи<sup>3</sup>.

В этот период исторического развития важную роль сыграли идеи сторонников педагогического ручного труда, мануалистов (Э. Шенкендорф, Ф. Гетце, В. Шерер, И. Пабст, О. Зейниг), дополняющие умственное развитие детей упражнением в практических умениях.

---

<sup>1</sup> Фихте И.Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. / изд. подгот. П.П. Гайдено. М. : Ладомир, 1995. С. 506.

<sup>2</sup> Фребель Ф. Педагогические сочинения. Т. 1 : Воспитание человека. М. : Кн. изд-во К.И. Тихомирова : Кузнецкий Мост, 1913. С. 242.

<sup>3</sup> Фребель, Ф. Педагогические сочинения. С. 259.

Мыслители полагали, что умение изображать тот или иной предмет, представляемый учеником мысленно, совершенно необходимо для всех учащихся, и высказали мысль о том, что очень важно развивать у детей умение не только изображать предмет, но и умение представлять его в объемном виде, изготавливая его модель. Крупнейший представитель данного течения Шенкендорф полагал, что практическое обучение, в которое он, помимо ручного труда, включал также и все занятия, способствующие развитию умений, должно быть тесно связано с теоретическими знаниями, помогая усвоению знаний. Тесная внутренняя связь между практическими и теоретическими занятиями, по его мнению, должна была способствовать развитию физических и духовных сил ребенка, выработке у него сильной воли. Хотя Шенкендорф был далек от мысли рассматривать соединение обучения с трудом в качестве средства гармонического развития человеческой личности и проповедовал идею ручного труда в народной школе с позиций буржуазии, заинтересованной в подготовке умелых рабочих, нельзя не согласиться с его выводом, процитированным в своем исследовании А.И. Пискуновым о том, что одностороннее увлечение овладением знаниями «подрывает его [ученика] здоровье, не готовит его в достаточной степени к жизни и является доказательством того, что одна только духовная культура не делает человека даже нравственным»<sup>4</sup>.

Одним из первых попытку всестороннего теоретического обоснования образовательного и воспитательного значения занятий детей ручным трудом принял школьный советник Шерер, возглавлявший тех педагогов-мануалистов, которые хотели приблизить труд детей к учебным занятиям в школе. Ряд исследователей полагают, что немецкий мыслитель рассматривал труд не как механический процесс, а как «соединение знаний и умений». «При физической работе глаз видит, а рука чувствует взаимодействие вещей и благодаря мышлению познается причинная взаимосвязь между действующим лицом, инструментом и процессом труда; достижение цели в процессе труда обуславливает осмысленное ее понимание, а также понимание средств ее осуществления»<sup>5</sup>. В. Шерер вслед за И. Песталоцци определяет гармоническое воспитание человека как создание известного равновесия в умственном, нравственном и физическом развитии, причем под физическим воспитанием он понимает как развитие способности представлять продукты человеческого мышления в материальной форме, так и превращение этой способности в умение.

Вместе с этим Шерер полностью согласен с Фребелем, считавшим, что человеку от природы присущ инстинкт деятельности. Этот инстинкт у ребенка чрезвычайно ярко проявляется в стремлении воспринимать с помощью органов чувств мир сначала в целом, затем в деталях и, наконец, из этих деталей вновь конструировать целое.

Начатое Шерером теоретическое обоснование необходимости введения ручного труда в народную школу в качестве предмета обучения и методическо-

---

<sup>4</sup> Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. М. : Педагогика, 1976. С. 169.

<sup>5</sup> Там же. С. 191.

го принципа продолжено другим мануалистом А. Пабстом в начале XX века. Подготовка детей к производительному труду в прямом смысле слова, по мнению Пабста, в задачу школы не входит. Однако несомненной его заслугой является стремление не только разграничить трудовое воспитание и обучение в школе и трудовую профессиональную подготовку, но и установить известную связь между ними. Эта связь представлялась ему аналогичной соотношению между школой и жизнью: «В школе пишут и считают, хотя она не является ни канцелярией, ни торговой конторой; здесь поют и занимаются гимнастикой, хотя не готовят ни певцов, ни атлетов... в школьной мастерской изготовление тех или иных предметов обихода всегда есть только средство для достижения целей – овладения известными трудовыми умениями и обеспечения определенных воспитательных воздействий; в мастерской же, наоборот, изготовление продуктов является конечной целью организованной деятельности»<sup>6</sup>.

Мануалисты обосновывали необходимость введения в учебный план народной школы труда как самостоятельного предмета обучения и использование методов обучения, основанных на труде детей, с самых разных точек зрения, и в этом заключается их несомненная заслуга. Однако основная цель намечавшейся перестройки содержания и методов обучения в народной школе вытекала из потребностей капиталистического развития мира. Проблема действительного всестороннего развития личности ребенка, поставленная и принципиально решенная еще К. Марксом и Ф. Энгельсом, у педагогов-мануалистов практически отступила на задний план, хотя они нередко говорили о благотворном влиянии труда на развитие детей.

Перестройка школы, к которой стремились мануалисты, была недостаточной для решения назревших социально-экономических задач. В связи с этим в начале XX века в среде педагогов – сторонников трудовой школы, возникает новое течение – «профессионализм», которое в гораздо большей степени отвечало потребностям как буржуазных кругов, так и государства. Представители профессионализма также признавали необходимым введение в народной школе ручного труда. Однако основную цель трудовых занятий они видели в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

Крупнейший представитель этой идеологии Г. Кершенштейнер выступил с идеей «гражданского воспитания» и «трудовой школы». По его мнению, школа должна быть полностью поставлена на службу империалистической Германии. В конце XIX – начале XX века экономика Германии быстро развивалась, буржуазии нужны были технически и политически грамотные в ее интересах рабочие. Кершенштейнер разрабатывал педагогику, удовлетворяющую этим требованиям, и высказывал мысль о необходимости реформировать школу, сделать ее трудовой. В этой школе учащиеся, по его мнению, должны заниматься ручным трудом, получать технические навыки и умения работать с различным материалом при помощи соответствующих инструментов. С этой целью для практических занятий при каждой народной школе должны быть мастерские, сад, школьная кухня. Вос-

---

<sup>6</sup> Пабст И. Международные отношения нового типа [Текст]. М. : Прогресс, 1983. С. 127.

питанники должны последовательно развивать в себе качества, необходимые для лучшей работы, приучаться старательно, честно, добросовестно, обдуманно выполнять трудовые операции. Кроме того, народная школа должна дать учащимся общую трудовую подготовку к предстоящей профессиональной деятельности. «Наша школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства»<sup>7</sup>. Однако в народной школе, считал Кершенштейнер, не следует давать значительное общее образование. По сути дела, Кершенштейнер был сторонником двойственной системы народного образования. Его «народная школа», готовящая послушных и толковых рабочих, никак не связана со средней школой – гимназиями и реальными училищами. Свой «трудовой принцип» он почти не распространил на среднюю школу. Так, в реальных училищах труд, по его мнению, может осуществляться в лабораториях, а в гимназиях трудовая деятельность ограничивается работой с книгой и учебником<sup>8</sup>.

В 80–90-е годы XIX века в европейских странах распространилось еще одно реформаторское течение, которое основную задачу школы видело в развитии творческих сил детей, но уже путем поощрения деятельности учащихся в области искусства. Они считали трудом любую активность детей в процессе обучения независимо от того, связана ли эта активность с умственной или физической деятельностью, главное, чтобы она служила средством выражения представлений учащихся, их эмоциональных переживаний. В этом смысле к сторонникам трудовой школы относили себя приверженцы педагогики действия, педагогики личности, художественного воспитания. Они полагали, что ручной труд наравне с различными видами художественной деятельности служит промежуточным звеном, связывающим с помощью чувств внешнюю природу с духовным миром человека, помогает познавать окружающую действительность.

Самую крайнюю позицию среди сторонников активно-трудовой школы занимала группа педагогов, находившихся под сильным влиянием идей «свободного воспитания» (Г. Шаррельман, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг и др.). Основная задача, по мнению Шаррельмана, состоит в том, чтобы развивать в каждом ребенке дремлющие творческие силы, давать выход творческой фантазии. Школа должна создавать необходимые для этого условия. Исследователь трудовой школы Германии А.И. Пискунов приводит слова Шаррельмана: «Я понимаю под трудовой школой такую реформу школы, когда ставятся задачи творческим силам ребенка, благодаря чему одновременно развиваются и все другие его силы... где обычные школьные предметы все больше и больше растворяются в целостном преподавании...»<sup>9</sup>.

Несомненен тот факт, что педагогические идеи Германии обозначенного периода внесли немалый вклад в развитие трудового обучения, которое было направлено на совершенствование духовных и физических способностей ребенка, и в конечном счете, на формирование гармоничной, всесторонне развитой

---

<sup>7</sup> Кершенштейнер, Г. Школа будущего – школа работы // Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971. С. 512.

<sup>8</sup> Кершенштейнер, Г. Школа будущего – школа работы. С. 512.

<sup>9</sup> Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. С. 273–274.

личности. Эти идеи по праву занимают видное место в истории педагогики, как аспект становления интегральных основ педагогики XX века.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кершенштейнер, Г. Школа будущего – школа работы [Текст] // Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971.
2. Пабст, И. Международные отношения нового типа [Текст]. – М. : Прогресс, 1983. – 175 с.
3. Пискунов, А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. [Текст]. – М. : Педагогика, 1976. – 296 с.
4. Фихте, И.Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. [Текст] / изд. подгот. П.П. Гайдено. – М. : Ладомир, 1995. – 654 с.
5. Фребель, Ф. Педагогические сочинения [Текст]. – Т.1 : Воспитание человека. – М. : Книгоизд-во К.И. Тихомирова : Кузнецкий Мост, 1913. – 359 с.