

УДК 37.013

Ю.С. Бузыкова,

канд. пед. наук, доцент кафедры информатики
Тихоокеанского государственного университета

(г. Хабаровск)

ЭВОЛЮЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

This article presents the analysis results of the theoretical concepts of evolutionary pedagogy, which is actually V.P. Vakhterov's pedagogical concept in aspects of anthropological/pedagogical concept principles and typologies differences' system of children types on various reasons.

Keywords: *evolutionary pedagogy, pedagogical concept, V.P. Vakhterov.*

Известно, что педагогическая теория, которую разрабатывал В.П. Вахтеров, была названа им «эволюционной» по сути, и «новой» по качеству, то есть альтернативной схоластической дидактике, ведущей свою традицию от классицизма.

Стремясь к исчерпывающему обоснованию педагогического процесса, В.П. Вахтеров сформулировал положения, которые носят антрополого-педагогический (касались общих вопросов развития ребёнка в педагогическом процессе) и дидактико-методический (касались процессуально-технологических сторон педагогического процесса). Остановимся в первую очередь на антрополого-педагогических положениях. Так как педагогическая реальность создаётся специально, то важна цель, для реализации которой она разрабатывается. Цель своей «новой педагогики» В.П. Вахтеров видел в том, чтобы «изучить ребёнка, опреде-

лить направление стремления к развитию, узнать его наследственные и приобретённые свойства ... и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [3, с. 359]. Иными словами, она создаётся для всестороннего развития ребёнка на основе его задатков. Учёный утверждал, что лозунгом «новой педагогики» должно стать: «Все – для гармонического развития нормальных природных задатков ребёнка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию» [3, с. 363].

Позитивистским обоснованием такого заявления было учение о природной активности ребёнка и рефлекторное учение. Ссылаясь на них, В.П. Вахтеров отметил, что активность – атрибут живого организма: «Творчество, самодеятельность, активность и прежде всего в смысле развития индивида и рода – вот наиболее характерная черта жизни». [4, с. 282].

Такое видение не случайно, оно опирается на рефлекторную дугу, описывающую «круг» нервного процесса: тесная связь между раздражениями, ощущениями и движениями. Этот процесс В.П. Вахтеров описывает так: «Всякое живое существо на раздражения – будут ли последние механическими, световыми, химическими, термическими или электрическими – отвечает деятельностью тех или других клеточных элементов, либо движением мускулов, либо химической работой желёз, либо образованием ощущений и нервных импульсов» [3, с. 365].

Таким образом, «за ощущением и представлением в большинстве случаев должно следовать соответствующее движение» [3, с. 365]. Это особо касается детского организма, так как «у взрослого развиты задерживающие центры, способные тормозить движения. У ребёнка они почти в зародыше, и каждый образ почти беспрепятственно переходит сейчас же в действие» [3, с. 366]. В.П. Вахтеров в своей педагогической концепции нервный процесс обозначил как «связь ума с практической деятельностью» [3, с. 365]. На этом основании, как отмечал учёный, человек должен на любое впечатление «отреагировать». Эта реакция может выразиться «в слове, в письме, в рисовании, в ручной работе, в игре, в жестикуляции, пении» [3, с. 363, 365], что свидетельствует о некоем действии (движении). Таким образом, «усвоение – это начало, выраже-

ние или изображение, реакция – это конец одного и того же естественного процесса одного неразрывного целого» [3, с. 366]. Связь познавательной деятельности с рефлекторной теорией позволила учёному вывести положение о ключевых звеньях развития: во-первых, «человек... развивается лишь тогда, когда он и думает, и чувствует, и действует» [3, с. 366], когда ребенок «реагирует на то, что видит и слышит» [3, с. 363]; «если мышечные движения играют такую видную роль в психических процессах, то дело учителя – использовать их наилучшим образом, возбуждая в учениках активное отношение к уроку» [3, с. 369]. Таким образом, для учителя становится аксиоматичным положение о том, что ученик своё усвоение материала должен выразить каким-нибудь внешним образом. Исходя из этого, В.П. Вахтеров осуждал пассивную школу, где «царит неподвижность, где слышен только голос учителя, где у детей работают только уши да глаза, где они слушают и смотрят, но не действуют» [3, с. 367 – 368]. Итак, на основе анализа психофизических особенностей детей младшего школьного возраста (на основе связи познавательной деятельности с рефлекторной теорией), с которыми больше всего работал В.П. Вахтеров, он аргументировал необходимость синтеза физической и психической активности, где физическая активность выступает предпосылкой психического развития.

Если цель педагогического процесса – развитие ребенка, а развитие происходит в деятельности, пробуждаемой раздражением и ощущением, то обязательно встаёт вопрос о тех индивидуальных особенностях ребёнка, которые являются предпосылками для всякого развития. Это, по В.П. Вахтерову, – «способности» и «потребности». Способности заданы природой; их надо выявлять, изучать и развивать при помощи упражнений, так как «функция создаёт орган», а «упражнение усиливает орган» [1, с. 81].

С физиологических позиций учёный подходит и к пониманию «интереса» как «прямого выражения стремления к развитию тех функций, до которых дошла очередь» [3, с. 337]. С этой же позиции понимается и такое явление, как подражание: «Ребёнок выбирает для подражания лишь то, что находится в благоприятном отношении к упражнению тех функций, развитие которых стоит на очереди в данный момент» [3, с. 338].

Потребности как приобретённые характеристики человека появляются в результате развития. В силу того, что психика ребёнка отличается своей неустойчивостью, потребности имеют свойство быстро меняться. «Господствующие стремления – это те этапы, через которые на протяжении человеческой жизни проходит стремление к развитию» [3, с. 337]. В педагогическом процессе, как подмечал В.П. Вахтеров, «мы должны сообразо-

ваться с индивидуальными стремлениями детей, идти навстречу их просыпающимся интересам, способностям и наклонностям и развивать их в момент их проявления».

Необходимо вовремя «давать материалы для развития данной способности»: не опаздывая, потому что «всякая способность без упражнений атрофируется и в случае слишком большого запоздания её часто невозможно бывает восстановить», не опережая время, потому что «упражнение, если оно начато раньше, нежели проснулась способность и потребность, может вызвать отвращение человека» [3, с. 344]. Это догадка о существовании сенситивных периодов развития.

В.П. Вахтеров видел смысл жизни человека в нахождении своего призвания, определявшегося им как «настоящее место в мире людей», «любимый путь», обеспечивающий «наиболее успешную и плодотворную работу» [4, с. 161]. По своей сущности призвание – это господствующее стремление человека, «не только руководящая мысль, но в то же время и господствующее желание, и преобладающее чувство» [2, с. 160]. Выявленное призвание может стать источником развития, потому что в человеке просыпается сознательное стремление достичь совершенства, а это выход на саморазвитие: «Человек – активно саморазвивающаяся личность, он творец самого себя, и дело воспитания – сделать это самотворчество прогрессивным» [2, с. 290].

Все стремления человека В.П. Вахтеров представил как целостную систему. Её центр – это господствующие стремления как «определённая цель жизни», которая объединяет и группирует вокруг себя другие стремления. Когда единство достигается, господствующее стремление управляет человеком и ведёт его, приводит в гармонию ранее разрозненные силы, определяет образ жизни человека, направление и характер его деятельности.

Человек, вышедший на уровень самореализации, по мнению В.П. Вахтерова, является цельной натурой, настойчив, энергичен, не склонен к колебаниям, «это монолит, нечто цельное, единое, хорошо организованное, неделимое» [4, с. 169]. Выработке этих качеств способствует педагогический процесс (технологические аспекты педагогической теории мы будем рассматривать ниже), критерием которого В.П. Вахтеров назвал развитие воспитанников, независимо от того, относится ли это к содержанию образования, способам обучения и воспитания, взаимоотношениям воспитателя и воспитанника, внешним условиям педагогического процесса и т.д.

Бесспорным для В.П. Вахтерова был факт, что дети «отличаются друг от друга и в мышлении, и в чувствовании, и в желаниях, и в действиях» [3, с. 332]. Помочь учителю в выявлении и идентификации индивидуальности ребенка может, по мнению педагога, научная типология. Так, педагог писал: «Деление на типы до

известной степени облегчает задачу воспитания. Без него каждый ребёнок представлял бы своего рода *unicum* ... и получилась бы бесчисленное множество воспитательных систем» [3, с. 333]. Как мы видим, В.П. Вахтеров видел сложность и трудность такой задачи и предложил несколько типологий качеств по ряду признаков. Ниже представлена система типологий по В.П. Вахтерову, в которой нами на основе анализа его работ [3, с. 333; 4 с. 203] выделены основания, по которым В.П. Вахтеров различал типы детей.

Нервная система: по типу чувствительности (повышенная, пониженная).

Память:

1) по способу восприятия информации (зрительная, слуховая, моторная память речи, моторная память письма);

2) по длительности хранения информации (прочная, слабая);

3) по объёму воспринимаемой информации (обширная, ограниченная);

4) по типу хранимой информации (предметная, словесная, мышление).

Мышление:

1) по типу реакции (быстрые, медленные);

2) по типу ассоциаций: *по количеству* (многоассоциативные, малоассоциативные); *по типу связи* (ассоциации по сходству, ассоциации по смежности, ассоциации по причине и следствию); *по ведущему интересу* (ассоциации из сказочного мира, ассоциации из мира игр, ассоциа-

ции из природного мира, ассоциации из религиозного мира).

Восприятие: по типу восприятия объекта (терминология заимствована В.П. Вахтеровым у А. Бине) (описательный, наблюдательный, эмоциональный, эрудит).

Деятельность: по типу склонностей (охотничий, воинственный, научно-любознательный, нравственно-общественный, религиозный, литературный, артистический, практический, смешанный, физической силы).

Нетрудно заметить, что названные выше типы выделены В.П. Вахтеровым с учётом достижений современной ему науки, исследовавшей психофизиологические особенности детей.

Таким образом, В.П. Вахтеров отводил должное место индивидуализации педагогического процесса, многократно напоминая: ребенок неповторим, каждый обладает своим темпом, направленностью развития. Понятийный аппарат наполнялся категориями: потребности, способности, господствующие стремления, призвание. Тем не менее при всей многоаспектности проявления индивидуальности человеческие качества, интересы, физиологические особенности и т.д. могут типологизироваться и классифицироваться.

Это качественно новый диагностический инструмент педагогического исследования, по сравнению с таким инструментом, как «интуиция». Такой инструментарий позволяет учителю максималь-

но точно и достоверно определить характеристики и возможности ученика. У педагога, выстраивающего свою деятельность с учётом полученных данных, есть возможность реализовать главную цель – развитие ребенка.

Литература

1. Вахтеров, В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бригаев. – М. : Педагогика, 1987. С. 43 – 139.
2. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1916. – 592 с.
3. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бригаев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 324 – 384.
4. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М. : Изд-во т-ва Сытина, 1913. Т. 1. – 592 с.