

Издание посвящено истории развития взглядов на проблему одаренности. Автором проанализирован широкий массив научной литературы (философской, исторической, психологической, педагогической), которая раскрывает историю становления современных взглядов на природу одаренности, возможности её развития, предлагает формы и методы работы с одаренными детьми. На основе обобщения фактических данных автором разработан собственный подход к построению периодизации развития взглядов на природу одаренности и сформулированы соответствующие выводы. Особое внимание уделяется тем положениям, которые не потеряли своей актуальности на современном этапе развития педагогической науки и могут быть использованы в практике воспитания и обучения детей. Для студентов, аспирантов, преподавателей высших учебных заведений.

Одарённость: история проблемы



Елена Антонова

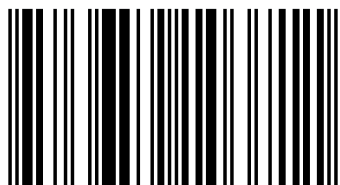
Одарённость: история проблемы

историко-педагогический аспект



Елена Антонова

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики
Житомирского государственного
университета имени Ивана Франко (Украина),
директор Научно-методического центра
работы с одаренной студенческой
молодежью. Опытный преподаватель и
учёный. Имеет более 200 печатных трудов.
Успешно руководит работой аспирантов.



978-3-659-10371-1

Елена Антонова

 **LAMBERT**
Academic Publishing

Елена Антонова

Одарённость: история проблемы

Елена Антонова

**Одарённость: история
проблемы**
историко-педагогический аспект

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

ДА: Киев, Институт педагогического образования и образования взрослых АПН Украины, 2008

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-659-10371-1

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-659-10371-1

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вступление	3
Проблема развития способностей и одарённости в философско-педагогических системах древнего мира	5
Взгляды на природу человека, его способности и воспитание одарённых детей в средневековой системе образования	39
Взгляды на воспитание одарённых детей ведущих деятелей эпохи возрождения	72
Проблема развития способностей и одарённости в педагогической теории Я.А. Коменского	87
Подходы ведущих деятелей нового времени к пониманию одарённости, таланта и воспитания одарённых детей	94
Развитие проблемы одарённости и таланта со второй половины XX столетия и до наших дней	105
Заключение	130
Список литературы	138

ВСТУПЛЕНИЕ

*"Гений падает с неба. И на один раз,
когда он встречает ворота дворца,
приходится сто тысяч случаев,
когда он падает мимо"*

Д. Дидро

Человечество всегда интересовал вопрос, почему один человек становится мастером-виртуозом, слава которого распространяется далеко за пределы не только его родного города, но и иногда даже за пределы государства; другой достигает общего уважения как выдающийся конструктор-изобретатель, третий за шахматной доской получает одну победу за другой, четвёртый становится композитором, творит музыку, а пятый не в состоянии правильно напеть самую простенькую мелодию, при этом даже не замечая собственной фальши. Почему так происходят и кто в этом виноват?

Представления об одарённости формировались в общественном сознании тысячелетиями. Понимание этого феномена аккумулировалось в научных поисках выдающихся умов и длительных, повседневных наблюдениях простых людей. Одарённым человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложных ситуаций, создать что-то принципиально новое, легко овладевал новыми знаниями, делал то, что для других оказывалось недоступным.

Интерес к проблеме одарённости на разных этапах становления цивилизации развивался неравномерно. История школы и педагогической мысли знала как вспышки интереса к воспитанию одарённых детей, так и почти абсолютное отсутствие такой заинтересованности. Анализ исторической, педагогической, философской литературы, произведений классиков педагогики позволяют проследить тенденции в разработке этой проблемы в зависимости от уровня экономического и социального развития общества, степени разработанности научных знаний, общего уровня развития производственных сил человечества. Именно поэтому нами использовано общепринятое в исторической науке деление истории общества на этапы: Древний мир, Средневековье, Возрождение, Просветительство, Новое время, Новейшее время.

Опираясь на философскую методологию и принцип историзма, проанализируем процесс развития взглядов на природу одарённости в истории развития отечественной и зарубежной научной мысли в контексте ведущих философских, педагогических и психологических концепций.

Считаем целесообразным исторический обзор построить на основе персонафицированного подхода, ведь именно через личность, её судьбу, жёсткую борьбу за возможность быть самой собой ярко прослеживается нелёгкий путь становления современных взглядов на проблему одарённости.

Надеемся, что это исследование поможет научным работникам, педагогам-практикам, будущим учителям, для которых проблема выявления, развития, обучения и воспитания одарённых детей стала делом их профессиональной деятельности.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ДРЕВНЕГО МИРА

Феномен творческого потенциала личности интересовал человечество с древнейших времён. Уже в Древних государствах мира (Египте, Индии, Китае, странах древнего Востока) были сделаны первые попытки выявления и описания психологических свойств личности, которые субъектно делают возможной реализацию ею тех или иных творческих актов. С древних времён развитию способностей детей, селекции элиты придавали большое значение. Почти две с половиной тысячи лет назад один из первых философов в истории человечества Кун Фу-цзи – "Мастер Кун", известный в Европе под именем



Конфуций (в 552-479 г. до н.э.), – предлагал активно обучать именно таких детей, поскольку видел в них гарантию будущего нации. Происходил Конфуций из родовитой вельможной, но обедневшей семьи, которая генеалогически была связана с древней династией Инь. Отличаясь прирождённым умом и крепким здоровьем, с пятнадцати лет увлечённо занимался самообразованием.

Конфуций

Благодаря этому Конфуций ещё в молодые годы был признан первым в истории Китая профессиональным преподавателем и стал организатором содружества учёных-интеллектуалов. В 33 года он открыл частную школу и потом уже никогда не расставался с учениками¹. Школу Конфуция современные исследователи считают одной из первых высших школ, где учили красноречию и философии, готовили юношей к политической и дипломатической карьере, обучали ораторскому искусству, логике, умению вести диспуты и т.д. За время её существования у мудреца было свыше 3 тысяч учеников, однако лишь 70 из них полностью овладели его учением².

¹История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

²Кравец В.П. Зарубежная школа и педагогика XX столетия. – Тернополь, 1996. – 290 с.

Педагогическая доктрина Конфуция строилась на принципе равных возможностей – "обучение независимо от происхождения" того, кто учится, и предусматривала минимальную плату – "связку сушёного мяса".

В 50 лет для практической реализации своей социально-политической теории Конфуций пробовал сделать карьеру государственного деятеля. В 496 г. до н. э. он получил должность первого советника в царстве Лу, но вскоре был вынужден покинуть родину и, много лет путешествуя по другим царствам Китая, тщетно пытался заинтересовать их правителей своими идеями. Последние годы жизни Конфуция прошли в Лу, где он занимался развитием своего учения, преподавательской деятельностью и работой над древними каноническими произведениями. Цель своей жизни философ видел в сохранении и передаче потомкам древней культуры (*вень*), потому Конфуций не занимался писательством, а редактировал и комментировал наследие прошлого, основу которого составляли историко-дидактические и художественные произведения, прежде всего "Шуцзин" и "Шицзин".

Конфуций не оставил после себя письменного наследия, но его ученики в своих произведениях сохранили память о наставлениях своего учителя, из отрывков которых была создана книга "Беседы".

Конфуций сформулировал для китайского народа моральный идеал совершенного человека (*цзюнь-цзи*). Каждый человек, с его точки зрения, должен владеть двумя качествами: гуманностью и чувством долга. Конфуций мечтал об обществе полного порядка, в котором каждый знает своё место, где существует разделение на две большие группы – верхи и низы: те, кто думает и управляет государством, и те, кто работает и подчиняется. Принадлежность к этим группам определялась уровнем знаний и моральными качествами человека³.

Название эпохи, в которую жил Конфуций, – Весна и Осень, – выражала идею временного цикла – весны, когда всё рождается, и осени, когда

³ Голованов С.О. История древнего мира: Учеб. пособие. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.: ил.

подводятся итоги развития. Это эпоха больших изменений в китайском обществе. Тогда в царстве Лу, на родине Конфуция, нашли пристанище отлучённые от руля власти учёные-интеллектуалы, которые специализировались на культурной деятельности – сохранении и воссоздании культурного наследия прошлого, относящегося к разным отраслям знаний, в том числе и астрономически-астрологическим исследованиям. Возможно, это были потомки более древней династии китайских правителей, которая утратила власть и была свергнута племенным союзом Чжоу, который находился на более низкой ступени культурного развития. Возможно, их социальное падение отображено в этимологии термина *жу* – слабый, который характеризовал интеллектуальную прослойку китайского общества. Мудрых правителей полуреальной, полумифической "древности" Конфуций считал творцами культуры, что позволило ему трактовать "культурность" и правильный общественный строй как две стороны одной медали – разные проявления единственного "Пути" (*Дао*) человека. Этот "Путь" поддерживается учёными-интеллектуалами, наименование которых – "*жу*" – стало обозначением конфуцианцев. Во времена правления династии Хань (во II в. до н. э.) подобный подход к культуре был высоко оценён государственной властью, конфуцианство получило статус официальной идеологии, а Конфуций – титулатуру, которая приравнивала его к самым "мудрым" правителям древности.

Глубокое уважение к традициям древности и хранителям традиций и обычаев оформилось у Конфуция в идею правильного государственного строя, в котором при наличии духовно-возвышенного, но фактически бездеятельного правителя, реальная власть принадлежала бы чиновникам-интеллектуалам, то есть *жу*. Так *жу* стало символом и названием всей конфуцианской философии⁴.

Представление об истории связано в конфуцианстве с самым древним понятием "*Дао*" – путь, метод, принцип, мораль, абсолют. *Дао*, по мнению

⁴История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

Конфуция, зависит от предназначения каждого лица; его носителями являются индивид, государство, все человечество. В условиях вечного торжества и вечной неосуществимости *Дао* порядок поддерживается усилиями мудрых правителей, которые опираются на учёных-чиновников. Конфуций рассказывал, что ещё во времена правителя Чен из династии Чжоу были введены должности трёх высших сановников – великий учитель, великий наставник и великий хранитель, служебные обязанности которых заключались "в размышлениях об истинном пути (*Дао*) управления государством, приведении в гармонию тёмного и светлого начал"⁵.

В размышлениях о *Дао* Конфуций продолжает и развивает давнюю традицию, подчёркивая в содержании *Дао* единство двух начал: человеческого и небесного. *Дао* может существовать лишь благодаря усилиям людей, а иначе государство может вообще его потерять. В этом и заключается *Дао* каждого человека, который может быть прямым и кривым, большим и малым, присущим благородному мужу и нищему.

Конфуций воздерживался от суждений о сверхъестественном, считая высшей силой "безмолвное" Небо. Посланная им судьба должна быть распознана человеком, и только тогда он способен стать "благородным мужем", сочетающим в себе идеальные духовно-моральные качества с правом на высокий социальный статус. Антагонистом "благородного мужа" является "маленький (ничтожный) человек", который руководствуется выгодой, а не "надлежащей справедливостью". Он низкопоставленный и привязанный к конкретному делу. С точки зрения кардинальных личностных качеств, свободный "благородный муж" господствует над "маленьким человеком", как ветер – над травой.

Человеческие лица конкретизируются Конфуцием через понятие *де* – человеческая благодать, добропорядочность. *Де* является внутренним качеством каждого индивида и даже каждой вещи; качеством, которое

⁵ История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

обеспечивает наилучший способ индивидуального существования. В таком понимании *де* подобно самосохранению и жажде жизни. *Де* – это внутренняя сила, которая противостоит внешним влияниям. Идеальным воплощением человеческого *де* для Конфуция есть гуманность (*жень*).

Понятие *жень* употребляется и как человек среди людей. Сам же Конфуций использует его в значении "доброта правителя", настаивая, что *жень* – это исключительное качество благородного мужа и не присуще нищему. Конфуций обращается к исконному смыслу сущности понятия благородный муж – *цзюнь цзи* – дитя правителя. Для Конфуция благородный муж – это правитель или представитель аристократических верхов, в отличие от низкого или маленького человека, занятого трудом. В общественной иерархии благородный муж стоит ниже доскональномуудрого, но так же, как и доскональномуудрый, может влиять на маленьких людей⁶.

Большое значение в философии Конфуция приобретает понятие *ли*, означающее обряды, дающие возможность преодолеть политические конфликты, а также храмовые и дворцовые ритуалы, формы поведения сановников по отношению к народу. У Конфуция *ли* превращается в общую характеристику правильного общественного строя и поведения человека. Принцип *ли* символизирует норму общественной жизни, при которой правитель остаётся правителем, сановник – сановником, земледелец – земледельцем, отец – отцом, сын – сыном. Конфуций считал, что "правитель должен руководить подданными на основе принципа *ли*". А это значит: не следует смотреть на несоответствующее, не следует слушать несоответствующее, не следует говорить несоответствующее, если несоответствующее не отвечает принципу *ли*. *Ли* – это внешний аналог *жень*. *Жень* – внутреннее содержание *ли*, то, что наполняет его определённым смыслом. Любой обряд или ритуал, форма поведения в семье, обществе, государстве – это не просто формальность, дань прошлому, но и поддержание баланса в мире, сохранение равновесия в

⁶История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

человеческих отношениях. Для Конфуция *жень* и *ли* – это парные понятия, *единство внутреннего и внешнего в человеке*, которое основывается на познании человеком собственно своей небесной природы. Поэтому *Дао* у Конфуция – это путь золотой середины: чтобы управлять людьми, надо научиться управлять собой; чтобы познать мир, надо познать себя; чтобы возвыситься, надо преодолеть себя. *Путь золотой середины – это путь соответствия человека своему предназначению* ⁷.

Конфуций предложил теорию обучения, в которой настаивал на обязательности изучения шести искусств: ритуала, музыки, стрельбы из лука, езды на боевой колеснице, письма и математики. Он был первым великим учителем, выдвинувшим идею популяризации образования, отстаивая необходимость отбора самых компетентных советников для государственных правителей через систему специальных экзаменов. Однако дидактические концепции этого философа, по-видимому, более пригодны к реализации сегодня, чем тогда, когда он был славным учителем. Таким образом, Конфуций:

- ✓ отстаивал необходимость сочетания новых идей со старыми проверенными концепциями;
- ✓ был демократом, поэтому предлагал социальные реформы образования;
- ✓ был искренне убеждён, что учиться можно только в деятельности;
- ✓ считал мир учебным классом, его учение не ограничивалось стенами школы;
- ✓ широко использовал в обучении музыку и поэзию;
- ✓ понимал, что знания о том, как учиться, так же важны, как и сама учебная информация;
- ✓ отмечал, что каждый человек имеет разные способности к обучению и талантливым учителям надо приспосабливаться к индивидуальным потребностям учеников;
- ✓ осознавал важность моральных ценностей и вежливости, которые и

⁷ История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

сегодня остаются характерными чертами китайского ученичества⁸.

Против конфуцианства выступал философ **Моцзи** (479-381 до н. э.), который критиковал разделение людей на "благородных" и "низких", установление для них разных норм поведения. Конфуцианскому моральному принципу "*жэнь*" он противопоставил принцип "*цзянь-ань*" (общей любви). Идеи Моцзи пропагандировали и его ученики.

Учение Кун Фуцзи продолжил **Менцзи** (372-289 до н. э.), который утверждал, что люди по своей природе разделяются на людей умственного и физического труда. Первые предназначены управлять другими. Моральные качества, считал Менцзи, определяются "небом" и по природе являются добром, их лишь следует неуклонно совершенствовать⁹.

Если конфуцианство мечтало о гармонии отношений между людьми для сохранения и процветания общества, то полупоупендарный ученик Конфуция **Лаоцзи** проповедовал гармонию человека и природы. Его учение получило название даосизм.

Таким образом, ещё мыслители Древнего Мира отмечали существование разницы между людьми в уровне знаний, развитии способностей, возможностях выполнять ту или иную деятельность. Причины такого неравенства искали в природе самого человека и в закономерностях развития мира.

Во времена правления императора У-ди из новой династии Хань (140-87 гг. до н.э.) конфуцианство приобретает статус государственной идеологии, и для его изучения в 124 г. до н.э. даже был создан университет (императорская Академия). Именно тогда была введена и система экзаменов, предложенная в своё время ещё Конфуцием, для тех, кто претендовал на должность учёного или сановника. Государственные должности тогда получали не благодаря высокому происхождению, а лишь после успешной сдачи соответствующего экзамена, подтверждавшего наличие определённых способностей и владение кандидатом

⁸ Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении / Пер. з англ. М. Олейник. – Львов: Літопис, 2005. – 520 с.

⁹ Бичко А.К., Бичко И.В., Табачковский В.Г. История философии: Учебник. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.

знаниями в сфере дипломатического искусства.

"Сын Неба" издавал указы и лично проводил отбор, целью которого было отыскать наивысшие таланты. Эта традиция называлась *чжицзю* (императорский отбор). Все желающие поступить в школу являлись к местным начальникам, которые отбирали претендентов. Школ было всего 6. Они подчинялись Гоуцзицзянь (Государственной школе).

Школа Гоуцзисюе состояла из 300 учеников. Учениками могли быть сыновья и внуки гражданских и военных чиновников (начиная с 3-го ранга и выше) или правнуки чиновников 2-го ранга второй категории и выше, а также сыновья заслуженных чиновников 2-го ранга, сыновья тех, кто имел титул "сянь гунн", и сыновья столичных чиновников 4-го ранга, если им дарован за заслуги 3-й ранг.

Школа Тайсюе состояла из 500 учеников. Учениками могли быть сыновья и внуки чиновников 5-ого ранга и выше, или правнуки чиновников 3-го ранга, а также сыновья заслуженных чиновников 3-го ранга, если им дарован титул.

Школа Сименьсюе состояла из 1300 учеников. В том числе: 500 учеников из сыновей заслуженных чиновников 3-го ранга и выше без титула и 4-го ранга с титулом, а также гражданских и военных чиновников 7-го ранга и выше, 800 человек из среды выдающихся простых людей (*шуминь*).

Описанная система устанавливала такие категории учёных: *сючай* (выдающийся талант), *минцзин* (знаток канонических книг), *цзюньши* (одарённый учёный), *цзиньши* (выдающийся учёный), *минфа* (знаток законов), *минци* (знаток письменности), *минсуан* (знаток математики), *иньши* (одна история), *саньши* (три истории, то есть Шицзи, Ханьшу и Хоуханьшу), *кайюанли* (знаток книги "Обряды Кайюань"), *дао-цзюй* (рекомендованный провинцией) и *тунцзи* (способный подросток).

Система экзаменов для отбора учёных во времена Танской династии в основном сохраняла систему династии Сунн. Этой системой было определено три главных пути, то есть экзаменов были три. Первый проходил ежегодно в

главном городе уезда. Юноша, который успешно выдерживал его, получал первую низшую учёную степень "*Сюцай*" (талант, студент) и право занимать соответствующие должности в своём уезде. Кроме того, он получал право сдавать экзамен на получение второй учёной степени. Вторым экзамен проходил один раз в три года. Длится он 9 дней в главном городе провинции. Лица, которые выдерживали и этот экзамен, получали вторую учёную степень – "*Цзюй-жень*" (кандидат), право на должность в пределах провинции, а также возможность сдавать самый сложный экзамен в столице. Третий экзамен проводился в столичной экзаменационной палате. Из многих тысяч лиц, которые его сдавали, лишь около 300 получали третью учёную степень – "*Цзинь-ши*" (доктор). Это открывало путь к блестящей карьере. Годы между первым и последним экзаменами проходили в настойчивой учёбе. Экзамены были очень сложными. Чем выше были получаемые степени, тем сложнее оказывались экзамены. Проводились они в форме написания самостоятельных произведений, темами которых были цитаты из конфуцианских классических книг. Произведения должны были состоять из восьми разделов, каждый из которых отвечал строго установленной форме с определённым количеством иероглифов. Претендентов закрывали в изолированной комнате, где они находились на протяжении всего срока сдачи экзаменов. Им запрещалось пользоваться любыми пособиями. Обладатели третьей степени направлялись на дворцовые экзамены. Десять лучших из них заслуживали особенного почёта – они получали аудиенцию у императора, а лучший из этой десятки награждался званием академика императорской академии наук "*Ханьпиньюань*"¹⁰.

Отбор и обучение способных, одарённых детей вплоть до государственного экзамена стали своеобразным инструментом государственной власти. Особо одарённые дети получали образование при дворе правителя. В этих детях высоко ценились все формы творческой фантазии и в первую очередь способность к написанию стихов и романов. В народе говорили, что у

¹⁰ Кравец В.П. История классической зарубежной педагогики и школы. – Тернополь, 1996. – 426 с.

них была безошибочная память и отлично развитое логическое мышление. В этих детях видели гарантов будущего национального богатства и глубоко уважали их. Конечно, дети из правящего класса имели лучшие условия для развития и обучения, благодаря которым быстрее и ярче могли раскрыться их способности и одарённость. Но при этом *шансы на получение соответствующего образования предоставлялись как представителям аристократических классов, так и детям из других слоёв общества.* Описанная система государственных экзаменов просуществовала в Китае в течение почти двух тысяч лет.

Период расцвета античного рабовладельческого общества (Древние Афины, Древний Рим, Александрия) характеризовался высоким уровнем интереса к проблеме человека в целом и одарённости в частности. В истории цивилизации исследователями замечена стойкая тенденция – гении и таланты с удивительной закономерностью появляются в разных государствах в разные эпохи вспылками, группами¹¹. Одна из таких вспышек произошла в "Золотой век" Древних Афин – в период правления Перикла. Этот государственный деятель собирал одновременно, практически за одним столом, таких признанных во всем цивилизованном мире гениев, как скульптор Фидий, драматург Софокл, философов Сократа, Платона, Анаксогора, Зенона и Протагора. Почти все они были коренными жителями Афин, где насчитывалось тогда 60 тысяч свободных граждан. Вряд ли можно утверждать, что афиняне генетически доминировали над соседними народами. Однако за что бы не брались эллины, любая работа в их руках становилась творческим актом: построение храма или вяление рыбы, изготовление вина или метание диска, публичный диспут или боевой поход. Природная одарённость греков отличалась смекалкой, математическим расчётом, невероятной энергией созидания, страстью к путешествиям, жадой знаний. Из семи чудес света пять

¹¹ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

создано гением древних греков. Настоящим чудом цивилизации являются не только творения ума и искусства эллинов, но и они сами, вся Эллада. Духовные богатства этого необычного народа на протяжении тысячелетий освещали праисторию других народов, на далёких подступах к современности влияли на создание интеллекта других наций¹².

В чем же причина такого взрыва талантов и появления целой плеяды гениев? По мнению многих исследователей, в частности известного генетика В. Эфроимсона¹³, который долгое время занимался изучением природы гениальности, *причина заключается в среде, которая стимулирует тот или иной вид одарённости, творчества, деятельности; в существовании своеобразного "социального заказа" на талантливых ораторов, философов, скульпторов.* Ведь все вышеназванные люди являются представителями одной социальной прослойки, со стойкими традициями, подкреплёнными общественной наследственностью. За всеми ними стоит определённая культура, ментальность их народа. Их способности, наблюдательность, смекалка формировались историей целой нации. При этом многие открытия, например, Пифагора, связаны не только со всей эллинской цивилизацией, но и с обстоятельствами сугубо *индивидуальными*. Наверняка имели значение и уроки математики, которые Пифагор брал у египтян, и особенности его философского разума, и даже его склонность к эlegantности и изысканности, его влюблённость в Олимпийские соревнования, занятие селекцией и выведенный им прекрасный сорт капусты, названный пифагорейским¹⁴.

"Наши деяния умрут вместе с нами или останутся на скрижалях истории", – говорили древние греки, известные своим умом и достижениями в разнообразных сферах человеческой деятельности. Примером такой жизни является судьба самого **Перикла** – политического деятеля и правителя Афин,

¹² Саух П.Ю. Православие: украинское измерение: Учеб. пособие. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.

¹³ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

¹⁴ Саух П.Ю. Православие: украинское измерение: Учеб. пособие. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.

полководца и оратора¹⁵. С его появлением на свет (в 495 г. до н.э.) связана интересная историческая подробность. Мать Перикла, Агариста, увидела во сне, что родила льва. Несколько дней спустя она стала матерью мальчика с чрезвычайно большой головой. Чтобы скрыть этот физический недостаток, Перикл был вынужден всю жизнь носить шлем. Даже скульпторы изображали его только таким. Дети дразнили его, обижали. Перикл рос замкнуто, но понемногу смог преодолеть неуверенность в себе, научился контролировать эмоции и действия, подчинять силу разуму.

Как и у многих афинян из знатных семей, у Перикла были достойные наставники: музыке его учил музыкант и мыслитель Дамон, философии – известный греческий учёный Зенон. С малых лет Перикл занимался физическими упражнениями, фехтованием, борьбой, пытаясь органично развивать как ум, так и тело. Жажда знаний, желание великих деяний, целенаправленность, ограничения и постоянная работа над собой закалили тело и дух Перикла. "Никогда не жалеть себя" – его девиз.



Перикл

В семнадцать лет Перикл стал одним из лучших юношей своего времени. Единственное, чего он не смог, – это научиться улыбаться. Его лицо всегда было спокойным или суровым. Размеренная поступь, уверенный язык, громкий голос и острый ум способствовали блестящей карьере. В 461 году до н.э. Перикл становится лидером афинского Демоса, и с этого момента начинается "век Перикла" – эпоха, которая длилась 32 года, но была значительнее целого столетия.

Для того, чтобы завоевать уважение простого люда, Перикл пошёл на некоторые ограничения для себя. По улицам стал ходить пешком, но всегда одной дорогой – на площадь и в Совет. Отказался от богатой жизни, пиров. Допоздна занимался общественными делами, однако не искал дешёвой

¹⁵ Энциклопедия для детей. – Т. 1 – Всемирная история. – М.: Аванта, 2002. – 688 с.; ил.

популярности: отличался рассудительностью и выдержкой, терпеливо переносил насмешки, не теряя чувства собственного достоинства, чем вызывал уважение граждан. Он постепенно совершенствовал свой язык и движения, которые способствовали успеху. И успех пришёл! "Афины достигли в его правление наивысшего могущества. Он руководил массой, потому что пришёл к власти, не применяя недостойных средств .. у него не было необходимости льстить толпе, однако, пользуясь уважением, он мог резко противоречить ей", – писал историк Фукидид.

За редкий ораторский дар Перикл получил прозвище Олимпийца. Говорили, что он, "как Зевс, мечет молнии, попадая в цель словами, и само убеждение исходит из его уст". Стоит отметить, что эллины глубоко уважали красноречивых людей, сравнивая их с богами:

*Боги не всякого всем наделяют: не каждый имеет
Вдруг и пленительный образ, и ум, и могущество слова;
Тот по наружному виду внимания мало достоин –
Прелестью речи зато одарён от богов; веселятся
Люди, смотря на него, говорящего с мужеством твёрдым
Или с приветливой кротостью; он – украшение собраний,
Бога в нём видят, когда он проходит по улицам града.*

(Гомер)

Проходили годы, государственные и политические дела отбирали много времени у Перикла, а враги не давали перевести дух. Только закалка молодости и сила духа помогали ему не упасть и не погибнуть в борьбе, не исчезнуть в вихре миров.

Во времена правления Перикла Афины изменились. Народ стал жить лучше, процветали торговля и строительство. Величие сооружений того времени впечатляет и сейчас: Парфенон, Пропилеи, храмы Ники и Афины. Их фрагменты, хотя и разрушенные, поражают сердце и душу. Это было величие самого Перикла. Интересна такая подробность: его жена и уже взрослые

сыновья жаловались на отсутствие богатства, которое должно было бы соответствовать их общественному положению. На эти жалобы Перикл всегда отвечал так: "Главное сокровище должно быть здесь! – и стучал себя по большой голове. – А как им пользоваться, попробуйте научиться сами!"

За короткое время Афины стали политическим и культурным центром Эллады. Отовсюду стекались мастера и философы, зная, что найдут здесь учеников и слушателей. Сам Перикл был дружен с историками Геродотом и Фукидидом, философами Зеноном, Сократом, Протагором и Анаксагором, трагиком Софоклом, скульптором Фидием. Они были частыми гостями в доме стратега, и тогда душой общества становилась красивая и образованная жена Перикла Аспасия – гетера, на которой он женился вопреки недовольству и сплетням афинян. Аспасия отличалась красотой и умом. Выдающиеся политики и философы считали её женщиной незаурядной, а "Сократ иногда приходил к ней со своими знакомыми .., чтобы послушать её размышления.". (Плутарх). Аспасия была прекрасной собеседницей, и говорят даже, что она была наделена талантом оратора, который так ценили афиняне.

Приходилось Периклу и воевать, и никогда его войска не знали поражения. Но воевал он только тогда, когда не было другого выбора. Однако те, кто желал войны и власти ради себя, постепенно сумели разрушить доверие и уважение людей к Периклу. Он и это воспринимал спокойно, никогда не забывая о самоуважении и стойкости.

Единственное, чего он не сумел пережить, – это смерть родных во время эпидемии чумы. Впервые в жизни Перикл плакал публично.

Ему вернули все права и обязанности общественного деятеля, но вскоре Перикл умер. Он не желал больше жить.

И только после его смерти люди поняли, что единовластие Перикла и его суровое отношение к действительности были спасением для государства. "Он соединил в себе и сами Афины, и все дела, которые зависели от афинян, – взносы, союзников, армию, острова, море, большую силу и верховную власть",

– свидетельствовал Плутарх.

Афинское государство характеризовалось оригинальной системой образования, которая воспитала ряд гениальных и талантливых личностей и стала образцом для дальнейшего развития всей европейской системы воспитания. Конечная цель воспитательной и образовательной системы в Афинах определялась многозначным понятием *"калокагат(х)ия"*, которое переводится лишь описательно и означает совокупность "добродетелей", которые представляют собой сочетание всех возможных оттенков внешней и внутренней красоты, при этом критерием последней была способность к выполнению гражданского долга в государстве. Греческий моральный идеал ("арес" – добродетель) был тесно связан с аристократическим слоем населения. Тогда господствовало убеждение, что этот идеал является наследственным и свидетельствует об аристократическом происхождении человека. На вопрос, как получить эту добродетель, отвечали – "рождением". По мнению афинян, воспитание является необходимой вещью, но оно лишь укрепляет врождённую добродетель. О том, чтобы изучить или приобрести добродетель, не могло быть и речи (у "добрых" должен был родиться "добрый", у "злых" – "злой")¹⁶.

Путь к достижению возможного совершенства определяется понятием, которое также не поддаётся точному переводу, – "агон". Сначала оно означало место, где происходили собрания. Позже под ним начали понимать и то, что происходило на местах таких собраний, а именно испытание или соревнование. Позже это понятие получило особое содержание в условиях греческой жизни. Принцип *"агонистики"*, состязательность, проявившись в деятельности греческого театра (знаменитые ежегодные соревнования между лучшими драматургами), в Олимпийских играх, в литературе, впоследствии проникли и в школьную систему. Прежде всего, частично работа школы была непосредственно связана с подготовкой к соревнованиям. Этот принцип состязательности ученика с учеником, школы со школой бесспорно позитивно

¹⁶ Сысоева С., Соколова И. Очерки по истории развития педагогической мысли. – Киев, 2003. – 308 с.

влият на выделение наиболее одарённых детей, которые будучи, как правило, материально обеспеченными, могли в дальнейшем реализовать себя в таких "неприбыльных" областях общественной жизни как искусство, философия, литература. Сама жизнь гражданина Древних Афин в "Золотой век" Перикла, свободного от необходимости тяжело зарабатывать на хлеб и имеющего возможность общаться в будничной жизни с такими гениями, как Платон или Фидий, способствовала развитию умственных способностей, эстетических вкусов, давала ему огромное количество образцов для подражания, которые одновременно служили стимулом к собственному творчеству. Даже после окончания школы талантливые личности имели возможность в соревнованиях отшлифовывать свои способности, доказывать свою непревзойдённость. Так, три наиболее известных древнегреческих драматурга Эсхил, Софокл и Еврипид побеждали в названном порядке друг друга на ежегодных соревнованиях драматургов под праздники Диониса¹⁷.

Греческая агонистика, которая имела ярко выраженный индивидуалистический характер и была направлена на хорошо обеспеченную в материальном плане часть населения Афин, свободных граждан, ставила целью достижение личного преимущества одного человека над другим в какой-то сфере деятельности. Идеал самоутверждения и стремления к первенству в соревновании с другими для того, чтобы, как сказано в "Илиаде", "всегда быть лучшим и превосходить всех", положен в основу античного воспитания. В центре же афинской системы воспитания стояла личность с ярко выраженной индивидуальностью, способностью к творчеству.

Возможно, главную роль в становлении и развитии выдающихся талантов Древней Греции сыграла тогдашняя система воспитания в Афинах, которую историк Фукидид назвал "Школой Эллады". Конечной целью образовательной работы в многолетней системе афинских школ было, в первую очередь, осознание себя полноправным членом изысканного афинского общества.

¹⁷ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

Структура афинской системы образования состояла из нескольких уровней. *Мусическая школа* ставила своим заданием дать ученикам в первую очередь литературное и художественно-музыкальное образование, а также ознакомить их с элементами других наук. Как правило, в мусической школе функционировали две школы: школа грамматиста (обучение чтению, письму, счёту и т.д.) и школа кифариста (музыка, орхеистика, пение и т.д.). Учителя мало интересовало развитие познавательных сил ученика, его мышления. Обязанностью ученика было выучить то, что он услышал от учителя. Всё обучение строилось на собственной инициативе педагога и родителей ученика. Обучение было индивидуальным. С 12 лет подростки параллельно с мусической школой начинали посещать *гимнастическую школу (палестру)*, основным заданием которой было физическое развитие (бег, борьба, прыжки, метание диска и копья, плавание).

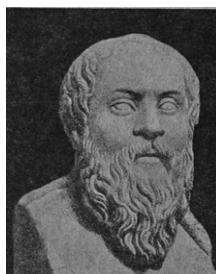
Пребыванием в мусической и гимнастической школах заканчивалось обучение для большей части молодёжи. Только *самая одарённая* её часть вступала в *гимнасии*, которые предназначались для дальнейшего совершенствования в гимнастике. Однако параллельно с гимнастикой юноши получали возможность в беседах со взрослыми, учителями получать политическое, литературное и философское образование.

В Афинах во времена их наибольшего расцвета начинают появляться высшие школы, где преподавали самые выдающиеся философы того времени (Академия Платона, Ликей Аристотеля), которые по современным меркам можно считать *школами для одарённой молодёжи*. Ведь преподаватель имел возможность сам выбирать себе более способного, по его мнению, ученика, который потом, получив блестящее для того времени образование, нередко достигал значительных успехов в определённой сфере деятельности.

В древнегреческой философско-научной традиции попытки осмыслить сущность человеческой природы и выяснить возможности и способности человека выразительно очерчиваются в жизни и трудах славных

древнегреческих мыслителей Сократа, Платона, Аристотеля.

Жизнь каждого мыслителя ранних времён почти всегда была связана со странными преданиями, которые должны были бы удостоверить избранность и исключительность мудреца. Биографии философов насчитывали огромное количество странных фактов. Полулегендарный Пифагор, по мнению древних греков, происходил от бога Аполлона, и его считали чудотворцем. Эмпедокл погиб в кратере огнедышащей Этны, Фалес прославился как один из семи мудрецов мира. Гераклит, который был выходцем из семьи сына афинского царя Кодра, всю жизнь одевался в пурпур как признак царской власти. Демокрит учился у магов, умел предсказывать события, умер в возрасте 109 лет, отодвинув свою смерть таким образом, чтобы она не совпадала с праздником богини Деметры.



Сократ

Кстати, в Афинах было много праздников – больше сорока в году, не считая ежемесячных. Главные из них праздновались по несколько дней. Следовательно, шанс родиться в один из праздничных дней был достаточно высок. В знаменитые Фаргелии – в месяце Фаргелион (май – июнь по современному календарю), в год архонта Апсефиона, на четвёртый год 77-й Олимпиады (в 469 г. до н.э.) в семье каменщика Софрониска и повитухи Фенареты родился знаменитый в будущем философ **Сократ**¹⁸. Сократ был в семье *вторым* ребёнком. Одна из биографических легенд повествует, что Софрониск (отец Сократа), по обыкновению, в связи с рождением ребёнка, обратился к оракулу с вопросом о характере общения со своим сыном и направлении его воспитания. Дельфийский храм пользовался тогда огромным авторитетом среди эллинов. Считалось, что устами дельфийского оракула, пифии, пророчил сам Аполлон, предугадывая волю своего отца Зевса. Суть полученного Софрониском совета приблизительно такая: "Пусть сын делает то,

¹⁸ Нерсесянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.

что ему заблагорассудится; отец не должен его к чему-то принуждать и от чего-то удерживать. Отцу лишь следует молиться Зевсу и Музам о хорошем завершении дела, оставив сыну возможность свободно проявлять свои склонности и призвания. В других заботах его сын не нуждается, поскольку уже имеет внутри себя на всю жизнь руководителя, который является лучше тысяч учителей и воспитателей". Под внутренним руководителем при этом понимался *даймоний* (демон) Сократа – его *гений*, внутренний оракул, голос, который предостерегает от глупых поступков. Уже на склоне своей жизни, представ перед судом, Сократ описывал своего демона так: "Со мной происходит что-то божественное или странное... Началось это ещё в детстве: возникает какой-то голос, который каждый раз отворачивает меня от того, что я пытаюсь сделать... Именно этот голос и запрещает мне заниматься государственными делами"¹⁹.

Как и другие афинские дети, Сократ получил общедоступное начальное образование, направленное на физическое и духовное формирование члена полиса, его будущего преданного гражданина. В молодые годы Сократ вернулся к родительскому делу (каменщик), и неизвестно, как бы сложилась дальнейшая его судьба, если бы одарённого юношу не заметил философ Архелай (*счастливый случай*). Уже тогда Сократ проявлял вкус к беседе и талант вдумчивого и острого полемиста. По биографической версии Аристоксена, молодой Сократ привлёк к себе внимание философа Архелая именно своей продуманной и умелой дискуссией с товарищами по труду о заработной плате. Известный философ предложил юноше другие перспективы, и несколько лет Сократ был учеником и любимцем Архелая²⁰.

Большую роль в духовной судьбе Сократа сыграла профессия его матери Фенареты – "очень уважаемой и строгой повитухи", как характеризовал её знаменитый сын. Ведь именно по аналогии с профессией своей матери Сократ называл свой философский приём помощи рождению истины в ходе беседы

¹⁹ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

²⁰ Нерсесянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.

майевтикой. Для человека, который родился в день Аполлона и Артемиды, философская майевтика как умение и призвание приобретали характер *дара божьего*: ведь всё повивальное искусство, согласно мифам, находилось под верховным руководством Артемиды. Повивальное искусство, по мнению самого Сократа, он и его мать получили от Бога: она – для женщин, которые рожают детей, он – для юношей, которые рожают прекрасные мысли. Так что, Сократ недаром родился в Фаргелии.

Основной целью своей педагогической системы Сократ считал личное самосовершенствование каждого из своих учеников. Сократ является одним из основоположников учения о "доброй природе" человека независимо от его пола и происхождения. Однако признание им первобытной "доброты" человеческой природы не приводит его к утверждению о равенстве всех людей по способностям. Признаками хороших способностей Сократ считал быстрое усвоение человеком предмета, который его интересовал, запоминание изученного и интерес ко всем занятиям, которые помогают хорошо вести домашнее хозяйство, руководить государством и вообще уметь пользоваться действиями людей. Наиболее действенный путь к выявлению способностей Сократ видел в самопознании. "Кто не знает своих слабых сторон, не знает себя. Кто же знает себя, тот знает, что для него является полезным, и чётко понимает, что он может, а чего не может. Занимаясь тем, что он знает, он удовлетворяет свои потребности и живёт счастливо, а не берясь за то, чего не знает, не допускает ошибок и беда обходит его"²¹.

Вышеизложенные мысли Сократа о способностях приобретают чрезвычайно большое значение в его педагогической системе, поскольку именно критерием наличия способностей Сократ теоретически подкреплял "право на образование" того или иного человека. При этом он исходил из принципа той пользы, которую он мог бы в таком случае принести обществу (дополнительно к основной пользе, которую он приносит сам себе процессом

²¹ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

самопознания).

"Могучие духом, – говорил он о талантливых людях, – способные довести до конца начатое дело, они становятся отличными, в высшей мере полезными деятелями, если получают образование или изучат, в чем заключаются обязанности человека: они становятся величайшими благодетелями человечества. Они же становятся очень плохими, вредными людьми, если остаются необразованными, невежественными (не будучи в состоянии разобраться, в чем заключаются обязанности человека, они часто занимаются преступными делами): они спесивы, высокомерны, трудно их удержать или отговорить от задуманного, поэтому они становятся большими врагами рода человеческого..."

В соответствии со своим учением о природе человека и его способностях Сократ решает проблему учителя. Сам философ почувствовал призвание к педагогической деятельности в возрасте сорока лет. Предшествовало этому посещение одним из друзей Сократа дельфийского оракула, которая якобы сказала: "Софокл мудрец, Еврипид ещё мудрее, Сократ же – мудрее всех людей". Такое признание исключительной мудрости человека, который говорила о себе: "Я знаю только то, что я ничего не знаю", глубоко повлияло на философа. Сократ стал одержимым идеей учить своих современников истинным знаниям, ведь он считал, что есть "одно только благо – знание, и одно только зло – невежество".

Главным заданием педагогической деятельности он считал пробуждение к жизни наилучших внутренних духовных сил воспитанника на основе внимательного *изучения его склонностей и способностей*. Обращение к этим силам Сократ называл "вторым рождением", а искусство учителя, которое помогло этому второму рождению, – майевтикою (повивальным искусством). Ведь он был глубоко убеждён, что истинные знания нельзя вложить в сознание ученика извне, оно должно вырасти из глубин его личности и с помощью учителя выйти в свет во всеоружии, "как Афина из головы Зевса". В каждом

отдельном жизненном случае решение соответствующего задания идёт различными путями, однако общая схема остаётся неизменной²².

Интересной была у Сократа и *методика отбора учеников*. Он предъявлял к своим последователям чрезвычайно суровые требования: отказаться от воли родителей, от власти господствующих взглядов, в некоторых случаях от привычного уклада жизни. Самым тяжёлым было требование отказаться "от самих себя", то есть решительно порвать со своим прошлым. Далеко не все способны были выдержать это. Однако тот, кто все же выдерживал, превращался в преданного "собеседника" Сократа. Одним из испытаний, которым подвергал Сократ будущих своих учеников, было испытание *иронией* сократовских бесед. Начиналась беседа в ироничном духе, болезненно задевая самолюбие слушателя. Сократ применял приём беседы-полемики, запутывая собеседника и демонстрируя его незнание. Если слушатель выдерживал иронию, то философ переходил к поучительной беседе-установке, которая отличалась простотой и понятностью. Через это испытание прошли все те, из кого с годами сформировался кружок постоянных слушателей и собеседников Сократа, преданных ему друзей и учеников. Особенно восторженные его почитатели начали даже внешне копировать учителя. Так, Антисфен ходил в старом плаще, а Аристодем начал ходить босиком. Все исторические источники подчёркивают бескорыстие Сократа, который, следуя примеру старых философов, не брал со своих учеников платы за занятия и получал, таким образом, внутреннюю и внешнюю независимость ценой почти нищего существования, хотя он вовсе не был аскетом. Считая своих слушателей друзьями, а не "учениками", Сократ не брал с них денег. Правда, некоторых своих учеников, которые не отличались особенной одарённостью, Сократ отсылал к "учителю мудрости" Продику, у которого сам Сократ в своё время за драхму прослушал урок²³.

Жизнь Сократа закончилась трагически. Он был обвинён в неуважении к

²² Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

²³ Нерсисянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.

богам, что в те времена каралось смертью. Сократ достойно принял известие о приговоре и, как рассказывали его последователи, спокойно выпил яд. Согласно преданию, судьи, которые участвовали в процессе против Сократа, после смерти выдающегося философа не обрели покоя. Некоторых из них разгневанные афиняне выгнали из города, кое-кто сам покончил жизнь самоубийством. Поражает только тот факт, что практически никто из тех, кто позже с возмущением говорил о несправедливости и жестокости приговора, не выступил на защиту Сократа во время процесса. Дело в том, что большинство граждан не понимали идей и поведения своего философа, считали его странным, высокомерным, даже опасным. А то, что непонятно, часто вызывает у людей недовольство, зависть и даже страх. Как здесь не вспомнить пронзительные слова Жан-Пьера Беранже:

Оловянных солдатиков строим

По шнурочку равняемся мы.

Чуть из ряда выходят умы:

«Смерть безумцам!» - мы яростно воем.

Поднимаем бессмысленный рёв,

Мы преследуем их, убиваем -

И статуи потом воздвигаем,

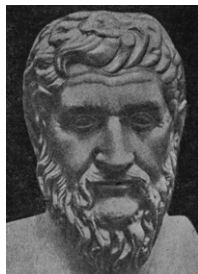
Человечества славу прозрев.

Гений Сократа опережал своё время, оставаясь недостижимым для большинства его современников, потому им оказалось легче помнить о нем, гордиться им, чем жить с ним рядом.

Самым выдающимся среди последователей Сократа был Платон. Его знакомство с Сократом состоялось приблизительно в 407 году до н.э. и длилось до казни учителя. Согласно общеизвестной легенде, накануне встречи с Платоном Сократу приснился лебедь, который, посидев на его груди, взлетел с песнями в небо. И когда на следующий день состоялась встреча с юным Платоном, Сократ, вспомнив о сне, восторженно воскликнул: "Вот мой

лебедь"! Лебедь считался священной птицей Аполлона, и Сократ, рассматривая своё философствование как служение этому богу, истолковал событие как божественное знамение и указание на то, что среди его слушателей появился новый служитель Аполлона и достойный наследник²⁴.

Рождение древнегреческого мыслителя **Платона** (427-347 гг. до н.э.) ознаменовано легендами. Сами греки за мудрость называли его



Платон

"божественным". Днём рождения Платона античная традиция единодушно считала 7 таргелия (21 мая), праздничный день, в который, по преданию, на острове Делос родился бог Аполлон. Более того, некоторые современники Платона (в частности философ Спесипп в произведении "Похвала Платону") прямо называли Аполлона отцом будущего философа. Аполлон якобы явился матери философа перед его рождением, а позже,

когда родители отнесли новорождённого на гору Гиметт, чтобы принести жертвоприношения Аполлону, Господину и нимфам, пчелы отложили медовые соты в уста ребёнка как предзнаменование его будущего ораторского дара²⁵.

Семейство Платона было известным и уважаемым в политической и общественной жизни Афин. Юноша получил всестороннее воспитание, которое отвечало представлениям классической античности о совершенном, идеальном человеке. Платон с детства воспитывался в духе знаменитой калокагатийной гармонии, не уступая ни предкам, ни современникам. Он брал уроки у лучших учителей. Грамоте его учил известный Дионисий, музыке – Дракон, ученик Дамона, который учил самого Перикла, гимнастике – борец Аристон из Аргуса. Считается, что именно этот выдающийся борец дал своему ученику Аристоклу, названному так в честь деда, имя "Платон" то ли за широкую грудь и могучее телосложение, то ли за широкий лоб (греческое *platis* – широкий, крепкий; *platos* – ширина). Так исчез Аристокл, сын Аристона, и в историю вошёл

²⁴ Нерсесянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.

²⁵ Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.

Платон. Юноша занимался *живописью* и учился понимать то разнообразие красок, которыми отличались позже его произведения. Он *писал трагедии*, изысканные эпиграммы, возвышенные дифирамбы; *пел*, хотя и не отличался сильным голосом. Всё это не помешало ему участвовать во *всегреческих играх* и даже получить там награду. После встречи с Сократом, Платон, по преданию, сжёг все свои произведения, призвав на помощь самого бога огня Гефеста. С этой минуты начался новый этап его жизни, связанный с обучением у выдающегося философа.

Через много лет Платон открыл своё собственное учебное заведение – **Академию** (она находилась в саду, посвящённом мифическому герою Академу), которая являла собой сообщество мудрецов, которые служили Аполлону и музам. Среди учеников Платона было много одарённых людей, которые в дальнейшем с успехом занимались не только философией, но и активной государственнической деятельностью. Некоторые сведения об ученичестве многих известных и даже знаменитых личностей у Платона, возможно, являются преувеличением, однако важным есть то, что историческая традиция упрямо приписывала Платону именно тех, а не иных учеников²⁶. Занятия в Академии были двух типов: общие, для широкой аудитории слушателей, и специальные, для узкого круга посвящённых в тайны философии. В своё время древнеримский философ Сенека преподавателя, который проводил занятия с большим количеством слушателей, сравнивал со стрелком, который выпускает во все стороны огромное количество стрел и надеется, что хотя бы некоторые из них попадут в цель. Однако следовать примеру такого стрелка он считал недостойным истинного учителя. Настоящий учитель должен действовать только наверняка. Платон также был убеждён, что общество должно заставить наилучшие натуры выучить всё то, что является наиболее полезным для государства. Однако он считал, что *истинное знание доступно* только богам, а среди людей – *лишь небольшому кругу избранных*,

²⁶ Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.

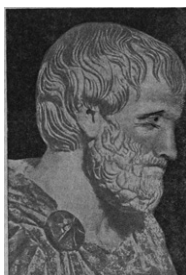
поэтому юные дарования надо учить отдельно. Целью обучения для избранных Платон считал познание объективного мира идей. Созданная Платоном философская школа – единственная, просуществовавшая до конца периода античности (закрыта эдиктом императора Юстиниана в 529 году).

Согласно учению Платона, личность человека состоит из нескольких начал. Низшим началом человеческой души является ощущение, с помощью которого познаётся только внешнее. Вторая, высшая часть души – воля – является верным её стражем. Воля руководит чувствами, не даёт им превратиться в страсть. Однако роль волевой части души чисто исполнительская, ведь волей руководит разум или разумное начало души. Разум указывает воле линию поведения и управления чувствами, которые уводят человека от истинного его предназначения. Этим трём частям души в этике Платона отвечают три вида добродетели: разумной части души – мудрость, волевой – мужество, или храбрость, чувственной – умеренность. А этим добродетелям, в свою очередь, в социологических построениях Платона отвечают три прослойки общества: 1) философы; 2) воины; 3) все другие (ремесленники, земледельцы, торговцы и др.).

Первые два класса являются привилегированными и живут за счёт труда третьего. Философы управляют, воины защищают. Подобно тому, как человек больше всего проявляет себя при условии полного согласия всех частей души, рассуждал Платон, так и государство может развиваться, если между этими общественными группами население будет согласие.

Платона считал, что разделение юношей по способностям необходимо производить в возрасте 20 лет. Именно с 20 лет юноши, которые не проявили склонностей к умственному труду, становятся воинами. Меньшая часть юношей, которые продемонстрировали способности к абстрактному мышлению, продолжают до 30 лет обучение на первом этапе высшего образования, изучая все предметы философско-теоретического направления (ученики этого этапа образования готовились к государственным должностям).

Среди тридцатилетних проводился новый отбор. И только те ученики, которые проявили исключительную одарённость, продолжали философское образование ещё 5 лет, после чего становились правителями государства с 35 до 50 лет. Только те, кто прошёл весь курс образования, по мнению выдающегося мыслителя достойны наибольшего почёта, именно для них – наивысшие государственные должности. Тем же, кто ограничил своё высшее образование первой ступенью, достаются второстепенные роли. Освободить человечество от зла могут только истинные и правильно мыслящие философы, которые занимают государственные должности, или же те властители государства, которые благодаря божественному предназначению станут истинными философами²⁷.



Аристотель

Не обошёл вниманием вопрос человеческих способностей в своей философской системе и **Аристотель** (384-322 гг. до н.э.) – один из самых авторитетных мыслителей древней Эллады. Восемнадцатилетним юношей Аристотель становится слушателем Платоновской Академии в Афинах, где в течение 20 лет усваивает идеи и принципы философии Платона. Аристотель – самый одарённый ученик Платона. И не случайно учитель, оценивая способности Аристотеля, говорил: "Другим ученикам нужны шпоры, а Аристотелю – узда". Аристотелю же приписывают высказывание: "Платон мне друг, но истина дороже", которое достаточно точно отображает отношение Аристотеля к философии Платона. При этом, серьёзно критикуя ключевые положения философии своего учителя, он защищал её в спорах с оппонентами.

После обучения в Академии Аристотель принимает приглашение македонского царя Филиппа II и становится учителем царевича Александра, будущего великого полководца. После вступления Александра на македонский престол Аристотель возвращается в Афины, где основывает собственную

²⁷ Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.

философскую, так называемую "Перипатетическую" (от греческого слова "перипатос", которым называлась крытая галерея, где происходили занятия), школу. Другое название школы Аристотеля – Ликей происходит от соседства школы с храмом Аполлона Ликейского.

Аристотель – самый универсальный философ Древней Греции. Он синтезировал достижения предшественников и оставил потомкам многочисленные труды из разнообразных областей знаний: логики, физики, психологии, этики, политологии, эстетики, риторики, поэтики, и, конечно, философии. Авторитет и влияние Аристотеля были огромны. Он не только открыл новые предметные отрасли познания и разработал логические средства аргументации, обоснования знания, но и утвердил ведущий тип западноевропейского мышления.

Исследуя природу человека, Аристотель пришёл к заключению, что ни одна человеческая добродетель не даётся нам от природы, однако и не возникают вне природы. По мнению выдающегося философа, каждый человек от природы получает лишь *возможность* к приобретению определённых качеств, доводя их до совершенства путём привычки. "В целом всёто, что мы получаем от природы, предварительно даётся нам лишь в виде возможностей, которые позже превращаются нами в действительность. Именно поэтому следует влиять на характер деятельности, ведь приобретённые качества души зависят от особенностей деятельности". От правильного выбора *вида деятельности*, к которой приучается с малолетства ребёнок, по мнению Аристотеля, зависит вся его жизнь. Следовательно, тот результат, который получается в результате воспитательной практики, не является лишь порождением природных данных или только следствием развитых привычек. Он является синтезом и того, и другого²⁸.

Единственной целью человеческой жизни Аристотель считает стремление к земному счастью, блаженству и наслаждениям, однако любое блаженство

²⁸ Журавковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

неразрывно связано с деятельностью. Развивая свои взгляды относительно включения человека в определённый вид деятельности для лучшего воспитания, Аристотель отмечает, что *только та деятельность может быть успешной, которая связана с удовольствием, радостью от её выполнения.* "Наслаждение усиливает деятельность, ведь люди, которые работают с наслаждением, лучше разбираются в частичных проявлениях своей деятельности и тем точнее её выполняют, например, геометрами становятся те, которые получают наслаждение от геометрической задачи, глубоко проникая в её сущность... Более приятная деятельность уничтожает другую, поскольку становится просто невозможным заниматься другим делом. Следовательно, наслаждение усиливает деятельность..."

Как правило, когда речь заходит о системе воспитания в древнегреческом мире, исследователи обязательно вспоминают ещё одно могучее государство того времени – Спарту. Известно, что в Спарте доминирующее значение принадлежало военно-физическому воспитанию, которое было связано с жизнью на грани возможного, на грани выживания. Выжить могли лишь сильнейшие, самые выносливые, наиболее приспособленные к суровым условиям жизни и постоянным войнам. А такие качества личности, как правило, не характерны для гениев, которые слишком увлечены своим делом, чтобы легко преодолевать все жизненные преграды. Однако отсутствие значительного количества гениев в Древней Спарте не означает, что там не рождались одарённые дети, ведь *частота рождения потенциальных гениев и талантов практически одинакова во все времена, у всех народов и народностей.* Эта частота, исходя из реального числа известных гениев, которые появлялись в наиболее благоприятное время в оптимальных общественных условиях, определяется цифрой 1 к 2000 - 3000, то есть один гений на две-три тысячи жителей²⁹. Однако это частота рождения

²⁹ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

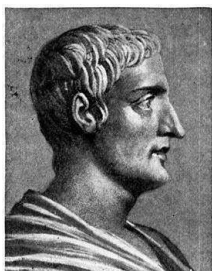
потенциальных гениев. Тех же, кто развился и реализовал себя настолько, чтобы получить высокую оценку, намного меньше. Возможно, лишь один из десяти рождённых гениев вообще смог проявить себя. Древняя Спарта стала одним из тех больше чем многочисленных мест, где гении умирали, так и не реализовав себя, в то время как рядом в Афинах творили "родители" европейской культуры. Спартанские обычаи крепко сплотили спартанское общество, но затормозили его культурное развитие. За всю историю существования Спарта не подарила Греции, а тем более миру, ни одного выдающегося художника, скульптора или поэта. Талантливый поэт Тиртей – и тот был афинянином по происхождению³⁰.

После упадка независимых греческих городов-полисов наступает следующий этап развития античной, а также европейской культуры – эллинский. Эпоха невероятных по своему размаху завоеваний Александра Македонского в Азии открыла новые горизонты для развития научных знаний, которые отныне охватывали также наибольшие достижения азиатских государств. Проникновение греческой культуры на новые огромные территории способствовало возникновению новых очагов научных знаний. Важнейшим центром науки и культуры становится Александрия. Множество талантливых учёных работает здесь над систематизацией знаний предыдущих поколений. Это время значительных научных открытий в различных отраслях. В педагогике появляется (III - II в.в. до н.э.) система "семи свободных искусств". В её формировании большую роль сыграли элементы античного рационализма, греческое логико-философское образование. Именно она определила перечень стандартных учебных предметов, которые господствовали в Европе ещё долгие-долгие годы в эпоху Римской империи и Средневековья. Александрийские учёные предложили миру новое содержание образования, которое дало человеку "закруглённое образование" (круг – циклос, воспитание – педия). Отсюда и название этих наук – циклические, или энциклопедические.

³⁰ Голованов С.О. История древнего мира: Учеб. пособие. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.: ил.

Отраслей этих наук семь, разделенных на два цикла: гуманитарный (тривиум) и естественный (квадривиум). Эти науки рассматривались не как средство для заработка, а использовались для воспитания свободного гражданина, разностороннего развития его ума, тела и души. Поэтому в противовес наукам практическим их называли "свободными искусствами".

Настоящей наследницей античной педагогической мысли относительно природы человеческих способностей стала Римская педагогика, наиболее ярко представленная произведениями **Марка Фабия Квинтилиана** (42-118 гг.) и прежде всего его трудом "О воспитании оратора". Квинтилиан считал, что все дети, лишь за некоторым исключением, наделены способностями к обучению. Тупость и неспособность, по мнению педагога, – явление редкое и скорее является исключением из правил, чем закономерностью. "Мы зря жалуемся на то, якобы природой только некоторым людям предоставлены необходимые



**Марк Фабий
Квинтилиан**

способности к науке и якобы бесполезным является и труд, и время, что теряются на пустой ум. Напротив, мы можем увидеть большое количество (людей) и острых умом, и восприимчивых к учёбе. Это как будто что-то врождённое в человеке: как птицам от природы предоставлено умение летать, ... так нам достались ум и рассудительность ...

Тупые и глупые головы появляются так же против законов природы, как и другие уроды, правда их бывает очень мало"³¹. Квинтилиан соглашается, что "одни (люди) имеют больше ума, чем другие". Однако, по его мнению, это утверждает лишь то, что "один (человек) может сделать больше другого; однако не найти никого, кто бы, опираясь на старательность, не смог бы достичь высоких результатов в каком-то деле". Однако это вовсе не означает, что каждый может стать с помощью соответствующего воспитания выдающейся личностью. Для достижения этой цели необходимо счастливое сочетание двух моментов: естественной

³¹ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

одарённости и воспитания. На вопрос, какое из этих двух начал имеет определяющее значение, Квинтилиан отвечал: "Если эти два начала совсем отделить друг от друга, то природа и без обучения может сделать много, а одно только обучение без природы не принесёт никакой пользы ("Так, в бесплодную почву ничего не привнесёт и наилучший земледелец, а из земли плодовой полезное рождается и без обработки... Природа является материалом, а наука художником: последняя даёт вид или образ, а первая его получает...") Следовательно, два фактора определяют путь личности: *природные данные и соответствующее воспитание.*

Однако Квинтилиан не останавливается на простом декларировании значения способностей в образовании человека. Он пытается найти пути распознавания способностей ребёнка. Важным аспектом учения Квинтилиана является попытка дать характеристику качеств одарённого ребёнка, который и для современной педагогической науки представляет значительный интерес. Основным признаком "ума" у ребёнка выдающийся педагог считает память, которая должна проявляться в двух качествах: быстрое и лёгкое восприятие и длительное удерживание новой информации. Вторым признаком будущего "ума" является раннее развитие у ребёнка стремления к копированию поведения взрослых, в чём автор видит "остроту" и "восприимчивость".

Далее Квинтилиан обстоятельно останавливается на характеристике "одарённого", с точки зрения современной науки, ребёнка, некоторые аспекты которой не потеряли своего значения и сегодня. По мнению выдающегося педагога, способный ребёнок "легко овладевает знаниями: задаёт иногда вопросы, однако чаще следует за учителем, чем опережает его. Быстрый ум, подобно преждевременным плодам, почти никогда не вызревает. Он отличается тем, что легко осуществляет небольшой объем деятельности. Он смел, мгновенно определяет то, что ему по силам. Однако силы эти недалеко простираются: они, например, во время чтения легче разбирают слова, произносят их смело и без остановки, делают немного, однако быстро; здесь

нет истинной силы, нет крепкого фундамента. Так быстрее всходят семена, которые высеяны около самой поверхности земли, и так задолго до начала жатвы желтеют в пустых своих колосьях похожие на хлеб травы. Все это очаровывает нас в детях: однако успех их на этом и останавливается, и быстро исчезает наше предыдущее удивление". Подросток, который перерос стадию раннего детства и переборол в своём развитии опасность раннего оскудения, вступает в тот волшебный период своей жизни (возраст "плодотворности", "изобретательности"), когда у него быстро развивается "ум роскошный и благородных порывов полный". Задание воспитателя и учителя Квинтилиан видит в том, чтобы учитывать все эти моменты в своей педагогической деятельности. Школьные занятия, по мнению выдающегося педагога, должны быть построены на здоровой почве. Детей следует разделять на небольшие группы, с каждой из которых занимается отдельный преподаватель. Преподавательский состав должен отличаться хорошими качествами, как личностными, так и профессиональными. Наиболее удачными способами организации учебной деятельности Квинтилиан считал активные методы преподавания на принципах состязательности между учениками. Однако предлагал максимально индивидуализировать подходы не только к разным категориям детей, но даже к одному и тому же ребёнку в зависимости от периода его развития. Умственные силы ребёнка так богаты, что невозможно их удовлетворить одной лишь наукой; занимаясь одним предметом, рассматривая его одновременно с разных сторон, можно достичь одновременного изучения многих наук. Усложнение умственных действий не только не является препятствием, а наоборот, развивает мышление. Берясь за новую умственную работу, человек приступает к ней с новыми силами.

Обобщая взгляды выдающихся философов и педагогов Древней Греции и Древнего Рима, можно выделить ряд *общих тенденций*:

1. Проблема природы и развития способностей личности в той или иной степени исследовалась практически во всех философских системах того

времени. По мнению ведущих мыслителей античности, каждый человек от природы имеет лишь *возможности* к развитию определённых способностей. Довести развитие природных возможностей до совершенства можно путём специально организованного воспитания и образования. Основным условием развития природных возможностей есть включение ребёнка в *соответствующий вид деятельности*. При этом выполняемая деятельность должна нравиться человеку, приносить ей наслаждение. Только при таких условиях можно надеяться на успешное развитие полученных от природы свойств и качеств.

2. Практически каждый человек способен на высоком уровне выполнять определённые виды деятельности, к которым имеет природные склонности. В частности, способностями к обучению наделены практически все дети, за редким исключением. Однако это не значит, что каждый человек должен достичь выдающихся результатов. Для этого необходимо сочетание двух факторов: природной одарённости и специально организованного воспитательного влияния. Определяя ведущий фактор из названных двух, выдающиеся мыслители расходятся в оценках: одни отдают приоритет воспитанию, образованию, общественной среде (Сократ, Аристотель), другие – природе, наследственности (Платон, Квинтилиан).

3. Уже во времена расцвета античной культуры были сделаны первые попытки дать характеристику и определить особенности одарённой личности. Среди таких качеств выделялись, в частности, способность к абстрактному мышлению, скорость мышления, развитая память, познавательный интерес, смелость в высказываниях и тому подобное. Подмечена древними мыслителями и такая тенденция в развитии талантливой личности, как "угасание одарённости с возрастом". Практически все из рассмотренных авторов отмечают необходимость изучения индивидуальных особенностей каждого ребёнка и настаивают на использовании этих знаний в практической деятельности педагога. Среди способов учебно-познавательной деятельности

наиболее пригодными уже во времена Древнего мира признавались активные методы, которые способствуют развитию мышления воспитанников.

4. Каждый из выдающихся мыслителей древнего мира являлся олицетворением значительных природных возможностей, которые были в определённой степени реализованы ими в своей деятельности (Платон – художник, поэт, писатель, певец, спортсмен; Аристотель – учёный, естествоиспытатель, писатель, поэт). Каждый из них на своём жизненном пути встретил Своего Учителя (Сократ – Архелая, Платон – Сократа, Аристотель – Платона). Не последнее место в их судьбе сыграл счастливый случай (встреча Сократа и Платона, Аристотеля и Александра Македонского).

5. В период расцвета античной культуры возникают первые учебные заведения, которые могут быть классифицированы как заведения для одарённых детей и молодёжи (Академия Платона, Ликей Аристотеля). Ведь практически каждый из выдающихся философов, открыв и содержа такое заведение, имел возможность отбирать себе учеников на основе разработанных самими учителями методов и критериев.

Таким образом, мыслители древнего мира выражают актуальное для нашего времени мнение о том, что каждый человек имеет способности к определённому виду деятельности, предопределённые природными задатками, дальнейшее развитие которых становится возможным лишь при условии соответствующих воспитательных влияний окружающей среды.

ВЗГЛЯДЫ НА ПРИРОДУ ЧЕЛОВЕКА, ЕГО СПОСОБНОСТИ И ВОСПИТАНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Первыми термин "средневековье" предложили итальянские учёные ещё в XV ст., назвав средние века "темным временем" европейской истории. Они считали, что в эти столетия были утрачены высокие достижения греко-римской цивилизации: люди стали грубыми, жестокими, бескультурными, уничтожали

друг друга во время почти непрерывных войн, а в политической жизни господствовал беспорядок. "Разум как будто оделся в саван, чтобы сойти в могилу, где он пребывал много веков. Свет мысли угас. Окружающий мир со своими радостями, природа со своей красотой перестали говорить сердцу человека. Наивысшие духовные порывы начали признаваться грехом. Небо надвинулось на землю и душило её в ужасающих объятиях". Так характеризовал итальянский писатель Бартоли атмосферу средних веков в истории Западной Европы³².

Позже европейские учёные отказались от такого упрощённого понимания сути средневекового периода. Они поняли тот очевидный факт, что средневековье принесло человечеству не только негатив, но и серьёзные достижения, скажем, положило начало книгопечатанию.

И сегодня средние века оцениваются разными исследователями по-разному. Одни (преимущественно журналисты и политики) по-старому видят в средневековье "тёмный период" европейской истории. Другие, напротив, замечают в средневековье лишь светлые стороны: "рыцарское" (почтительное) отношение к женщинам, почитание человеческого достоинства, соблюдения правил чести и тому подобное. В таких расхождениях взглядов на суть средневекового периода отображена сама природа человека. Ведь люди всегда смотрели на мир разными глазами.

Как и другие периоды истории человечества, средневековье было соткано из противоречий. В нем сосуществовали проявления человеческого благородства и достоинства, бессмертные культурные достижения, с одной стороны, и поражающее огрубение человека, невежество, религиозный фанатизм (слепая преданность "своей" религии и нетерпимость к "чужим" религиям) – с другой. Лишь "темным" оно не могло быть уже потому, что после гибели Западной Римской империи античная цивилизация ещё на протяжении нескольких веков в определённой степени чувствовалась в Европе. Погибают

³²Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.

государства, а не цивилизации³³.

Именно в средние века на исторической карте Европы появился ряд современных государств и народов, зародились их языки, их культура, особенности их мышления и поведения. В средние века открывались первые европейские школы и университеты, быстро развивалась философская мысль. Средневековье положило начало эпохе книгопечатания. В средние века Европа стала христианской, в ней возникли католическая, православная и протестантская церкви, развилась богословская мысль.

В средневековом обществе на фоне общего упадка школьного дела и педагогической мысли вопросы, связанные с одарённостью и одарёнными детьми, не вызывали большого интереса ни у педагогов, ни у правителей, ни у священнослужителей.

В период раннего средневековья культура Западной Европы находилась под воздействием католической церкви, которая играла, кроме религиозной, ещё и политическую, социальную и хозяйственную роли, претендуя на главенство над властью светской. В руки церкви попала и система образования. Учеников подбирали в интересах клира, как правило, способных по завершению образования пополнять церковную иерархию.

В отличие от античности, когда воспитание детей и юношей было направлено на формирование полноценного гражданина полиса и государства, в средние века акцент делался на их привлечение к христианским ценностям объединённого Святым Духом единого мира. Античному идеалу физической силы и красоты христианство противопоставляло человека, обеспокоенного спасением души, самовоспитанием внутреннего, а не внешнего начала³⁴.

Мировоззрение средневекового человека было религиозным, мир он воспринимал через религиозные обряды и понятия. Никто не сомневался в том, что началом и концом всего есть Бог. Спорили лишь вокруг вопроса: как надо познавать мир – верой или разумом? Одни считали: верой и только верой, ведь

³³ Крижановский О.П., Хирна О.О. История средних веков: Учебник. – К., 2000. – 288 с.

³⁴ Сысоева С., Соколова И. Очерки по истории развития педагогической мысли. – Киев, 2003. – 308 с.

Бог дал людям откровения вместо любого другого знания, поэтому тем, кто будет изучать Библию, наука не нужна, поскольку они и без неё будут мудрее мудрых.

"Мы должны знать, что разум даётся не только науками, а что Бог даёт абсолютную мудрость, кому захочет. И если бы познание добра заключалось лишь в науках, то не могли бы стать абсолютно мудрыми те, кто наук не знает. Но поскольку многие люди неграмотные постигают истину и приходят к настоящей вере с помощью божественного откровения, то, бесспорно, *Бог дарит тем, кто имеет незасорённый и благочестивый ум, то, что он считает полезным для них*", – утверждал римский писатель и политик Кассиодор в книге "Об изучении наук божественных и человеческих".

Общество средних веков верило, что каждый человек от рождения предназначен к выполнению определённого вида деятельности: молитвы, военного дела или физического труда. Поэтому средневековое общество разделялось на три части – духовенство, рыцарство и "тружеников" (крестьяне и ремесленники). Это были "сословия", или "порядки", представители которых пользовались разными правами и привилегиями. Считалось, что каждый человек имеет "своё право". И, лишь определив это "своё", личное право, он может вписаться в общий порядок, найти своё, единственное место в нём. Отметим, что границы между сословиями были несколько размыты и путь "из грязи в князи" не был заказан никому – его можно было пройти за два-три поколения. Правда, для этого необходимо было иметь определённые умения, твёрдый характер, настойчивость и соответствующие способности.

Большое влияние на понимание средневековым человеком своего предназначения в мире имело учение **Августина (Блаженного) Аврелия** (354-430 р.р.) о божественной благодати в её отношении к свободе человека и о божественном предопределении. Суть учения состоит в том, что человек создавался Богом, как свободное существо. Первые люди до грехопадения имели свободу выбора: могли не грешить. Но Адам и Ева плохо использовали

эту свободу и после грехопадения потеряли её. Человек сам выбрал зло и пошёл против воли Бога. Так возникает зло, так человек становится несвободным. Человек несвободен и неволен ни в чём, он всецело зависит от Бога. С момента грехопадения люди предопределены ко злу и творят его даже тогда, когда стремятся делать добро. После искупительной жертвы Иисуса Христа избранные Богом уже не могут грешить. Бог от рождения определил одних людей к Добру, Спасению и Блаженству, других – ко Злу, Гибели и Мукам. Без определённой божественной благодати человек не может иметь доброй воли³⁵.

Следовательно, человек уже от рождения своего обречён на выполнение того или иного предназначения в мире, и не в силах слабого человека изменить то, что предсказано самим Богом. А если человеку что-то дано (талант, ум, добродетель) – то это также от Бога.

Последователь Августина и сторонник философии Аристотеля **Джованни Фиданца**, по прозвищу Бонавентура ("Благое пришествие"), пытаясь соединить логику Аристотеля и постулаты Августина, разработал теорию "зародышевых доказательств", которая стала основой для объяснения развития вещей. По мнению Д. Фиданца, закономерности развития вещей были бы непонятными, если бы их причины не находились в самих предметах. В каждом из них с самого начала скрыт "зародыш", который определяет развитие предмета и руководит им. Зародышам же он приписывал сверхъестественное происхождение, ссылаясь на Августина, утверждал, что зародыши вещей – в Божественном разуме, откуда они и вливаются в вещи³⁶.

Таким образом, вновь пояснение природы возможностей и способностей личности мыслители находят в Божьем предвидении судьбы каждого человека.

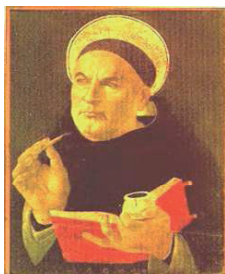
Обращается также к проблеме человека и развитию его личности один из самых выдающихся философов средневековья **Фома Аквинский** (1225-1274 гг.). В его трактовке индивидуальность человека – это личностное единство души и тела. Именно душа имеет животворящую силу человеческого

³⁵ История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков: Прапор, 2003. – 768 с.

³⁶ Там же.

организма. Душа нематериальна и самосуша. Душа – субстанция, которая имеет свою полноту лишь в единстве с телом. Но телесность имеет существенную значимость: именно через неё душа может образовывать то, что есть человек.

Душа же всегда имеет уникально-личностный характер. Таким образом, Фома Аквинский признает каждого человека уникальным существом, наделённым только ему присущими качествами. При этом он утверждал, что по своему



**Фома
Аквинский**

положению человек – промежуточное существо между тварями (животными) и ангелами. В иерархии телесных созданий человек занимает самое высокое место, как совершенное животное. Благодаря воле человек ответственен за свои поступки, потому что имеет свободу, волю и способен выбирать между Добром и Злом. Основой всякой воли является Разум. По мнению выдающегося схоласта, человеку присущи две способности познания – чувства и интеллект. Во взаимоотношении двух интеллекта и воли, преимущество принадлежит интеллекту, поскольку воля с необходимостью следует интеллекту, представляющего для неё то или иное сущее, как благое; однако при совершении действия в конкретных обстоятельствах и при помощи определённых средств на первый план выходит волевое усилие. Познание начинается с чувственного опыта под воздействием внешних объектов, который позже перерабатывается интеллектом. Однако понятия, созданные человеческим интеллектом, правдивы лишь настолько, насколько отвечают понятиям, которые предшествуют в интеллекте Бога. Отрицая врождённое знание, Аквинат вместе с тем признавал, что в людях изначально присутствуют некоторые зародыши знаний, а именно: первые понятия, немедленно распознаваемые активным интеллектом. В своей практической деятельности человеческая личность руководствуется суждениями, которые истекают из интеллекта. Свобода воли существует только тогда, когда её поддерживает Бог, потому что *Бог является первым источником*

естественных причин и свободных человеческих решений. По мнению Фомы Аквинского, Бог является той первопричиной, которая приводит в движение природные процессы и причины доброй воли. Причём в каждой конкретной вещи Бог действует в соответствии с её особенностями.

Одним из непримиримых врагов образования был аббат цистерцианского монастыря в Клерво **Бернар** (1090-1153). Бернар родился в Бургундии, в знатной семье. Ещё в молодые годы проникся глубокой верой в Бога, впоследствии вступил в цистерцианский орден и учредил собственный монастырь в Клерво, где были чрезвычайно суровые правила жизни. Высокие моральные требования к себе, непреклонная воля, проповеднический талант принесли Бернару славу святого. Хотя он оставался скромным аббатом, при этом ощутимо влиял на политику королей и римских пап. Он был одним из известных проповедников и организаторов Второго Крестового похода (1147 год).

Бернар был образованным человеком. Безусловно, он был знаком с произведениями античных философов и взглядами Августина. Но своими учителями считал апостолов, которые не учили его, как он говорил, ни читать Платона, ни понимать философию Аристотеля, а учили искусству жить. Бернар считал человеческий разум настолько несовершенным, что познать мир, созданный Богом, он не может. Человек как смертное существо не способен понять глубину и величие мира, ему остаётся лишь молиться. По мнению Бернара, содержанием жизни человека является познание Бога, но не с помощью холодного разума и логического мышления, а через безграничную любовь к нему и смиренность перед ним. Только так можно достичь "слияния души с Богом", которое открывает путь к настоящим знаниям, значительно более глубоким, чем знания любого человека. Бернар был представителем мистического подхода к познанию мира, знаний, человека, для которых главным было Божественное, то есть сверхразумное, откровение.

Таким образом, человек средневековой Европы все ответы на все свои

вопросы искал только в Божественном откровении, не углубляясь в человеческую природу, в особенности человеческого мышления, психики, проблемы их развития.

Христианство отнеслось враждебно и к античной образованности. В "Апостольских постановлениях о языческих книгах" (IV ст.) читаем: *"Бойся всяких книг"*. В одном из посланий папы Григория I ставится в вину как проступок, который вызывает пренебрежение и рассматривается даже как преступление ..., обучение кого-то грамматике. Григорий I запретил чтение книг древних авторов и изучение математики, которую обвинил в связях с чародейством. Все, о чём говорилось в Библии, воспринималось на веру, которую ставили выше разума. Епископ Тертулиан говорил: "Верую, потому что это абсурдно". Этот лозунг на несколько веков перечеркнул возможность обращения к разуму и занятиям наукой.

Переломным моментом в отношениях человека средневековья к образованию, природе самого человека, его способностей и возможностей

наступил во времена правления императора франков

Карла Великого в конце VIII ст. Карл Великий с детства

уважительно относился к образованию и образованности.

Именно ему принадлежит указ о создании школ при монастырях ("Письма о занятии науками") и капитулярий

об образовании, где, возможно, впервые в истории человечества было высказано требование об

обязательном обучении для всех детей мужского пола

свободных жителей государства. Правда, последнее распоряжение вряд ли могло быть выполненным. Трудно представить себе всеобщее образование в VIII веке. И все же при дворе самого Карла была организована школа, ученики которой, выбранные из лучших представителей высшего класса, готовились к управлению государством.

Карл приглашал к себе образованных людей со всей Европы и многих из



Карл Великий

них назначал на высокие государственные и церковные посты. Некоторые из них со временем организовали учёный кружок, который был назван **Академией**. Её членом был и сам король, который звался там Давидом (в честь библейского царя, который был примером для монарха). Эта Академия была чем-то средним между дружеским собранием и учёным содружеством, где в свободной беседе обсуждались философские и богословские проблемы, сочинялись и читались стихи. Карл с уважением относился к талантливым людям и усиленно разыскивал их как на территории своей империи, так и в других странах. Этот повышенный интерес к людям одарённым стал основой так называемого "Каролингского Возрождения", которое было поверхностным, ограниченным узким кружком людей, – скорее придворной игрой или забавой. Однако оно доказало, что масштабные реформы по силам только незаурядной личности, которая способна широко мыслить и решительно действовать во имя великих целей.

Академия Карла Великого просуществовала не намного дольше её основателя. Правда, примеру Карла следовали другие князья и вельможи, что имело большое значение для распространения образования в эпоху Средневековья, а "Общее напутствие" 789 года очертило содержание образования: "Следует открывать школы, где детей будут учить читать. В каждом монастыре и епископском доме должны учить псалмов, нотной записи, пению, счёту и латинской грамматике".

В это время особенно выделяется деятельность англосакса **Алкуина** (735-804 гг.). Алкуин был учёным монахом родом из Нортубри. Карл встретил его случайно во время своего пребывания в Италии и был настолько поражён образованностью и талантом этого человека, что уговорил переехать в свою столицу Аахен и сделал своим ближайшим советником. Алкуин написал известные философские и богословские произведения, его учебники по философии, математике,



грамматике и другим предметам, построенные на основе катехизического метода, широко использовались в тогдашних школах. В последние годы своей жизни Алкуин стал аббатом богатейшего монастыря Святого Мартина в Туре, где также открыл школу и заложил большую библиотеку. Многочисленные ученики выдающегося мыслителя стали известными учителями монастырских и церковных школ Франции. С именем Алкуина связано также и окончательное введение семи свободных искусств в средневековую систему образования³⁷.

Система образования средневековья начинает складываться в конце V – начале VI ст. Римский писатель V ст. Марциал Капелла предлагает идею "семи свободных искусств", среди которых в качестве основы всех знаний выступают первые три: грамматика, риторика и диалектика. Последняя толкуется как искусство логичного рассуждения и его выражения в языке, то есть как формальная логика. К остальным "искусствам" принадлежат арифметика, геометрия, астрономия и музыка. Северин Боэций детально разработал и аргументировал идею "семи искусств", разделив их на две группы. Первая



**Семи свободных
искусств
средневековья**

("тривиум") содержала собственно гуманитарное знание (грамматику, риторику, диалектику); во вторую группу ("квадривиум") входили "искусства" естественно-научной ориентации (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). С. Боэций перевёл много произведений античных авторов с греческого языка на латынь, дал к ним подробные комментарии³⁸.

Практически вся система образования средневековья концентрировалась в руках католической церкви. Именно поэтому методика работы церковных школ полностью отвечала заданиям вооружения детей знаниями догматов церкви и устранение любых колебаний

³⁷ Всемирная история / Под. ред. Н.А. Сидоровой, И.И. Конрада, И.П. Петрушевского, Л.В. Черепина. – М., 1957. – Т. 3. – С. 307.

³⁸ Бичко А.К., Бичко И.В., Табачковский В.Г. История философии: Учебник. – К.: Либидь, 2001. – 408 с.

относительно веры. Всё обучение строилось на зубрёжке. Книги в средневековые времена были большой редкостью и ценностью, поэтому ученики их, как правило, не имели. Книга была, в лучшем случае, лишь у учителя. Именно из неё он преподавал, то есть просто читал соответствующие тексты, чаще всего даже без комментариев. Процесс обучения сводился к заучиванию наизусть и воспроизведению больших и сложных по содержанию текстов, к тому же написанных на незнакомом языке (на латыни тогда уже никто не говорил). Такая методика приводила к огромному отсеву учеников, оставляя только тех, которые имели хорошую память. Часто обучение проходило "на слух". Ученик слушал, потом громко повторял. Если не мог повторить, получал розгу, пока в его голову не вколачивалось всё прочитанное. При этом ученик не обязательно должен был понимать заученное. Он должен был верить в правдивость предложенного текста, поскольку это было произнесено учителем: слепая вера в учителя, в его авторитет была характерной чертой средневековой школы. "Magister dixit" – учитель сказал. Это требовало слепого подчинения и не предусматривало никакого творчества и самостоятельности учеников. Конечно, среди учеников средневековой школы часто встречались дети способные, одарённые. Однако неординарный ребёнок всегда нуждается в особенном внимании: он задаёт неудобные вопросы, пытается понять сущность материала, часто несдержан в высказываниях и поведении; при этом он очень уязвим, чувствителен к обидам и непониманию со стороны учителя и сверстников. Сама атмосфера школы того времени не позволяла такому ребёнку удовлетворить свои потребности в знаниях и развитии способностей. К тому же и учителя не отличались особенной любовью к таким воспитанникам, которым, как правило, розги доставались чаще других детей за "невоспитанность и недисциплинированность".

Учёные средневековья известны в истории под названием "схоластов" (от слова "схоле", то есть "школа"). Это были профессора, которые прославились своими учёными богословскими произведениями. Они прилагали все свои

таланты и знания – часто достаточно широкие – к тому, чтобы согласовать учение и каноны церкви с теми случайными отрывками научных сведений, которые им посчастливилось найти в переводах трудов великого философа древности Аристотеля. Кстати, Аристотель был единственным греческим философом, отдельные произведения которого позволялось изучать, да и те в переводах учёных-монахов. Кроме того, схоласты широко пользовались текстами (сентенциями) из Святого Письма, подтверждая свои выводы авторитетом церкви³⁹.

Истории известные случаи, которые сегодня могут восприниматься как исторический анекдот. Однако они очень ярко иллюстрируют атмосферу научного мира того времени, в котором человек талантливый, мыслящий просто задыхался от невозможности получить ответы на вопросы, которые его интересовали. *Пример первый.* Как уже отмечалось, в средневековье очень популярными были произведения Аристотеля, на которые ссылалась церковь в процессе обучения студентов. Богословы выбрали из этих произведений всё то, что не противоречило христианскому учению. И эти избранные труды были объявлены абсолютной истиной. Любой факт, любую мысль, даже если в ней содержались явные ошибки, студенты должны были воспринимать на веру, без наименьших сомнений. Иногда доходило до смешного. Например, описывая муху за две тысячи лет до того, Аристотель просчитался. Он написал, что у неё десять ног. Как на грех, именно это его произведение попало в список, утверждённый церковью. Столетие за столетием почтенные философы повторяли вслед за Аристотелем его ошибку. И никому даже не пришло в голову поймать надоедливое насекомое и пересчитать его ножки. Более того, если кто-нибудь и замечал несоответствие, то убеждено утверждал, что перед ним, конечно, муха-урод, а великий Аристотель все равно прав⁴⁰!

Пример второй. Представьте себе атмосферу тёплого летнего дня в университетском саду N-ского университета, где и случилась эта история. Два

³⁹ Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.

⁴⁰ Томилини А.Н. Как люди изучали свою землю. – Л., 1983. – 142 с.

профессора факультета философии, гуляя по дорожкам парка, завели между собой дискуссию: или есть у крота глаза? Один профессор утверждал, что глаза кроту не нужны в подземном мире, потому их у него нет. Второй же профессор очень убедительно доказывал, что, как у любой божьей твари, глаза у крота должны быть, потому что таким его создал Господь. Спор продолжался уже достаточно долго. Оба профессора демонстрировали незаурядные способности ведения подобного диалога. За их разговором наблюдал садовник. Не выдержав, он подошёл к учёным мужам и предложил им поймать живого крота, чтобы посмотреть, есть ли у него в действительности глаза. На это почтенные философы ответили: "Мы ведём абстрактный спор о том, есть ли у абстрактного крота абстрактные глаза. А для этого вовсе не нужно живое существо".

И, наконец, *пример третий*. Мёртвая наука схоластов, которая укрепляла позиции церкви, не учитывала широких слоёв населения. Обычные люди не понимали её. И это касается не только необразованного большинства. Даже люди образованные были к ней безразличными. Кроме того, основные произведения церковной литературы писались на латинском языке, который был чужим и непонятным для большинства европейских народов. Латынь стала языком европейской образованности того времени, а необходимость пользоваться при богослужениях книгами, написанными на этом языке, побуждала церковь заботиться об обучении будущего духовенства хотя бы элементарным знаниям. Однако знания эти, зачастую, так и оставались элементарными. Случилась эта история в X веке во времена властвования короля Генриха II. Король решил немножко подшутить над епископом падернборнским Мейнверком, приказав капеллану потихоньку подчистить у него в тексте заупокойной обедни первый слог (за рабов и рабынь твоих). Как и ожидал император, епископ не заметил этого и, отправляя обедню, торжественно пел: "За ослов и ослиц твоих". Когда Мейнверк узнал обо всем, он очень рассердился, поймал дерзкого капеллана и жестоко наказал его. Но

потом, пожалев беднягу, он подарил ему новую рясу⁴¹.

Крестовые походы, знакомство с арабской культурой способствовало расширению знаний средневекового европейца в сфере медицины, астрономии, географии, математики и других наук. "Информационный голод" интеллектуальной элиты общества уже не могла удовлетворить церковная схоластика. Поэтому учёные, которые знали и стремились познать больше, чем позволяла церковь в своих школах, начали создавать внецерковные союзы. К ним присоединялись все желающие, кто хотел у них учиться. Так, в XII ст. в Европе начали появляться первые университеты (от латинского слова "universitas" – совокупность) в Болонье, Париже, Падуе, Салерно. Это были невиданные ранее корпорации учителей-магистров и учеников-школьников. Университетское учёное сообщество – аналог цеха средневековых ремесленников: школьник – ученик, бакалавр – подмастерье, магистр или доктор – мастер. Это было действительно ученическо-учительским, сплочённым в корпорацию, учёное братство. *"Обучая, учиться самому"* – формула средневекового высшего образования. Сегодняшний ученик – завтра учитель, сам был не прочь поучиться на учёного Мастера, например, у славного Абеляра, который оставил Собор Парижской Божьей Матери и пошёл по Европе учить, – учить вчерашних учителей⁴².

"Жаждающие знаний" учёные люди, которые странствовали Европой, в XII веке стали привычным явлением. Среди них значительную часть составляли так называемые ваганты (от латинского глагола "vagary" – бродить), которые представляли собой культурную самую одарённую верхушку средневекового ученичества. Это были искатели лучшей школы с лучшим содержанием образования. С несколькими книжками за плечами их можно было встретить на многих дорогах Европы. Среди вагантов было немало поэтов. До нас дошли сборники студенческих песен и стихов времён средневековья. О них говорили,

⁴¹ Рабинович В. Исповедь книжечей, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.

⁴² Рабинович В. Исповедь книжечей, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.

что "они собирают знания по школам, как пчелы свой мёд по цветам". Тогда шутили, что "школяры учатся благородным искусствам – в Париже, медицинским припаркам – в Салерно, древним классикам – в Орлеане, судебным кодексам – в Болонье, демонологии – в Толедо"⁴³. И действительно, университеты возникали во всей Европе: в Болонье (1158), Оксфорде (1168),



Париже (1200), Кембридже (1209), Праге (1348), Кракове (1364) и в других городах. Разные школы славились высоким уровнем преподавания отдельных предметов. Так, школа в Орлеане славилась изучением латинского языка, а школа в Шартре – студиями естественных наук. Кто хотел стать хорошим знатоком права, ехал учиться в Болонью. Кто стремился получить профессию врача, подавался в Салерно, на юг Италии. Желающих овладеть философскими и богословскими знаниями влѣк Париж. А в Англии самым известным образовательным центром был Оксфорд.

Обучение в средневековом университете велось на латинском языке. Все преподаватели объединялись в особые группы, так называемые факультеты (от латинского слова "facultas" – способности, то есть способность преподавать или изучать тот или иной предмет). Позже под словом "факультет" стали понимать отделение университета, на котором изучалась та или иная область знаний. Университеты состояли из четырёх факультетов. "Младший", или "артистический" (от латинского "ars" – искусство), – наиболее многочисленный. Это был общеобразовательный факультет со сроком обучения 5-7 лет, в течение которых изучались "семь свободных искусств". На него принимали практически всех желающих. Кроме того, были ещё три "старших" факультета (медицинский, юридический, богословский: срок обучения 5-6 лет), на которые студентов принимали лишь по окончании

⁴³ Всемирная история / Под. ред. Н.А. Сидоровой, И.И. Конрада, И.П. Петрушевского, Л.В. Черепина. – М., 1957. – Т. 3. – С. 307.

"артистического" факультета.

Таким образом, обучение имело приблизительно такой вид. До пятнадцати лет юноша изучал латинский язык, чтение, письмо и счёт в монастырской или городской школе. По окончании школы он становился учеником университетского магистра общеобразовательного факультета, то есть "семи свободных искусств". Это этап обучения длился приблизительно два года. Юношей учили логике Аристотеля и физике, привлекали к участию в студенческих диспутах, а потом он сдавал экзамен на степень бакалавра. Следующие два года отводились на слушание лекций по метафизике, психологии, этике, политике (опять же по произведениям Аристотеля). Изучались космология и математика. Дальше студент начинал учительствовать. Он становился помощником магистра, который вёл диспуты, где выступал в роли ответчика. Результат этого труда – экзамен на степень лиценциата. Первая лекция в новом качестве – и он уже магистр искусств. Ещё два года молодой преподаватель учит студентов, но и учится сам. Двадцать один год – начало карьеры магистра, а за плечами уже шесть лет университетской науки. Параллельно с обязательной двухгодичной преподавательской деятельностью можно было начинать слушать курс какого-то "старшего" факультета. Там свои правила экзаменов, свои возрастные пределы. После экзаменов получали степень магистра права, медицины или теологии. Но, чтобы изучать теологию, нужно было, чтобы учителю исполнилось 34 года и, чтобы этому предшествовали восемь лет обучения. Учиться на богословском факультете было сложнее всего. Одних только бакалавров надо было получить трёх видов: бакалавр Библии, бакалавр сентенции и полный бакалавр. Таким образом, все время университетской науки тратилось на овладение мастерством учить. Учить Смыслу и учиться Смыслу. Это и есть доминанта интеллектуального – учёного – Средневековья⁴⁴.

Для того, чтобы получить высшее знание "доктора наук", надо было

⁴⁴ Рабинович В. Исповедь книжечя, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.

закончить полный курс обучения в университете (11-15 лет).

Основными методами обучения в университетах были лекции и диспуты; студенты выполняли много упражнений и писали письменные работы – трактаты. *Лекция* (lectio – чтение) представляла собой чтение текста, который изучался, и пояснение этого текста в виде комментариев к нему или к его отдельным частям. Студентам теологического факультета читали "Святое Писание" и "Сентенции" Петра Ломбардского (XII в.). Эти "Сентенции" и были комментарием христианского учения, став основой схоластики. Со временем труд лектора упрощался, потому что составлялись комментарии к этим комментариям, которые впоследствии свелись к так называемым "вопросам". Второй формой обучения был *диспут*, основой которого был вопрос для обсуждения. Тезис избирал магистр. Опровержение выдвигал или он сам, или его студенты (в том числе и те, которые случайно зашли на диспут). Бакалавр нужными аргументами поддерживал тезис и отвечал на вопрос. Магистр мог в любой момент остановить спор, лично завершив его своим словом. Но он мог и вернуться к этому тезису когда-нибудь в другой раз, не поддерживая, а отрицая свой же тезис. Следовательно, степень истинности тезиса была не такой уж и важной. Важной была техника его защиты или опровержения.

Одним из способов логического мышления был силлогизм, известный еще с античных времен: способ получения нового вывода на основе нескольких (преимущественно двух) разных суждений. Вот пример силлогизмов средневековых философов :

1. Любое волнение – это движение души.

2. Любовь к Богу – это волнение. Следовательно, любовь к Богу – это движение души.

1. Ни один человек не может познать истинную мудрость.

2. Философ – человек. Следовательно, философ не может познать истинную мудрость.

1. Люцифер не хотел служить Богу и восстал против Творца.

2. Люцифер – ангел. Следовательно, некоторые ангелы не хотели служить Богу и восстали против своего Творца.

Конечно, силлогизмы были намного сложнее, когда шла речь о важных вопросах мироздания.

Беспредметный словесный спор и был предметом, который владел всеми мыслями средневекового учёного. Спор о бесспорном. Обсуждение того, что нельзя обсудить. И потому о чем угодно. Именно так – *диспутами очёмуждно* – назывались дискуссионные апофеозы университетской образованности. Только один раз в год на протяжении двух недель происходили словесные баталии, на которых оттачивалось мастерство вести научные и религиозные диспуты. Возможно именно в диспутах на достаточно абстрактные темы и мог проявить себя талантливый ученик. Эти словесные споры развивали умение распределять факты в логической последовательности, абстрактно мыслить. Следует отметить, что студенты жили за собственные средства и это очень усложняло условия обучения для одарённых выходцев из даже достаточно состоятельных семей, не говоря уже о простых мещанах. В университетах уже не дети, а юноши могли попасть к талантливому учителю и раскрыть свою одарённость⁴⁵.

Средневековые университеты были автономными учреждениями, которые имели свои органы самоуправления. Они, как и цех ремесленников, имели разные привилегии, пользовались большой самостоятельностью и часто не подчинялись местной власти. Отстаивая свою независимость, содружество учителей и учеников нередко обращалось к королю, чтобы защитить свои права, или прибегало к забастовке – прекращало учёбу и покидало город. Городские власти, как правило, просили их вернуться назад, ведь свой университет был честью для любого города.

Благодаря своему статусу университеты сыграли значительную роль в развитии культуры, разрушении феодальной ограниченности. И, если не

⁴⁵ Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.

принимать во внимание ряд негативных моментов в их деятельности, именно они подготовили почву для дальнейшего развития науки.



Пьер Абеляр

Среди университетских преподавателей было немало умных, одарённых, талантливых учёных. Выдающимся магистром "свободных искусств" был известный философ XII век **Пьер Абеляр** (1079-1142), который учредил несколько нецерковных школ, а позже читал лекции в Парижском университете. Лекции Абеляра пользовались чрезвычайной популярностью. Особенно нравились слушателям те его выступления, где магистр доказывал приоритет разума над верой и церковными "авторитетами", склонялся перед античной философией и прославлял светские знания. Своим свободомыслием Абеляр вызывал раздражение католической церкви. Поэтому его жестоко преследовали. Произведения выдающегося магистра сжигали на кострах, школы, в которых он преподавал, закрывали. Самого же Абеляра церковь дважды осуждала на церковных соборах, а его учеников постоянно преследовала.

Пьер Абеляр родился в семье французского рыцаря. В 15 лет отправился в свет добывать знания. Он изучал логику в школах многих городов, слушал лекции известных мыслителей. Вернувшись в Париж, Абеляр сам начал преподавать в школе, которая располагалась на холме Сен-Женевьев, куда к нему стекалось много учеников. Впоследствии именно на этом месте возник знаменитый Парижский университет – Сорбонна. К Абеляру пришли и слава, и хороший заработок. Это не удивительно, ведь молодой философ доступно и глубоко толковал Святое Писание, указывал на противоречия и несогласованности, которые попадались в библейских текстах и произведениях отцов церкви. Он считал, что его обязанность – исправить ошибки, допущенные авторитетными учителями (святым, апостолом, пророком, евангелистом). С помощью логического мышления он устранял или сглаживал

эти несогласованности. Абельяр не слепо верил священным текстам, а пытался сначала их понять. Он полагался на собственную логику и умение рассуждать. Абельяр говорил: "Понимаю, чтобы верить". Он углублял свои знания, не только опираясь на Библию и произведения христианских мудрецов, но и на собственный разум.

Абельяр, который не боялся в свои лекции добавлять что-то новое, не сказанное ещё отцами церкви, нажил себе много недругов в лице известных богословов и епископов. К тому же в личной жизни его постигло большое несчастье. Враги разлучили Абельяра с любимой Элоизой, его ученицей, высокообразованной молодой девушкой. Они жестоко покалечили Абельяра, и он решил уйти от мира, спрятавшись за стенами монастыря. Монахиней стала и Элоиза.

Живя в монастыре, Абельяр возобновил свои лекции по философии. Это вызвало недовольство богословов и руководителей других школ, ученики которых переходили к Абельяру. На церковном соборе в Суассоне они осудили его произведения. По приговору собора, философ должен был бросить одну из своих книг в огонь в доказательство ошибочности своих взглядов. Абельяр с трудом переживал своё осуждение.

Пребывание в монастыре не принесло покоя его творческой душе. Некоторое время Абельяр жил затворником в безлюдных местах около города Труа. Позже он возобновил чтение лекций. К нему опять потянулись ученики. Его взгляды, его произведения получили широкое признание. Абельяру удалось возобновить чтение лекций в Париже – и так же с большим успехом. В ответ на растущую популярность высшее французское духовенство на церковном соборе в Сансе опять осудило взгляды Абельяра.

Жизненные силы Абельяра исчерпались. Умер он по дороге, идя в Рим, куда направлялся, чтобы доказать папе римскому свою правоту. Элоиза похоронила Абельяра на территории монастыря, где была аббатисой.

Свой жизненный путь Абельяр описал в автобиографии с красноречивым

названием "История моих бедствований"⁴⁶.

Таким образом, пример Пьера Абеляра ярко иллюстрирует, насколько трудно в средневековье приходилось человеку неординарному, не похожему на других. Его не понимали, ему завидовали, к нему относились враждебно. Очень часто любой дар, который отличал человека от широких масс, воспринимался запуганными людьми как "подарок дьявола". Сколько ярких индивидуальностей погибли в пламени костров инквизиции только за то, что они были "белыми воронами": лучшие других, умнее других, талантливее других. Они позволили себе быть не такими, как все.

Сколько людей, одарённых светлым умом, горячим стремлением к истине и яркой гениальностью, погибли преждевременно. Зоолог Белон, анатом Андрей Везалий, выдающийся врач Ареол Теофраст Парацельз, палеонтолог Бернар Палисси – это люди, отмеченные выдающимся умом, талантом и характером. Все они – люди одной эпохи, однако все они разные: каждый особенный, неповторимый. А. Везалий, благодаря блестящим способностям, стал профессором Падуанского университета, когда ему исполнилось лишь 23 года. Парацельз прошёл пешком почти всю Европу, считая, что настоящий путь науки должен быть освещён "светом самой природы, а не "аптекарской лампочкой". Б. Палисси, сын французского крестьянина, одарённый самородок, собственными усилиями прокладывал себе путь к науке⁴⁷.

В XII-XIII ст. начинает пробуждаться и педагогическая научная мысль, появляются отдельные руководства по воспитанию детей высшей феодальной знати. Одним из наиболее известных стало произведение **Винцента из Бове** (XIII ст.) "О наставлении детей знатных граждан", которое состояло преимущественно из отрывков из разных источников. Трактат создан около 1246 г. и рассматривает следующие вопросы: как найти хорошего учителя, что

⁴⁶Абеляр П. История моих бедствий // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. – Т. 2. – Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами учёных наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 43-48.

⁴⁷ Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.

мешает и что содействует обучению, о способе обучения и преимуществах обучения в раннем возрасте и т. д.



**Винцент
из Бове**

То, что в течение всего средневековья никому не приходило в голову заняться поиском и воспитанием одарённых детей, не удивительно. В те времена избранность феодалов не ставится под сомнение и представители низших классов понимают невозможность уравниваться с ними в возможностях. Без сомнения, дворянская культура пыталась воплотить в жизнь идеал всесторонне развитой личности, являющейся полноценным членом общества и в то же время живущая богатой внутренней духовной жизнью. Однако дворяне искренне верили, что достичь такой гармонии могут лишь люди,

которые от роду наделены "врождённым благочестием" и правом самостоятельно решать свою судьбу. Следовательно, дети герцога или барона так или иначе уже от роду талантливы, и, воспитывая их, учитель воспитывает лучших из лучших, будущих правителей. Если уж для этих представителей привилегированного класса, который мог позволить себе любое образование, не было нужды в интеллектуальном воспитании, то что уж говорить о намного более бедных мещанах и крестьянах – "полулюдях", собственности феодала.

Только намного позже стало понятным, что личностное совершенство человека не имеет прямой зависимости от его происхождения (об этом уже в XV веке заговорили итальянские гуманисты). Однако *средние века стали настоящей могилой для огромного количества нераскрытых талантов и гениев, на которых в те времена не было спроса в обществе, где почти не было техники и решающую роль в хозяйственной жизни играл ручной труд.*

Следует отметить, что развитие образования и воспитание в Западной Европе невозможно представить без влияния Византии, которая через итальянские провинции в V ст. передала традицию изучения античной

литературы. Европа и Византия вместе создавали гуманистическую концепцию человека, которая стала знаменем эпохи Возрождения с конца XIV ст. Антично-византийские традиции светского образования, независимые от диктата церковников, дали могучий импульс эволюции школы и педагогической мысли Западной Европы. Античное отношение к талантливости и воспитанию одарённых детей, которое нашло своё отображение в эпоху ренессанса, тоже в значительной степени было сохранено благодаря византийским мыслителям.

Значительное влияние оказала византийская культура и на развитие философской и педагогической мысли **Киевского государства**, в частности на исследование загадок человеческой сущности, которые всегда интересовали наших предков. Уже в системе философских взглядов деятелей Киевской Руси чётко очерчивается круг проблем, связанных с осознанием сущности человека, смысла его бытия, его возможностей и способностей. Человеку отводится роль центрального звена, которое обеспечивает коммуникацию между Богом и созданным им миром.

Одной из главных остаётся проблема соотношения тела и души. Тело как "естественная" сущность соединяет человека с природой. Душа же человека – нематериальна. И "государственной силой" человеческой души считается разум. Он не только обладатель души, но и "царь" чувств, именно поэтому он связывает воедино душу и тело. Душа человека, которая, в отличие от естественной плоти, создана "вздухновенною Благодатью", управляет телом, "как будто князь государством".

Каждому человеку господствующее мировоззрение отводило чётко определённое место в социальной структуре, и действовать должна была она в соответствии с канонизованным сценарием. Однако это не означает абсолютного безразличия тогдашней культуры к индивидуальному началу в человеке. Ведь при анализе соотношения человеческого с божественным предусматривалось соблюдение принципа личной ответственности за совершенное. Эта тенденция способствовала появлению среди

достопримечательностей Киевской Руси письменных произведений, которые несут на себе отпечаток осознания человеком своего личного достоинства, неповторимой индивидуальности. Ярким примером такой тенденции является "Наставление" Владимира Мономаха, "Моления Даниила Заточника" и ряд других произведений этой поры⁴⁸.

Существенную роль в этических взглядах Киевской Руси играла разработка образа святого. Теме святости посвящались многочисленные "Патерики", "Жития" святых, которые образуют самостоятельный слой в древнерусской культуре, – "агиографию". Святой – это переходное звено между земным миром людей и потусторонним, трансцендентным миром. Это "избранник" среди людей, но, по существу, он принадлежит не им, а миру божественному. Древнерусская традиция, принимая христианское понимание святости, акцентирует внимание на стремлении утвердить святое царство здесь, на земле, и для человека. Образ святого в отечественной агиографии принимает вид рассказа о сложном пути, который проходит выдающееся лицо, приближаясь к реализации высшей жизненной цели – обожествлению. Тем самым в культуре Киевской Руси формируется представление о святости как воплощении морального идеала поведения, особенной жизненной позиции, которая понимается как жертвенность и вдохновляется ценностями "не от мира сего", но осуществляется здесь, на земле. Каждый герой в пантеоне киево-русских святых олицетворял определённую черту, совокупность которых образует собирательный образ морального идеала, который утверждается на протяжении веков в сознании украинского народа. Важнейшими среди них являются мудрость, милосердие, воплощённые в образах святых князей Бориса и Глеба, и смиренномудрие, ярче всего представленное в образах Киево-Печерских святых, воспетых в "Киево-Печерском Патерике".

С историей украинского государства непосредственно связана и история украинской школы. Ещё во времена Киевской Руси в педагогических памятках

⁴⁸ Философия: Учебник / Г.А. Заиченко, В.М. Сагатовский, И.И. Кальний и др.; Под ред. Г.А. Заиченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

поднимаются различные дидактичные проблемы, среди которых важное место занимают вопросы классификации познавательных способностей человека на основе индивидуальных особенностей памяти: разделение на тупых ("тупии памятиви суъ") и умных ("хитрии въспоминанъливи") в "Толковой Палее". Начиная с XV ст. в украинской духовной жизни наблюдается рост интереса к познанию закономерностей природы и сущности человека. Происходят прогрессивные сдвиги в философских взглядах передовых представителей украинской культуры, распространяются идеи гуманизма. Среди самых выдающихся украинских гуманистов конца XV - первой половины XVI ст. нельзя не вспомнить Юрия Дрогобыча, Станислава Ореховского, Павла Русина из Кросна, Шимона Шимоновича и др. Все они получили блестящее образование и работали в самых известных университетах Европы. Своей деятельностью они не только способствовали привнесению идей гуманизма на земли Украины, но и значительно укрепили фундамент величественного храма польского и европейского гуманизма эпохи Возрождения. Для их творчества характерны глубокие знания античной философии, стремление опираться в своей деятельности на духовные достижения античных мыслителей.

Значительное место в их творческом наследии занимает разработка проблем природы. Распространение знаний о Вселенной в обществе, по их мнению, является обязательной предпосылкой совершенствования умственных способностей человека. Так же, как плодородное поле, отмечал С. Ореховский, без надлежащего возделывания останется бесплодным, так и человек, самый талантливый от природы, ничего не осуществит выдающегося без овладения научным знанием. Во второй половине XVI столетия Кирилл Ставровецкий Транквилион, формулируя требования к учителю, акцентирует внимание на том, что педагог должен содействовать развитию талантов в обществе. Феофан Прокопович в "Духовном регламенте" среди дидактических требований к написанию учебников особо отмечает необходимость владения учителем знаниями о психологических особенностях учеников.

Человек предстаёт внутренне противоречивым. Так, по мнению острожских деятелей, разум, мысли и тело человека находятся в постоянной борьбе между добром и злом, противоположными стремлениями, несовместимыми желаниями. Исходя из этого, обосновывается идея обязательства каждого человека посвятить жизнь преодолению препятствий на пути к осуществлению своего призвания. Бог, объясняет Клирик Острожский, одарил каждого определённым талантом, способностями, и потому, чувствуя себя постоянным должником Бога, человек должен, в меру своих возможностей, служить Богу и своему народу.

Профессора Киево-Могилянской академии также значительное внимание уделяют гносеологической проблематике. В курсах логики и психологии широко обсуждаются вопросы, которые касаются характеристики познавательных способностей человека: ощущения, восприятия, памяти, языка и мышления, анализируется сам процесс познания, его особенности. Большое внимание уделяется анализу чувственного познания. Чувственное познание рассматривается как первый этап познавательного процесса, второй этап – рациональное познание – завершает его. Эту форму познания профессора Киево-Могилянской академии связывают с деятельностью разумной души, которую Бог дарит человеку.

В связи с интересом к изучению мыслительной деятельности человека особое место среди курсов, которые читались в академии, имели курсы логики, которые были, по выражению И. Кононовича-Горбатского, "наилучшей учительницей нашего разума". Логика трактуется здесь как необходимое средство получения новых знаний, как инструмент познавательной деятельности человека⁴⁹.

Философия деятелей Киево-Могилянской академии близка по духу гуманистическому мировоззрению со свойственной ему антропоцентрической направленностью. В наследии киево-могилянцев важное место занимают

⁴⁹ Философия: Учебник / Г.А. Заиченко, В.М. Сагатовский, И.И. Кальний и др.; Под ред. Г.А. Заиченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

проблемы, непосредственно связанные с человеком, его практической жизнью. Подчёркивая величие и достоинство человека, киевские профессора отмечают его совершенство. Ф. Прокопович утверждал, что человек является "полнотой совершенств, равной целой природе". Главным назначением земного бытия человека, считал И. Гизель, есть его активность, которая направляется свободной волей. Свою деятельность человек должен направлять на борьбу со злом, которое господствует в земном мире. Смысл жизни человека виделся ему не в бегстве от мира во имя созерцания и постижения Божьей благодати, а в активной борьбе с изъятиями и преступлениями, печалью и ненастьем.

Обращает на себя внимание интересная деталь: в то время, когда вся Европа страдала от власти феодалов и церкви, в Испании X-XII веков развивались ремёсла, искусства, наука. А один из её городов



**Хуан Луис
Вивес**

– Кордова, стал настоящим убежищем для молодёжи, которая прибывала сюда из всех уголков Европы в поисках настоящей науки, свободной от гнёта церкви. Объясняется этот феномен тем, что Испания некоторое время находилась под властью арабов, которые привнесли сюда свои знания, заимствованные у персов, а также древних греков и римлян.

Не случайно, что именно в Испании родился выдающийся учёный и философ **Хуан-Луис Вивес** (1492-1540), которого считают основоположником новейшей педагогики и эмпирической психологии (предлагал исследовать признаки души, а не то, чем она есть). Он учился в Париже, жил и преподавал в Англии, Голландии, Германии, Фландрии и принадлежит скорее европейскому гуманистическому движению, чем Испании. Он возглавлял кафедру латинского языка в Лувенском университете. В Англии по рекомендации Томаса Мора получил кафедру в Оксфорде. Был чтецом у Екатерины Арагонской, писал педагогические трактаты для Марии Тюдор. Поддерживал дружеские отношения со многими европейскими учёными того времени – Т. Мором, Э. Роттердамским и другими.

За широкий интерес к педагогическим проблемам был назван современниками "вторым Квинтилианом". Многие его произведения посвящены воспитанию и обучению: "О способе занятий с детьми" ("De ratione studii puerilis", 1523), "О воспитании женщины-христианки" ("De institutione feminae christianae", 1523), "Путеводитель к премудрости" ("Introductio ad sapientiam", 1524), "О науках" ("De disciplinis", 1531), "О душе и жизни" ("De anima et vita", 1538), "Упражнения в латинском языке" ("Linguae latinae exercitatio", 1538). Педагогические идеи Х. Вивеса основываются на представлениях о природе как образце для воспитания. Отсюда его стремление выявлять и учитывать природные склонности детей и исключать принуждение из воспитательного процесса.

В своих произведениях "О рациональных занятиях с детьми", "О потере морали", "Мудрец" он первым заложил основы новой гуманистической педагогики. Учёный отстаивал идею всестороннего воспитания, развивающего *природную одарённость* человека; рассматривал педагогику как науку о всестороннем воспитании личности, которая основывается на постепенном развитии её *природных способностей*. По его мнению, обучать необходимо на родном языке; образование должно быть максимально приближенным к жизни; ребёнок должен своей активностью самостоятельно делать собственные выводы; игры и физические упражнения способствуют гармоничному развитию тела и души. Разрабатывая вопрос специфики познавательной деятельности человека, Х.Л. Вивес отмечал значение опыта, логической аргументации, доказательности для получения объективного знания. Выступал против схоластического учения, видел основу познания непосредственно в наблюдении и эксперименте. Труды Х. Вивеса оказали огромное влияние на Яна Амоса Коменского, а также Игнатия Лойолу и его теорию иезуитского воспитания.

Сами же арабы выдвинули из своей среды целую плеяду одарённых учёных – врачей, математиков, физиков, химиков, натуралистов, философов.

Особенно сильное влияние на умы того времени оказывали труды самых известных арабских философов: Авиценны ("Книга исцеления") и Аль-Газали ("Логика Ависафа").



**Абу Али Ибн-Сина
(Авиценна)**

Абу Али Ибн-сина (980-1037) – яркий талантливый разносторонний учёный, выдающийся врач, который одинаково серьёзно занимался зоологией, ботаникой, геологией, палеонтологией, интересовался лекарственными растениями и вопросами происхождения разных типов рельефа. Он посвятил науке всю свою жизнь, проявив при этом незаурядную настойчивость.

Интересными в контексте нашего исследования являются некоторые эпизоды детства будущего выдающегося учёного, которые определённым образом приоткрывают завесу над тайной его феноменальной одарённости. Авиценна был сыном собирателя налогов, которому приходилось "собирать" в буквальном смысле этого слова: руками перебирать, сортировать монеты, ювелирные изделия, посуду из ценных металлов, ценные камни, жемчуг, ткани... Отец оказался идеальной нянькой для своего сына. Почти каждый день долгими часами, а в "отчётный период" и на протяжении всего дня он занимался "натуральной бухгалтерией": сортировал предметы, называя их вслух, и в то же время присматривал за младенцем, который ползал рядом и, как все малыши, сразу же начинал повторять движения и слова отца.

Ещё до двух лет малыш Авиценна научился считать – на это способен каждый ребёнок, если при нём или вместе с ним считать каждый день хотя бы по пять-десять минут, а не целыми часами, как это делал старший для Ибн-сина. Как и все малыши от двух до четырёх лет, Абу Али Ибн-сина, пытаясь копировать действия взрослых, начав помогать отцу. И это было для него наилучшей развивающей игрой. Из чего состояла эта игра? Прежде всего, это манипуляции руками с бесконечным количеством повторяемых предметов; во-

вторых, это их пересчёт; в-третьих, взвешивание с помощью весов и рук. Все это позволило развить у маленького Абу, по мнению современного исследователя П. Тюленева⁵⁰, одновременно "мануальный", "вербальный" и другие виды интеллекта. Результаты были феноменальными: в школе Авиценна мог почувствовать листок бумаги под ковром, на котором сидел, а став врачом, мог различить около ста болезней с помощью едва ощутимых изменений в пульсе пациентов... А огромные тексты из Корана после такой тренировки в детстве он запоминал без труда.

Много внимания восточные философы уделяли проблемам природы и происхождения человека, развития его способностей и воспитания. Анализ литературных источников позволяет проследить развитие ими отдельных идей относительно организации воспитания, а также выявить те ведущие факторы, которые, по их мнению, определяют формирование личности.

Персидский философ **аль-Фараби** называет первую группу таких факторов "природными задатками" или врождёнными способностями. По его мнению, "человеческие индивиды *от природы* наделены разными силами и разнообразными способностями"⁵¹. Однако счастья способны достичь только те, кто владеет врождёнными способностями, умственными и физическими. В свою очередь другой арабский учёный аль-Газали к этой группе относит ещё и инстинкт. В своём трактате



Аль-Фараби

"Освобождения от ошибок" он отмечает, что жажда к постижению истинной природы вещей была его качеством и ежедневным желанием, начиная с юности. Уже в отрочестве его душа стремилась к постижению природы человека и истинной природы правил, которыми ребёнок овладевает, копируя родителей и наставников, чтобы разобраться, чем отличаются эти догмы ("а

⁵⁰ Тюленев П.В. Считать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. «Чувашия», 1998. – 72 с.

⁵¹ Ал-Фараби. Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.

принципы их устанавливаются в процессе обучения, и существуют разные взгляды относительно определения того, что есть истина и что есть неправда"⁵².



Аль-Газали

Следующим фактором, который определяет формирование личности, по мнению аль-Фараби, Ибн-Сины, **аль-Газали** и других мыслителей, есть *воспитание*, поскольку "все природные качества нуждаются в воспитании ..., чтобы довести их до совершенства"⁵³. Аль-Газали утверждал, что "каждый новорожденный появляется в мир первобытно чистым, и только позже родители делают из него иудея, христианина или мага"⁵⁴. Воспитанию придавалось большое значение, поскольку у ребёнка могут быть "выдающиеся, отличные качества, которыми пренебрегают, не развивают и не воспитывают их ... в результате чего со временем они теряют свою силу". Именно поэтому мыслители Древнего Востока пытались создать методику овладения знаниями (что именно изучать, из каких отраслей) для разных категорий людей, чтобы каждая личность чётко представляла себе цель, к которой следует стремиться, не оставаясь в невежестве.

Главное место в трактатах мыслителей средневекового Ирана и Средней Азии занимает идея *трудовой деятельности* во всестороннем развитии личности. Они с уважением относились к человеку труда, а идеал личности представляли себе не только в сочетании умственных, моральных, физических и эстетических качеств, но и в умении применять их в практической деятельности. Так, аль-Фараби считал, что "... совершенство человека заключается в выполнении им действий, а не в приобретении качеств, благодаря которым эти действия происходят. Например, совершенство писаря заключается в том, что он производит действия, связанные с письмом, а не в

⁵² Газали Абу Хамид. Избавляющий от заблуждения. Пер. с араб. А.В. Сагадеева // С.Н. Григорян. – Из истории философии средней Азии и Ирана VII-XII вв. – М., 1960. – С. 211-267.

⁵³ Ал-Фараби. Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.

⁵⁴ Газали Абу Хамид. Избавляющий от заблуждения. Пер. с араб. А.В. Сагадеева // С.Н. Григорян. – Из истории философии средней Азии и Ирана VII-XII вв. – М., 1960. – С. 211-267.

том, что он усваивает искусство письма, совершенство врача заключается в том, что он производит действия, связанные с лечением, а не в том, что он только усваивает искусство лечения. И все это имеет значение для любого искусства"⁵⁵. Во многих своих трактатах ("О достижении счастья", "Классификация наук") аль-Фараби делит знания на практические и теоретические. Практические знания он называет "ремеслом" и "искусством", понимая под этим владение техникой деятельности (ткачество, лечение и т. п.). Теоретические же знания, по его мнению, охватывают все виды знаний. Учёный останавливается на разных видах искусства и ремёсел, развитых в те времена. Однако основное внимание уделяет не их видам, а их качественным особенностям.

Следом за Аристотелем, аль-Фараби делит "разумную силу" на теоретическую и практическую, в которой, в свою очередь, выделяет профессиональную и мыслительную. Профессиональная сила помогает человеку овладеть искусствами и ремёслами, мыслительная же сила побуждает человека к выбору правильных действий.

Мысли о разделении труда особенно чётко проявляются в трактате аль-Фараби "Афоризмы государственного деятеля". Население "добропорядочного" города, по его мнению, должно состоять из наиболее достойных лиц: ораторов, воинов, богатеев. Мыслитель выражает мнение, что *для достижения совершенства каждый должен заниматься одним делом всю свою жизнь*. Аргументирует это тремя доказательствами. Во-первых, "... не каждый человек пригоден для любой деятельности или ремесла, и именно тот, а не иной человек иногда наиболее пригоден именно для этой работы, а не для какой-то другой. Во-вторых, человек, который занимается одним делом или ремеслом, овладевает им в совершенстве, ... если посвящает себя ему с отрочества, приучен именно к нему, а не к чему-то другому. В-третьих, часто работа должна быть выполнена в определённые сроки, и когда её откладывают, она

⁵⁵ Ал-Фараби. Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.

остаётся невыполненной. Иногда так складываются обстоятельства, что две работы должны быть выполненными одновременно. Однако, если мастер занят одной из них, то у него не остаётся времени на выполнение второй, а вернуться к ней позже нельзя. Вот почему каждому человеку должна быть назначена одна из нескольких работ, чтобы каждая из них была осуществлена вовремя и не оставалась невыполненной"⁵⁶. Смысл жизни учёный видит в овладении добродетелями (теоретическими, мыслительными, этическими) и практическими искусствами и ремёслами для "достижения счастья в этой жизни". При этом ведущие философы Востока отмечают необходимость наследования и следования семейным традициям для лучшего овладения ремеслом, ведь "ремесло родителей и дедов привлекает детей чаще, чем чужое ремесло, особенно же тех детей, которым на него указывает гороскоп и которые в нем наиболее ловки"⁵⁷.

Необходимым условием общественной жизни мыслители Востока считали наличие способностей к искусству (ремеслу) и посвящали этой проблеме специальные исследования. Так, Ибн-Сина одним из первых обращается к психолого-педагогическим проблемам детства и отмечает необходимость разностороннего развития личности ребёнка в школе, ведь "преимущество школы заключается в том, что в ней ученики всегда весело и жадно овладевают научными знаниями, учатся этике и поведению, пытаются не отставать один от другого"⁵⁸. Однако в своей практической деятельности философ с успехом применял и другие методы организации учебно-познавательной деятельности. В воспоминаниях одного из самых преданных учеников Ибн-Сины, который провёл рядом с учителем около 20 лет – Абу Убейда аль-Джуздани – рассказывается, что Авиценна наряду с лекцией широко применял методику "тадрис" (толкование). Однако поскольку учитель был очень занят на службе у эмира (Ибн-Сина занимал должность визиря правителя Йофагана), он

⁵⁶ Ал-Фараби. Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.

⁵⁷ Григорян С.Н. Прогрессивная философская мысль в странах Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. // Избр. произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961. – С. 3-37.

⁵⁸ Ибн Сина. Избранные философские произведения. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 551 с.

использовал ночное время для обучения. "Каждую ночь в его доме собирались искатели знаний. И я читал в свою очередь из "Книги исцеления", а кто-то другой из "Корана"⁵⁹. Этот факт указывает на то, что Авиценна использовал собственные трактаты как учебные пособия. Воспоминания другого ученика свидетельствуют о том, что Ибн-Сина умело сочетал целый комплекс методов воспитания: "В те дни мы, ученики, развлекались до самого утра. Потом собирались в медресе "Шайх-ур-раис" (что означает "Глава учёных") – так звали Ибн-Сину – и слушали лекцию. Но сколько не пытался он пояснить нам важные положения и растолковать цели научных текстов, мы никак не могли их понять. Тогда, обратившись ко мне, он сказал: "Кажется, прошлой ночью вы потеряли ценное время и часть своей бесценной жизни, проведя их в праздности и бездумности". Я сознался, что так оно и было в действительности. Шейх очень разволновался, на его глазах выступили слезы, он глубоко вздохнул и сказал: "Как горько мне, что бесценное время вашей жизни вы потеряли зря, ничего не получив из области науки"!

Арабские учёные познакомили человека средневековья лишь с частью наследия, оставленного миру Древней Грецией и Древним Римом. Они пробили "окно" в стене, которая отделяла средневековое общество от богатейшей сокровищницы знаний, добытых трудом и гением греков и римлян. Они посеяли смуту и сомнения в разуме людей, которые стояли на коленях перед инквизицией. То, что вопреки гонениям было сделано арабскими мыслителями, развили учёные, какие жили позже.

ВЗГЛЯДЫ НА ВОСПИТАНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ ВЕДУЩИХ ДЕЯТЕЛЕЙ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

В XIV - XV ст. в ряде стран Центральной, Южной и Западной Европы вместе с развитием городов зарождается буржуазная идеология и культура, предопределённые капиталистическим способом производства. Следствием

⁵⁹ Мец Адам. Мусульманский Ренессанс: 2-е изд. – М.: Наука, 1973. – 473 с.

развития новых социальных отношений становится возникновение нового взгляда на мир и на человека в противовес средневековому религиозно-догматичному мировоззрению. В Европе начинается эпоха Ренессанса, эпоха возрождения античной культуры и окончательного формирования большинства современных жанров искусства, эпоха массового стремления к культуре, знаниям, искусству; массового спроса на живопись и художников. Углубляется стремление к познанию закономерностей развития природы, человека и общественной жизни. Как отмечают современные культурологи, в этот период создаётся "новая, способная к саморазвитию модель духовной жизни, главными элементами которой стали образованность, философский рационализм и поэтическое творчество".

Классические идеалы человека средневековья – монаха-аскета или рыцаря-воина – заслонял новый идеал яркой, сильной личности, которая, стремясь достичь счастья на земле, развивает и утверждает творческие способности своей активной натуры.

Изменялся весь уклад жизни средневековой Европы. Идеи сохранения мира в неизменном состоянии уступали идеям его исследования, а герои, которые пристально охраняют границы, – тем, кто эти границы уничтожает: Роланд и король Артур оказывались в тени Леонардо да Винчи и Колумба. В европейцах постепенно укрепляются вера о *безграничные человеческие возможности*, в неизмеримость сил, которые скрыты в каждом природном явлении. Алхимик пытался овладеть этими силами, добывая философский камень, астролог – познавая законы движения небесных светил, художник – изучая человеческое телосложение, а гуманисты – овладевая забытой мудростью Аристотеля. Все эти люди пытались проникнуть в царство тех сил, за которыми Средневековье лишь наблюдало⁶⁰. Средневековье заканчивается тогда, когда эпоха Просвещения находит противоядие к страху перед человеческим разумом, своеобразия которого больше всего боялись средние

⁶⁰ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

века.

Характеризуя начало эпохи возрождения в Италии, В. Эфроимсон отмечает, что в XIV ст. во Флоренции (чрезвычайно развитом на то время городе) от восьми до десяти тысяч детей посещали начальную школу, не менее тысячи – среднюю и примерно от пятисот до шестисот юношей учились в высших учебных заведениях. Жители города уже способны были понимать живопись, архитектуру, музыку, ведь каждую неделю люди много часов проводили в храмах. В церквях они "сначала высматривали, потом смотрели и, наконец, рассматривали скульптурные и художественные творения; сначала хлопали ушами, не слыша музыку, а впоследствии начали её слушать и даже понимать"⁶¹. А на площади Синьории вздымается вылепленный Микеланджело библейский Давид: юноша, который умом и ловкостью победил безмерную, но тупую силу великана Голиафа. Горожан, купцов и моряков со всего мира захватывает купол собора Санта-Мария-дель-Фьоре, построенный Брунеллески. Только и разговоров, что о написанной год назад загадочной и замечательной "Джоконде" Леонардо⁶². В огромном количестве мастерских одарённые ученики, соревнуясь, обсуждая, критикуя, участь, создавали ту своеобразную атмосферу, ту "критическую массу", по достижении которой начинается реакция творчества и неминуемо должны загораться особенно одарённые и целеустремлённые гении типа Микеланджело и Леонардо. Действительно, как здесь не наступить Возрождению⁶³.

Закономерно, что время, в котором одно из ведущих мест занимало "богорованное" человеческое творчество, выдвинуло в искусстве личностей, которые стали олицетворением целых эпох национальной культуры. Именно в Италии эпоха Возрождения проявилась наиболее ярко, именно здесь она дала человечеству ряд гениев, гигантов гуманистической мысли и человечности во

⁶¹ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

⁶² Лернер Л.В., Маркин Э.Б. Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.

⁶³ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

времена непрерывных кровопролитных войн и неслыханной жестокости "святой" инквизиции. Именно в это время жили и творили Данте Алигьери, Франческо Петрарка, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэль, Джованни Боккаччо, Томмазо Кампанелла ... Франческо Петрарка так описывает тот период: "Юристы забыли Юстиниана, медики – Эскулапа, их ошеломили имена Гомера и Вергилия; столяры и крестьяне бросили своё дело и говорят о музах Аполлона"⁶⁴.

Особенно плодотворной на гениев оказалась эпоха так называемого Высокого Возрождения, которая длилась смехотворно малый для истории отрезок времени: приблизительно два десятка лет. Это нелегко себе представить. Рафаэлю будет всего девять лет, когда Колумб откроет Новый Свет, и только через десять лет после его смерти в далёкой, почти неизвестной России родится царь Иван, который впоследствии получит прозвище Грозный. В один год с Рафаэлем появится на свет Мартин Лютер, с именем которого связаны Реформация и конец Возрождения. Пока ещё не слышно стука молотков, которые готовят плаху для великого автора первой утопии Томаса Мора. Ещё прямо, высоко и звонко летят стрелы мысли и прогресса. Уже забыто средневековье с его тысячелетней ошибочной опорой на небеса. Человечество дерзнуло опереться на себя. Поэтому и было это время эпохой могучих и общепонятных гениев. Ни один век не дал такого потрясающего напора силы и свершений в искусстве. Леонардо да Винчи и Микеланджело были современниками Рафаэля. С северным гением, живописцем и графиком Дюрером он переписывался и обменивался картинами. Архитектор Донато Браманте был его родственником. Это были времена, когда человечество посмотрело в зеркало искусства и мысли и увлеклось собой. Разочарование придёт позже, сейчас ещё никто не подозревает о нем. Это была "эпоха, которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характера, по разносторонности и образованности". Разве не титаном, даже

⁶⁴ Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

внешне, представляется нам Микеланджело, который неделями не сходил со строительных лесов, когда создавал свой грандиозный "Страшный суд" и который бросал, чтобы не мешал работе, доски в голову своему работодателю – римскому папе?



Рафаэль Санти

Итак, **Рафаэль Санти** (1483-1520). В книге "Сколько цветов у "Радуги", или Дни Афанасия Лунёва"⁶⁵, авторы очень ярко характеризуют этого титана эпохи Возрождения. "Невысок ростом, утончённый, учтивый, скорее хрупкий, чем крепкий, миловидный, как девушка, с длинными густыми волосами по плечи, волоокий. Однако поступь его тверда, а рука, которая привыкла к кисти, натружена, как у профессионального фехтовальщика".

О жизни его известно мало. Сын малоизвестного, однако добросовестного художника, в одиннадцать лет остался сиротой. Некоторое время о нём заботилась жена герцога Урбинского Елизавета Гонзага. Учился у знаменитого художника Пьетро Перуджино. В 21 год приехал во Флоренцию и уже через четыре года был вызван папой в Рим. Охотно и даже жадно помогал всем, кто нуждался в его помощи. Очутившись впервые на улицах Флоренции, Рафаэль растерялся: оказалось, что он ещё недостаточно опытен, что надо учиться заново. Но на то время он уже достаточно известен. Когда он, шутя копировал, его работы нельзя было отличить от работ его учителя Перуджино. Когда же Рафаэль работал самостоятельно, он оказывался нежнее и лиричнее своего наставника. И он учился, хотя был ему уже 21 год, время зрелости, учился у великого Леонардо, у титана Микеланджело. Мера и вкус подсказали, где надо остановиться, чтобы не потерять в ученичестве самого себя.

Биография художника дополнялась догадками и легендами, которые возникали ещё при его жизни. Вот одна из них.

⁶⁵ Лернер Л.В., Маркин Э.Б. Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.

Как-то Рафаэль шёл мимо храма, когда увидел молодую крестьянку, которая кормила грудью ребёнка. Он оцепенел, поражённый её обворожительностью, красотой и святостью материнства. Под рукой не было ни кусочка бумаги или картона. Тогда он выбил дно из бочки, которая валялась рядом, и рисунок готов. Ничего этого, конечно, не было в жизни, но в это верили все, удивляясь чрезвычайной лёгкости, "мгновенности" его рисунка.

Другая легенда уже напоминает чудо. Одна из картин Рафаэля была погружена на корабль (её должны были доставить в Палермо). Страшная буря разбила корабль о скалу. Все люди и товары погибли. И только сундук с картиной, целой и невредимой, был выброшен на берег.

Как же современники должны были любить Рафаэля, если именно его короткая жизнь становилась источником для легенд...

Он был гениально одарённым от природы – это так, и никто не ставит этот факт под сомнение. Но что такое природная гениальность? Безукоризненность рисунка? Но разве он один владел ею? Чувство цвета? И здесь он не был единственным королём. В каждом отдельном "техническом" элементе живописи он уступал кому-нибудь из современников. Следовательно, природная гениальность – это не единственный двигатель искусства. "Гений – это труд" – тоже ещё не вся, не окончательная правда. Только необходимая народу мысль, художественная модель сознания нации делают художника безукоризненным, завершая пирамиду, в основе которой – и только в основе – лежат природная одарённость и труд.

Писатель мыслит всем сюжетом романа, всеми отношениями его героев. То же происходит и с композицией в живописи. Композиция – "мозг" живописного полотна. И вот именно в композиции не было равных Рафаэлю. Он считал мир прекрасным, и такой же прекрасной была композиция его картин. Он считал человека центром и венцом вселенной – и это можно увидеть в каждой его работе. Цельный, гармоничный человек, который живёт в

целостном, не отторгнутом от человека, настолько же прекрасном мире, изображённом с достоинством, свойственным благородной личности, – это его программа.

Можно спускать богов на землю – так делали доевние греки. Можно превращать людей в идеальную мечту – так делал Рафаэль. Всю жизнь он писал мадонн. И всегда они были не столько красивые, сколько прекрасные, как бывает прекраснейшая любимая женщина, даже если она и не отвечает всем канонам красоты. Были ли они полностью земными, эти цветущие женщины? Да, если бы все человечество состояло из Рафаэлей. Очеловечивание небес, обожествление земли – таким видело Высокое Возрождение своего Человека.

За несколько лет до смерти Рафаэль приступает к работе над картиной, которой назначено было стать самым знаменитым достижением живописи всех времён и народов. Повод был обычен: монахи церкви святого Сикста заказали алтарный образ. Рафаэль принял заказ и выполнил его. Через два с половиной столетия за эту работу заплатят 70 килограммов золота, отвезут в Германию и она станет украшением Дрезденской галереи. Этот шедевр божественного Рафаэля настолько знаменит, что уже в телевизионных викторинах подсчитывают пальцы на руке Шестипалого Сикста. Теряя разум, В. Гаршин приходил к ней как к источнику с живой водой. Её репродукция висела над диваном умирающего Ф. Достоевского⁶⁶.



Рафаэль любил дочь пекаря и с неё писал своих мадонн. Он раскапывал античный Рим, отказывался от бракосочетания с племянницей кардинала, да и принять в качестве платы от папы кардинальскую шапку не спешил. Он мечтал об объединении его синеглазой Италии, но через семь лет после его смерти Рим опять будет разграблен и сожжён захватчиками, а ещё через три года падёт республика во Флоренции.

⁶⁶ Лернер Л.В., Маркин Э.Б. Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.

Рафаэль невероятно много работал и в одном письме отметил: "Я надеюсь не упасть под таким весом". Даром надеялся. Упал. В 37 лет. В день его смерти люди думали, что не устоит папский дворец. Он должен был бы рухнуть, оплакивая гения, данного народу Богом в награду за труд. На его могиле в Пантеоне высечены такие слова: "Здесь отдыхает тот Рафаэль, при жизни которого великая природа боялась быть побеждённой, а после его смерти она боялась умереть".



**Леонардо да
Винчи**

На эти же времена приходится жизнь и деятельность одного из наиболее разносторонне развитых гениев в истории человечества – **Леонардо да Винчи** (1452-1519 гг), великого итальянского живописца, скульптора, архитектора, учёного, инженера. Сочетая разработку новых средств художественного языка с теоретическими обобщениями, Леонардо да Винчи создал образ человека, который отвечает гуманистическим идеалам Высокого

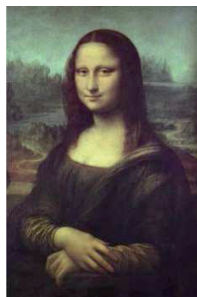
Возрождения.

У Леонардо было двадцать учеников, и перед ним предстала дилемма: кто из них станет хорошим художником, кто из них талантлив, на кого стоит тратить время и силы... Выдающийся художник рассуждал примерно так: начинаешь их учить и видишь, что одному удаётся натюрморт, второму – пейзаж, третьему – перспектива. А вот шестой уступает в натюрморте первому, в пейзаже второму, в перспективе третьему... У него нет склонности к специализации, однако он всем интересуется. – Вот он и станет настоящим художником, – приходит к выводу Леонардо да Винчи⁶⁷.

Сам он интересовался разнообразными направлениями, как в искусстве, так и в других областях человеческой жизни: многочисленные открытия, проекты, экспериментальные исследования осуществлял Леонардо в отрасли математики, естественных наук, техники (его записи и рукописи составляют

⁶⁷Арнольд В.И. О современном школьном образовании и развитии мировой науки // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 12-22.

около 7 тысяч страниц). Автор его первой биографии Джорджо Вазари писал: "Его одарённость была такой значительной, что в любых самых сложных предметах, к которым обращался его любознательный ум, он легко и совершенно находил решение. Вдохновения у него было очень много, и сочеталось оно с лёгкостью. Его мысли и поведение были всегда величественными и великодушными... И хотя он чаще воздействовал на людей словами, чем действиями, вследствие выдающихся качеств, которыми он был удивительным образом одарён, слава о его имени не исчезнет никогда". Леонардо оставил нам литературные произведения, огромное количество трудов и очерков в разных областях знаний и предвосхитил открытие новых наук последующих веков. Он разработал проекты летательных аппаратов, разнообразных двигателей, оптических приборов. Современники считали это фантазиями, однако Леонардо заглянул в XX век. "Опыт никогда не ошибается, – отмечал он, – ошибочными бывают только наши суждения, которые вынуждают нас ожидать от опыта такие явления, которых он не содержит". Свои выдающиеся живописные и скульптурные произведения мастер создал, применяя знания анатомии, законы света и тени, в соответствии со своим исследовательским методом.



Они редко посещают землю, эти гении гармонии, возможно, самые необходимые звезды человечества. И быстро отходят. Народ может веками накапливать силы, чтобы проявиться, выплеснуться в гении. Гений вбирает у себя слово и мечту народа, и возвращает его картиной, песней, романом. Леонардо, Микеланджело, Рафаэль – каждый из них гений, каждому не хватало того, что было в других. Чистосердечный и цельный человек в конечном итоге устанет от бесконечной изнурительной борьбы героев Микеланджело, и его потянет к ясной простоте Рафаэля. Человека же с Прометеевым талантом потянет из тихой заводи бытия Рафаэля к порывам, которые клокочат в трудах Микеланджело, или к загадочным безднам Леонардо. Но втроём они создали

гармонию – мир, который и не снился Богу с его могуществом, мир без скверны и чумы, мир без подлости и фальши, мир титанов и мыслителей, мир лучезарной простоты⁶⁸.

Школьное дело тоже не осталось в стороне общего подъёма. Аскетизм средневековья постепенно вытеснялся идеями гуманизма, которые противопоставили теологии светскую науку, вернулись к античному идеалу здорового духом и телом человека, обогатив его идеей всестороннего развития личности (Р. Декарт). Тогда не было практического ни одного выдающегося деятеля, который бы не осуществил далёкого путешествия, не разговаривал бы на четырёх или пяти языках, не достиг блестящих успехов в нескольких видах искусства.

Эти гении-универсалы в своих трудах уделяли значительное внимание проблемам воспитания подрастающего поколения. Гуманисты выступали с требованием изучать, прежде всего, латинский и греческий языки (чтобы следующие поколения могли ознакомиться с античным наследством), а также реальные предметы, которые дают знания, необходимые в практической деятельности. Гуманисты предлагали активные методы обучения, которые развивают мышление ребёнка. При этом огромное внимание уделялось физическому развитию детей, их здоровью. То есть состоялся своеобразный виток социальной эволюции, и человечество опять вернулось к "калокагат(х)ии" древних греков, правда, в несколько изменённом виде.

Такие гуманисты, как Франсуа Рабле, Томмазо Кампанелла, Мишель Монтень, Томас Мор, беспощадно критиковали схоластическое обучение, которое подавляло детское творчество, тормозило развитие интеллектуальных и физических сил человека. Они создавали, шаг за шагом, новые подходы к воспитанию детей, обращая большое внимание на изучение природы ребёнка, его способностей и одарённости.

⁶⁸ Лернер Л.В., Маркин Э.Б. Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.

Франсуа Рабле (1494-1553) – один из наиболее ярких представителей



Франсуа Рабле

французского гуманизма и педагогической мысли эпохи Возрождения, изложил свои идеи относительно воспитания в романе "Гаргантюа и Пантагрюель", который представляет собой сатиру на схоластическую образованность и учёных-схоластов. Ф. Рабле, как яркий представитель Ренессанса, выступал за гармоничное воспитание ума и тела. На основе его идей просветители XVII-XVIII в. развили идею гуманистического

воспитания. Ф. Рабле разворачивает широкую картину реалистичного воспитания, которое было вызвано потребностями современной ему эпохи. Его герой рано вставал, занимался физическими упражнениями, много времени посвящал умственным занятиям, осуществлял со своим учителем прогулки; у него оставалось ещё немало времени на разумные развлечения. Гаргантюа изучал целый ряд наук, старательно читая книжки, разговаривая с учителем, пользуясь наглядными пособиями и наблюдая за природой (растениями, животными, звёздами и кометами), собирая гербарии. Геометрия изучалась с помощью построения различных фигур. Проводились многочисленные экскурсии в мастерские ремесленников, изучались промышленность и разные изобретения. Значительное место в обучении занимали беседы на разные темы. Повторение сложных уроков не превращалось в зубрёжку, а имело творческий характер: для лучшего усвоения Гаргантюа приводил примеры из практической жизни. Кроме этого, он изучал языки, астрономию, математику, музыку, явления природы. Книга Рабле – это гимн гуманистическому воспитанию и реальному образованию.

Мишель Монтень (1533-1592) – выдающийся мыслитель эпохи Ренессанса – тоже выступал за разностороннее развитие личности. В своём основном труде "Опыты" (1580) он выразил собственное отношение к проблемам воспитания, большое внимание при этом уделяя вопросу развития

человеческих способностей. М. Монтень утверждал, что каждый ребёнок имеет способности к определённым видам человеческой деятельности. Однако, по его мнению, "склонности ребёнка в раннем детстве проявляются настолько слабо и нечётко, задатки такие обманчивые и неопределённые", что их очень трудно распознать. Именно поэтому трудно развивать то, что заложено в человеке самой природой. М. Монтень считал, что учителя очень часто ошибаются в выборе правильного направления в воспитании и потому даром тратят время



Мишель Монтень

и усилия, обучая ребёнка тому, что он усвоить не в состоянии. Исходя из этого, выдающийся мыслитель предлагает учителям создавать соответствующие условия для ребёнка, при которых он мог бы проявить свои склонности, способности и одарённость; имел возможность "попробовать вкус разных вещей, выбирать между ними, различать их самостоятельно". Воспитатель должен лишь направлять ребёнка, чаще предоставляя ему возможность самостоятельно избирать свой путь в жизни. М. Монтень считал недопустимым, чтобы наставник один все решал и только сам говорил. По его мнению, настоящий воспитатель должен научиться сначала слушать своего воспитанника, а уже потом говорить самому.

М. Монтень обращал внимание и на то, что дети отличаются по своим способностям: "и по их объёму, и по их характеру". Поэтому не может быть единого метода, с помощью которого можно учить одарённого и среднего по способностям ребёнка. Если учитель будет учитывать потребности только одной категории детей, "среди большой толпы детей найдётся лишь два или три ребёнка, которые будут иметь действительную пользу из такого преподавания"⁶⁹. Исходя из этого, М. Монтень выдвигает требования к личности воспитателя, который должен владеть способностью понимать

⁶⁹ Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов. – М., 1981. – 528 с.

склонности и увлечения ребёнка, руководить их развитием. Способной же на такое может быть только "возвышенная в душе и сильная личность". Идея М. Монтеня касательно природосообразия воспитания была развитой позже в произведениях Ж.Ж. Руссо.

Томас Мор (1478-1535) жил в Англии в период так называемого первичного капиталистического накопления. Закончил Оксфордский университет, был членом английского парламента. В своей знаменитой "Золотой книжке о наилучшем общественном строе и о новом острове Утопия" (в 1516 г.) Т. Мор говорит о необходимости предоставления всем гражданам возможности "духовной свободы и образования". Он сокрушительно критикует современную ему общественную жизнь, частную собственность как основную



Томас Мор

общественную беду, рисует картину более справедливого, по его мнению, общественного строя.

В "Утопии" Т. Мор большое внимание уделяет вопросам воспитания. Он отмечает, что всем детям даётся одинаковое общественное воспитание и начальное образование. Кроме чтения и письма, в школах преподают арифметику, геометрию, астрономию, музыку, диалектику, природоведение.

Заслуживают внимания в контексте нашего исследования мысли Томаса Мора о воспитании и образовании одарённых детей. По мнению выдающегося мыслителя, часть самых способных юношей, по рекомендации учителей и выбору народа, выделяется для занятий науками и искусствами. Если ученик не оправдывает надежд, его отзывают из школы и назначают на физическую работу. И, напротив, многие ремесленники, которые с помощью самообразования получили глубокие знания, переводятся в "класс учёных". Умственные занятия считаются у утопийцев одним из наибольших наслаждений.

Томмазо Кампанелла (1568-1639) в своём утопическом произведении

"Город Солнца" подчёркивает вес и необходимость содействия тому, чтобы



**Томмазо
Кампанелла**

важные должности в государстве занимали "образованные мужи, которые будут мудры в руководстве". Правитель города Солнца наилучший, "ведь никто не способен выучить столько же наук и искусств, не владея исключительными способностями ко всему, а следовательно и к управлению". По мнению Т. Кампанеллы, человек, "который занимается лишь одной какой-то наукой, не знает как следует ни эту науку, ни любой другой. Тем более, если эта наука

изучена им лишь по книжкам. Однако этого не происходит с умом гибким, восприимчивым к разным занятиям и способным от природы к постижению вещей"⁷⁰. Именно таким должен быть Правитель-солнце – разносторонне одарённым человеком, который способен проявить себя во многих областях знаний и искусств, а следовательно, и руководить всем государством. В городе Солнца существуют и специальная система отбора одарённых детей и помощь в их дальнейшем развитии. Так, в возрасте семи лет, после овладения естественными науками и ремёслами, "дети менее способные отправляются в деревню, а некоторые из тех, которые оказались успешнее, возвращаются назад в город. Хотя большинство ровесников ... схожи и по способностям, и по характеру, и по внешности, отсюда и великое согласие в государстве". Прекрасная утопия отображает мечты прогрессивных людей того времени об улучшении жизни в государстве путём правильного воспитания, которое должно формировать специалистов для разных отраслей человеческой деятельности, которые будут занимать надлежащие им должности после субъективной оценки их успехов старшими гражданами. Эти мысли свидетельствуют о зарождении в молодом буржуазном обществе идеи о том, что труд людей талантливых в своей отрасли, будто созданных для неё,

⁷⁰ Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов. – М., 1981. – 528 с.

намного более производителен, чем труд развращённых потомков сливок общества с кучей незаслуженных привилегий. Эта мысль позже, в более развитом капиталистическом обществе перерастёт в убеждение и даст толчок к разработке специальных систем воспитания одарённых детей.

Таким образом, проблематика одарённости волновала многих европейских учёных того времени. В частности испанский медик **Хуан Уарте** в 1575 году публикует труд "Исследования способностей к наукам", где формулирует ряд теоретических положений, которые были определены как предпосылки к формированию в будущем психологии одарённости, в том числе и психологии творческой одарённости. Книга Х. Уарте вызвала интерес не только в Испании, где она неоднократно переиздавалась, но и за её пределами, поскольку она была переведена почти на все европейские языки. Это объясняется не только стилем книги, глубиной рассмотрения вопросов, смелостью и острым умом автора, но и социальной значимостью поставленных в ней проблем. Название книги "Examen de ingenios para las ciencias" переводится и как "испытание", и как "исследование" способностей. Свою книгу автор начинает словами: "Для того, чтобы труды мастеров были наилучшими, чтобы они были полезными для государства, необходимо установить такой закон: пусть столяр не занимается земледелием, а ткач – архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; пусть каждый занимается лишь тем искусством, к которому он имеет природное умение, и откажется от всех других". Следовательно, в те времена считалось, что способности личности настолько ограничены, что она может овладеть лишь одним делом. Никто не может знать в совершенстве два искусства без того, чтобы он не был несовершенным в одном из них. Х. Уарте выдвигает требование, чтобы "никто не был одновременно врачом и юристом, ведь человеческая природа не может одновременно хорошо овладеть двумя искусствами или двумя науками".

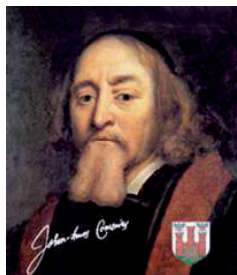
Книга Х. Уарте переиздавалась около 80 раз, хотя была одно время запрещена Ватиканом и инквизицией. Её читали и перечитывали, воспринимая

как политический памфлет, а не теоретический труд. Возможно, именно поэтому в развитии общефилософской и психологической мысли она значительной роли не сыграла, однако привлекла внимание к учению о способностях и связала понятие способности с определёнными видами деятельности.

В целом же идеи эпохи Возрождения, в частности возвращение к идеалу гармоничного и всестороннего духовного и физического развития человека, способствовали повышению интереса к проблеме развития способностей и одарённости ребёнка. Однако деятелями этого периода не предлагаются специальные методы или способы воспитания одарённых детей, ведь основным направлением образования становится направленность на "обучение всех всему".

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Я.А. КОМЕНСКОГО

На времена Реформации, великой крестьянской войны и ряда других восстаний против господства феодалов и католической церкви, буржуазных революций в Нидерландах и Англии приходится жизнь и творчество чеха по



**Ян Амос
Коменский**

национальности и геополита по духу **Яна Амоса Коменского** (1592-1670). Этот "последний из могикан" великих гениев Возрождения намного опередил своё время, став основателем педагогики нового времени и сделав значительный вклад в развитие философской мысли Европы.

Поскольку для каждой педагогической системы первоочередным является вопрос о том, что представляет собой ребёнок и в чем должны заключаться задания воспитания, Я.А. Коменский уделяет много внимания раскрытию природы ребёнка и его способностей. Анализируя природу ребёнка, он признает, что человек от

рождения наделён естественными данными в виде таланта и разных способностей, которые могут быть усовершенствованными и развитыми путём воспитания. От рождения у человека существуют четыре задатка: ум, с суждением и памятью, воля, способность двигаться и язык. Для этих задатков есть соответствующие органы: мозг, сердце, рука и язык, которые и необходимо прежде всего совершенствовать. Однако дети не одинаковы по своей природе и по темпам своего развития. "у одних способности острые, у других - тупые, у одних - гибкие и податливые, у других – твёрдые и упрямые; одни стремятся к знаниям ради знаний, другие увлекаются скорее механической работой. Из этого двойного рода способностей возникает их шестикратное сочетание"⁷¹.

На основе наличия и развития у ребёнка соответствующих способностей и сочетания их с определённым типом характера Я.А. Коменский выделяет шесть групп детей :

1. Ученики с острым умом, которые податливы педагогическому влиянию и стремятся к знаниям; они больше всех других особенно пригодны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме научного питания; растут они сами, как благородные растения. Нужна только умеренность, чтобы не позволять им слишком спешить, чтобы они не ослабели и не истощились преждевременно.

2. Дети, владеющие острым умом, но медленные, хотя и послушные. Им нужно только прищипоривание.

3. Ученики с острым умом, которые стремятся к знаниям, но отличаются непослушанием и упрямством. Таких в школах обычно ненавидят и в большинстве случаев считают безнадежными; однако, если их должным образом воспитывать, из них, как правило, выходят большие люди"⁷². Я. Коменский приводит примеры для подтверждения последнего утверждения, правда использует при этом искусственное перенесение методов дрессировки животных на процесс воспитания человека (история о коне Александре

⁷¹ Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 164 - 392.

⁷² Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И.Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.

Македонского Буцефала, который был слишком диким и не поддавался ни одному езду до Александра, а также о великом афинском полководце Фемистокле, который был очень непослушен в юные годы). Обращается выдающийся педагог и к мнению Плутарха о том, что "много отличных природных дарований погибает по вине их наставников, которые коней превращают в ослов, не умея управлять высоким духом и свободными созданиями".

Эта третья группа учеников больше всего напоминает поведение одарённых детей в соответствии с результатами исследований современных учёных, которые и сегодня пытаются из непослушных и упрямых, но одарённых детей на основе "правильного воспитания" развить выдающуюся личность ("одарённых детей временами тяжело учить, с ними не просто жить, но воспитывать их вообще невозможно" (Johnson and Roth, 1985). Как в капле воды, в этой фразе отображаются те ощущения и социальные стереотипы, которые учёные пытаются, если не преодолеть, то по крайней мере ослабить ещё и сегодня.

4. Дети послушные и любознательные, но медленные и вялые; их надо подбадривать, чтобы они не падали духом. Никогда к ним не следует предъявлять слишком строгие требования, необходимо относиться к ним доброжелательно и терпеливо. "Пусть они позже придут к цели, зато они будут более крепки, как бывает с поздними плодами. Эти ученики, как правило, жизнеспособнее (приспособленные к жизни), чем даровитые, и если они один раз что-то усвоили, то не так легко забывают"⁷³.

5. Дети тупые и, кроме того, безразличные и вялые, которых "ещё можно исправить", но с "большим терпением, рассудительностью и умом".

6. Дети тупые с испорченной и злобной натурой. Этих учеников Я.А. Коменский считает "безнадёжными", но учителей призывает не отчаиваться, а "пытаться устранить у таких учеников, хотя бы упрямство". Если

⁷³Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталотци И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. - М.: Педагогика, 1989. - С. 6-137.

же это не удаётся, то следует оставить это дело. "Не плодородную почву не следует ни обрабатывать, ни трогать"⁷⁴. Однако детей таких очень мало, пишет Я.А. Коменский. Редкость таких детей великий педагог объясняет "божьей благодатью".

Понятно, что разработанная Я.А. Коменским типология не может считаться последовательной научной типологией, представленные им критерии выделения типа – любознательность, леность, упрямство и тому подобное – являются чертами, которые сами представляют результат воспитания и среды в широком понимании. Но сама постановка вопроса о типологии детей удачна, ряд типичных черт (острота ума, темперамент) подмечен правильно⁷⁵.

Заслуживает внимания объяснение Я.А. Коменским существующей разницы в способностях людей, которые он определяет как "отступление от естественной гармонии или её недостатки, так же как болезни тела проявляются в излишке влаги или сухости, теплоты или холода"⁷⁶. Острота ума, по мнению выдающегося мыслителя, это ни что другое как "тонкость и подвижность жизненного духа в мозге, которая чрезвычайно быстро распространяется через органы чувств и с огромной поспешностью проникает в мнимые вещи. Если эта скорость не сдерживается в определённой степени умом, то дух рассеивается, а мозг остаётся или ослабленным, или тупым". Я.А Коменский делает вывод, что "умы, которые рано развиваются, чаще или забираются преждевременной смертью, или тупеют". Таким образом, выдающийся педагог считает необходимым найти такие методы работы с ребёнком, которые бы привели способности к среднему уровню, то есть, к "норме": "при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором становятся умереннее излишки и недостаток одарённости и все приводится к гармонии и приятной договорённости". Именно поэтому, Я.А. Коменский предлагает метод обучения, приспособленный к средним способностям

⁷⁴ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И.Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.

⁷⁵ Кравец В. История классической зарубежной педагогики. - Тернополь, 1996. - 436 с.

⁷⁶ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И.Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.

(которые чаще всего встречаются) для того, чтобы "сдерживать преждевременное истощение наиболее одарённых и подгонять медленных".

Таким образом, Я.А. Коменский воспринимает одарённость как отклонение от нормы, которое вряд ли принесёт её владельцу что-то хорошее.

Объясняя природу человеческих способностей, Я.А. Коменский обращается прежде всего к Богу, утверждая вслед за Сенекой, что каждому человеку свойственны "врождённые семена всех наук, однако Бог, как учитель, выводит способности из таинственных глубин"⁷⁷. Необходимо отметить, что в вопросе врождённости задатков Я.А. Коменский демонстрирует непоследовательность. В "Великой дидактике" он посвящает идее врождённых способностей целую главу (глава V), при этом в §9 ссылается на Аристотеля, приводя его мысли относительно сравнения души ребёнка с "чистой доской, на которой ещё ничего не написано, но можно написать все". А в §10 считает удачным сравнение мозга, – этой "мастерской мыслей", с "воском, на котором отражается печать или из которого вылепляют фигурки". Такой дуализм мыслей связан прежде всего с мировоззрением выдающегося учёного, в котором удивительным образом переплетаются стихийный материализм (сенсуализм) и глубокая вера в Бога (мы не должны забывать, что Я.А. Коменский прежде всего был духовным лицом). И во-вторых, уровень развития науки того времени не позволял глубже проникнуть в природу человеческой психики.

Анализируя произведения выдающегося педагога, приходим к выводу, что Я.А. Коменский, ориентируясь прежде всего на детей со средним уровнем способностей, все же считает необходимым обращать на детей одарённых особенное внимание, утверждая, что "намного большего воспитания требуют люди талантливые, так как активный ум, не будучи занятым чем-то полезным, займётся ненужным, пустым и пагубным. Чем более плодородно поле, тем более оно даёт чертополоха и терновника. Так и выдающийся ум, если его не

⁷⁷ Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 164 - 392.

засеять семенами мудрости и благотворительности, как действующая мельница, если в неё не подсыпать зерна, то есть материала для перемалывания, стирает сама себя, ... так и подвижный ум, лишённый серьёзной работы, будет вообще наполняться мизерным, пустым и вредным содержимым и станет причиной собственной гибели"⁷⁸.

Я.А. Коменский глубоко уверен, что то, "чем дети рождаются, ни от кого не зависит, но, чтобы они путём правильного воспитания стали добрыми, – это зависит от нас". Великий педагог пишет, что "всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благотворительности". Ведь, "как бы не отличались люди один от другого способностями, все они владеют одной и той же человеческой природой, имеют одни и те же органы"⁷⁹ Я.А. Коменский был убеждён, что все дети должны учиться в школе вместе, где бы более "тупые перемешивались с более умными, более медленные с более скорыми, упрямые с послушными и учились бы по одним и тем же правилам и примерам до тех пор, пока они будут нуждаться в руководстве. А после окончания школы пусть каждый познает и усваивает науки с той скоростью, с которой он может". Однако, здесь речь идёт только о школе родного языка, где должны учиться, по мнению Я.А. Коменского, все дети обоего пола и разных состояний. Ведь выдающийся педагог считал преждевременным на шестом году жизни решать, к какому виду деятельности имеет склонность ребёнок – к наукам или ремеслу: "в этом возрасте ещё недостаточно проявляются умственные способности и наклонности; и то, и другое лучше выяснить позже"⁸⁰. Латинская школа была назначена Я.А. Коменским для тех "отроков, устремления которых оказались выше, чем дело ремесленника". В академии же должны вступать "только избранные умы, цвет общества", а всех других выдающийся педагог предлагает направлять к "плугу, ремеслу и торговле,

⁷⁸Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталотти И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. - М.: Педагогика, 1989. - С. 6-137.

⁷⁹Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И.Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.

⁸⁰ Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталотти И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. - М.: Педагогика, 1989. - С. 6-137.

принимая во внимание их природные склонности". "Нужно однако, следить за тем, – предупреждал великий педагог, – чтобы академики воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездеятельности и роскошества, переводят родительское имущество и теряют свои годы". Для зачисления в академию Я.А. Коменский требует от молодых людей проявления необычных умственных способностей и начерчивает пути и средства их выявления. Он предлагает по окончании латинской школы устраивать публичные экзамены. На основе этих экзаменов директор школы мог бы определить, кого из выпускников следует направлять для дальнейшего образования в академию, а кого назначать к другим профессиям. Из тех, кто способен продолжать учёбу в академии, директор должен определить, кто наиболее пригоден к деятельности богослова, а кто к деятельности юриста или медика. При этом принимаются во внимание также потребности церкви и государства⁸¹.

Обобщая взгляды Я.А. Коменского на природу способностей личности можно сформулировать некоторые выводы. Проблема природы и развития способностей личности исследовалась выдающимся чешским педагогом достаточно глубоко. По его мнению, каждый человек в определённой степени наделён природными данными в виде таланта и способностей от самого своего рождения. При этом Я.А. Коменский уверен, что способности могут быть усовершенствованы и развиты путём воспитания. Выдающийся мыслитель признает существование неравенства в наделении человека способностями, на основе чего им осуществлена попытка создания оригинальной типологии детей. Первопричину существования такой разницы в способностях объясняет божьим предназначением каждой личности. При этом выдающегося педагога характеризует оптимистичная вера в ребёнка и его возможности. Взгляды Я.А. Коменского на природу способностей характеризуются

⁸¹ Кравец В. История классической зарубежной педагогики. - Тернополь, 1996. - 436 с.

противоречивостью, которая объясняется характером его мировоззрения и недостаточным уровнем развития науки того времени. Одарённость рассматривается им как отклонение от нормы, которое должно быть компенсировано правильным воспитанием и возвращено к среднему уровню. При этом выдающийся педагог формулирует ряд предложений относительно организации воспитания и обучения как одарённых детей, так и таких, которые отстают в своём развитии.

Педагогические идеи великого дидакта пережили своего творца на несколько веков. И если бы на его книгах не стояли даты семнадцатого века, их можно было бы принять за современные педагогические произведения, настолько они актуальны и жизнеспособны сегодня.

ПОДХОДЫ ВЕДУЩИХ ДЕЯТЕЛЕЙ НОВОГО ВРЕМЕНИ К ПОНИМАНИЮ ОДАРЕННОСТИ, ТАЛАНТА И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Размышления относительно природы способностей, одарённости и их значения в процессе воспитания личности находим и в трудах выдающегося английского философа, педагога, общественного деятеля **Джона Локка** (1632-



Джон Локк

1704). Критика Дж. Локком врождённых идей вооружала буржуазию в борьбе против распространённых на то время утверждений идеологов феодальной аристократии о врождённости "рыцарских качеств", способностей к управлению государством, особых прав знати на образование.

Дж. Локк был уверен, что существуют природные особенности, которые отличают одного человека от другого. Но эти особенности определяются природной конституцией человека, а не предопределены его расовой, национальной или сословной принадлежностью: *"есть люди, которые владеют такой крепкой и настолько*

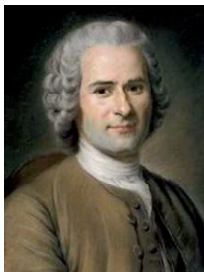
хорошо от природы построенной конституцией, – как физической, так и духовной, – что они нуждаются лишь в небольшой помощи извне, что сама лишь сила естественной одарённости ... предопределяет их тягу к прекрасному, что благодаря только преимуществам их счастливой природной организации они способны создавать чудеса". При этом Дж. Локк отмечает, что примеры таких от природы одарённых и талантливых людей очень немногочисленны (где-то около 10%). Эти размышления приводят выдающегося мыслителя к признанию решающей роли воспитания в развитии ребёнка. Он отмечает, что "... девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, является такими, какими они есть, – добрыми или злыми, полезными или ненужными, – благодаря своему воспитанию. Именно оно и создаёт большие отличия между людьми"⁸². Следовательно, за воспитанием Дж. Локк оставляет не просто решающую роль; оно, по его мнению, преодолевает и влияние наследственности, и влияние среды, ведь "среда и наследственность – это факторы пассивные, воспитание же – это определяющее начало".

Рассуждая об организации воспитательных влияний, Дж. Локк приходит к выводу, что при правильном воспитании необходимо принимать во внимание естественную одарённость и способности. То есть воспитатель должен хорошо знать ребёнка, чтобы правильно подобрать методы воздействия на него. Ведь "Бог наложил печать на душу каждого человека, которая ... может быть лишь немного исправленной, однако нельзя совсем изменить её или превратить в противоположность"⁸³. Следовательно, необходимо основательно изучать натуру и способности ребёнка и следить за тем, в какую сторону они отклонятся и что для них подходит, какими являются естественные задатки, как можно их усовершенствовать и для чего они могут понадобиться... Ведь все, что может сделать воспитание, – это использовать наилучшим образом то, что предоставлено нам природой, предупредить те изъяны и недостатки, к которым

⁸²Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.

⁸³Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов. – М., 1981. – 528 с.

наиболее склонна эта конституция. Естественная одарённость каждого должна быть развита до возможных пределов; при этом любая попытка привить ребёнку что-то другое будет лишь бесплодным трудом".



**Жан-Жак
Руссо**

Франция XVIII века подарила миру целую плеяду талантливых философов, писателей, учёных, которые представляли цвет эпохи Просвещения (Вольтер, Дени Дидро, Жан-Жак Руссо, Клод Адриан Гельвеций) и которые идейно подготовили Великую французскую буржуазную революцию. Новые идеи проникают и в педагогику. Французские просветители очень большое внимание уделяли воспитанию нового образованного человека, который, руководствуясь в своей жизни правильными идеями, изменит жизнь человечества к лучшему. **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – выдающийся философ XVIII века – в своём полу романе полу трактате "Эмиль, или О воспитании" развил свою теорию природного, свободного воспитания в соответствии с законами физического, умственного и морального развития детей. Впервые такое большое внимание уделялось личности ученика. Впервые наука о воспитании увидела так много демократизма. Но система воспитания, разработанная Ж.- Ж. Руссо, имела и много недостатков. Одним из них была переоценка возможностей воспитания и недооценка врождённых способностей ребёнка. Однако Ж.-Ж. Руссо настаивал на глубоком изучении природы ребёнка, утверждая, что воспитатель, который пытается развить ум ребёнка, не изучив при этом его состава, рискует "загубить то хорошее, что дала человеку природа, и вложить вместо него глупое"⁸⁴. Выдающийся философ отмечал, что дело воспитания заключается не в том, чтобы изменить характер ребёнка или изменить его природные качества, – наоборот, по мнению Ж.-Ж. Руссо, их необходимо развивать, поскольку "именно таким путём человек достигает всего того, что от него можно было бы ожидать, и дело природы завершается

⁸⁴ Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981. – С. 145-147.

воспитанием. Однако, прежде чем воспитывать характер, необходимо его изучить, спокойно ожидать, когда он проявится, создавать ему условия проявить себя. Лучше воздержаться от любых действий, чем действовать несвоевременно. Один талант необходимо окрылить, а на другой накинута путы; одного следует подталкивать, а другого сдерживать; одного нужно приласкать, а другого укротить; необходимо то просветлять, то притуплять остроту умов. Ведь один создан для того, чтобы познавать мир до последней черты, а для другого даже умение читать и то становится фатальным".



**Клод Андриан
Гельвеций**

Клод Андриан Гельвеций (1715-1771) – французский философ-материалист, который вместе с Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и другими просветителями сыграл выдающуюся роль в идейной подготовке французской буржуазной революции. Он изложил свои педагогические взгляды в книгах "Об уме" (1758) и "О человеке, его умственных способностях и его воспитании", изданной после смерти автора в 1773 году. К. Гельвеций категорически отрицал наличие у человека любых врождённых идей и способностей. Отстаивая идею природного равенства людей, считал, что все способности и одарённость человека, его моральные качества формируются под воздействием среды, прежде всего общественной. Таким образом, К. Гельвеций преувеличивал роль воспитания в становлении человеческой личности. По его мнению, при определённых благоприятных условиях воспитание может создавать даже гениев. "Воспитание делает нас тем, чем мы являемся"⁸⁵. К. Гельвеций считал, что "ум и таланты у людей всегда являются продуктами их стремлений и особенного положения. Наука о воспитании сводится к тому, чтобы поставить людей в такие условия, которые бы стимулировали у них развитие необходимых талантов и

⁸⁵Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов. – М., 1981. – 528 с.

добропорядочности". Он подчёркивал, что выходцы из высших слоёв населения имеют привилегированное положение в материальном плане, что даёт им возможность лучше развить свои способности и таланты. Большую роль в вопросах воспитания одарённых детей выдающийся мыслитель отводил государству: "окончательное задание воспитания заключается в создании человека, способного прославиться в науках и искусствах; его совершенство зависит от мудрости законодателя. Если он лишит воспитателей суеверного уважения к старым обычаям, предоставит пространство их гению, заинтересует их надеждой на награду совершенствовать методы воспитания, стимулирует соревнование, тогда, без сомнения, наставники, имеющие навыки в обращении со своими учениками, окрылённые этой надеждой, придадут этой, и без того развитой стороне воспитания, всё совершенство, на которое она лишь способна. Хорошее или плохое воспитание – почти полностью дело законов". Думается, что идеи К. Гельвеция относительно значения государства в поддержке одарённых детей не потеряли свою актуальность и сегодня.

Анализируя процесс развития талантливости и гениальности, К. Гельвеций выделяет три ведущих фактора, которые ему способствуют: *случай, воспитание и страсть*. Он отмечает, что "первичным материалом для нашего разума являются те предметы, которые случай и воспитание внесли в нашу память; однако этот материал остаётся мёртвым и бездеятельным пока страсти не приведут его к брожению. И только после этого он создаёт новое сочетание идей, образов или чувств, которые мы называем гениальностью, умом или талантом"⁸⁶.

Наиболее сенситивным возрастом для развития талантов К. Гельвеций считал юность: "именно в юношеские годы решается судьба наших призваний и талантов"⁸⁷. Кроме того, выдающийся философ утверждал, что в юношестве у нас нет причин унижать таланты и достижения других, поскольку каждый из

⁸⁶ Гельвеций К.А. Об уме // Соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1973. – С. 588-590.

⁸⁷ Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1974. – С. 24-27.

нас ещё "надеется заставить позже уважать себя самого за то, за что сегодня мы уважаем других". С людьми зрелого возраста все намного сложнее. К. Гельвеций отмечает, что по достижении определённого возраста человек, который ничего не достиг, начинает презирать таланты других, "чтобы утешить себя за их отсутствие"...

Можно ли воспитать гения? На этот вопрос К. Гельвеций отвечает уверенно: "Да". "Если существует искусство внушать сильные страсти, если существуют лёгкие средства заполнения памяти юноши нужными идеями и предметами, то наверняка существуют и верные средства создания гениев"⁸⁸. К. Гельвеций даже формулирует несколько правил для тех, кто пытается достичь вершин: во-первых, не распылять своё внимание на огромное количество разных предметов, а сосредоточиться исключительно на идеях и предметах избранной сферы деятельности; во-вторых, нельзя стать глубоким в одной отрасли, если не "осуществить набегов на все другие отрасли, аналогичные избранной вами" (такое изучение заостряет и обогащает разум, однако ему следует посвятить лишь немного времени, сосредоточив главное внимание на разработку своего искусства или науки). "Представьте себе скульптора, который одинаково склонен как к искусству, так и к политике, и наполняет свою память вовсе не связанными между собой идеями. Я утверждаю, что этот скульптор окажется, без сомнения, менее талантливым и меньше прославится в своём искусстве, чем если бы он всегда заполнял свою память предметами, которые касаются его искусства, и не сочетал бы в себе, так сказать, двух людей, которые не могут ни поделиться мыслями, ни поговорить друг с другом..."

Большое внимание проблеме одарённости и таланта уделял и выдающийся французский философ-материалист **Дени Дидро** (1713-1784), который признавал наличие у людей природных отличий и считал, что они должны учитываться в процессе воспитания, целью которого является развитие всей

⁸⁸ Гельвеций К.А. Об уме // Соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1973. – С. 588-590.

одарённости личности. В своём труде "Систематическое опровержение книги К. Гельвеция "Человек" (1773-1774) Д. Дидро высказывает свои мысли относительно воспитания детей, где не соглашается с тем, что "разум, гений и



Дени Дидро

добропорядочность является продуктом воспитания". Он отмечает, что "не знает теории более утешительной для родителей и учителей, но более безнадёжной для детей, которых считают одинаково пригодными ко всему; более способной наполнить общество тучей посредственностей и сбить, в то же время, с пути гения, который может хорошо выполнять лишь одно какую-то дело"⁸⁹. Таким образом, Д. Дидро уверен в том, что каждый человек склонен к выполнению определённого вида деятельности и это заложено в нём от природы. Поэтому он не видит смысла в обучении ребёнка всему, к чему он не имеет природных склонностей, ведь это не приведёт к позитивному результату. Выдающийся мыслитель утверждает, что "нельзя наделить борзую тонким обонянием, нельзя наделить скоростью, присущей борзой, легавого пса: что бы вы ни делали, у последнего останется лишь его тонкое обоняние, а у первого – скорость его ног".

По мнению Д. Дидро, природа разместила людей "по полкам", и на своей естественной "полке" человек сидит уверенно и без лишних усилий. Однако если человек забирается на "полку", расположенную выше той, которая присущая ему от природы, то чувствует себя плохо, балансируя на ней. Он вынужден прилагать невероятные усилия, пытаясь решить проблему, которую другой решает в то время, когда "ему завивают папилютки". Д. Дидро уверен в том, что "гений предшествует воспитанию" и в "конечном итоге все сводится к разнице в природной организации" человека".

Следовательно, на развитие выдающейся личности влияют: *природная организация человека* (при этом она значит меньше, чем об этом обычно

⁸⁹ Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов педлин-тов. – М., 1981. – 528 с.

думают), *воспитание* (которое значит много), *случай* (который создаёт благоприятные условия для развития).

Д. Дидро отмечает, что очень легко загубить природные дарования ребёнка, ведь "тупость и гениальность занимают два противоположных конца шкалы человеческого разума. Невозможно изменить тупость, но легко изменить гениальность". Следовательно, Д. Дидро признает возможность "изменить гениальность", то есть развить естественные способности или дать им погибнуть.

В другом своём произведении "План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства" (1775) Д. Дидро утверждает, что "законы, которые отвечают потребностям большинства населения, не могут учитывать особенности отдельных людей. Будучи полезными для большинства, они неминуемо должны нарушать интересы некоторых отдельных индивидов. Способности или отсталость, то есть те качества личности, которые выделяют её из массы умственными данными или же тупостью, скажут нам, какой уровень образования окажется в этом случае должным, – более высокий или более низкий. Но *в основу публичного воспитания должен быть положен средний уровень человеческого разума*". При этом "интересы гения, который продвигается вперёд обычно большими шагами, будут частично принесены в жертву интересам масс, которые продвигаются медленнее или только тянутся за ним"...

При организации общественного воспитания в школе Д. Дидро считает необходимым дифференцировать образование в зависимости от способностей учеников, ведь не все ученики одинаково способны к изучению всех предметов: "у одного отличная память. Он будет быстро успевать по истории и географии. Второй, более склонный к размышлениям, легко будет комбинировать цифры и линии и почти без усилий усвоит арифметику и геометрию". Д. Дидро предостерегает, что содержание обучения не должно ограничиваться только одним предметом, поскольку тогда ребёнок, который "по своей природе

малоспособен к нему, впадёт в отчаяние". Если же обучение охватывает сразу несколько предметов, то, возможно, среди них будут и такие, к которым этот ученик окажется способным, тогда и он "познает моменты славы"... Кроме того, "есть ученики, которые понимают быстро и легко, другие, напротив, думают медленно и продвигаются медленно"... Поэтому "не следует терять время и силы на развитие разума тупого ребёнка, которого вместе с тем природа одарила руками, пригодными к простым и полезным делам".

Обобщая взгляды Д. Дидро, подчеркнём, что он признавал неравенство между людьми по степени развития их способностей, настаивая при этом на невозможности одинакового подхода ко всем детям. Был уверен, что талантливый человек способен выполнять на высоком уровне только один определённый вид деятельности, к которому он должен иметь природные склонности. В решении вопроса о природе таланта воздавал должное как природной организации человека, так и возможностям воспитания. Для выявления доминирующих способностей каждой личности предлагал дифференцировать образование, которое должно охватывать достаточно большое количество учебных предметов. И наконец, что, по нашему мнению, является очень важным: Д. Дидро настаивал на целенаправленной работе с растущей одарённой личностью, будучи уверенным, что проявление гениальных способностей имеет тенденцию к угасанию с возрастом.

В целом Д. Дидро из целой плеяды выдающихся мыслителей эпохи Просветительства больше всего уделил внимания в своих трудах воспитанию одарённых детей. Его идеи дали толчок к дальнейшему росту интереса к проблеме одарённости в педагогике и психологии следующих веков.

В 1789 г. во Франции состоялась буржуазная революция, в ходе которой буржуазия одержала решительную победу над дворянством и духовенством. Французская революция имела общеевропейское и мировое значение. Она обозначила пути изменения общественного строя. В это время возникает ряд проектов организации народного образования, которые, однако, никогда не

были воплощены в жизнь, и все же оказали значительное влияние на развитие демократической педагогики XIX ст. во многих странах мира. В первой половине XIX ст. возникает специальное образование, происходят важные изменения в элементарном образовании. Возрастает роль государства, которое прибирает образование к своим рукам, устранив церковь и клерикальность обучения.



**Иоганн Генрих
Песталоцци**

Наибольшее влияние на развитие педагогической мысли в это время имел швейцарский педагог **Иоганн Генрих Песталоцци** (1746-1827), педагогическая теория которого строится на понимании основной цели воспитания, как развития всех природных способностей ребёнка, его возрастных и индивидуальных особенностей. Основные надежды И. Песталоцци возлагал на правильную организацию обучения и воспитания детей, на единство умственного, морального и физического воспитания в сочетании с подготовкой к труду. Он считал, что "большая часть наших односторонне развитых людей разума (Verstandsmenschen), большинство наших интеллектуально развитых шарлатанов и эгоистов (Verstandsegoisten) не только не делают добрые дела, но в неизмеримо большей мере творят зло"⁹⁰. Таким образом, И. Песталоцци рассматривает как наибольшую пользу для общества всестороннее развитие всех способностей человека, отводя одинаково важную роль умственному, моральному и физическому воспитанию. В целом же он не выделяет отдельно проблему воспитания одарённых детей, и его взнос в эту проблему заключается в развитии элементарного образования, которое давало основные знания ребёнку ещё в раннем возрасте.

Выдающийся украинский философ и педагог **Григорий Сковорода** также большое внимание уделял проблеме природы и сущности человека, его

⁹⁰Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.

способностей, взаимодействия с окружающим миром. Так, он выдвинул концепцию трёх миров, разделив мир на три реально существующих части: "макрокосм" (природа, безмолвный мир, который состоит из множества малых



миров), "микрокосм" (человек), мир символов (духовная жизнь). "Макрокосм" и "микрокосм" не созданы какой-то сверхъестественной силой, это закономерное продолжение общей природы. Третий мир – совокупность символов, которые обеспечивают познание невидимой натуры (Бога). Исходя из принципа двух натур, он объясняет природу микрокосма, мира человека. В человеке истинной является

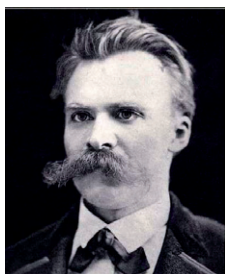
невидимая натура, а телесный человек есть лишь тень. Человек становится действительно человеком лишь постигнув свою сущность – духовное. Познание телесного человека ограничивается эмпирическим восприятием, а духовный человек видит невидимость. Поскольку макро- и микрокосм едины, то познание, по убеждению Г. Сковороды, является аналогом самопознания. Следовательно, занимаясь самопознанием, человек тем самым постигает закономерности мира в целом.

Он наделил каждый из этих миров внутренней духовной и внешней материальной природой. Внутреннее, духовное является действительным Богом. Истина в человеке есть действительно бог. Он – не тело, а дух его, сознание, воля, мир внутренних убеждений. За миром символов Г. Сковорода пытается установить духовную ценность человека, идеал человеческих взаимоотношений, потому что именно они, по его мнению, определяют социальный прогресс. В основе жизни людей должна быть идея "сродного труда", она должно строиться в соответствии с внутренней природой и способностями человека⁹¹.

⁹¹Философия: Учебник / Г.А. Заиченко, В.М. Сагатовский, И.И. Кальний и др.; Под ред. Г.А. Заиченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЁННОСТИ И ТАЛАНТА СО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ И ДО НАШИХ ДНЕЙ

Начиная со второй половины XIX ст., и до начала XX ст. на культурную



Фридрих Ницше

жизнь всего цивилизованного мира огромное влияние оказала доктрина **Фридриха Ницше**. Его книга "Так говорил Заратустра. Книга для всех и никого" (1883-1885), в которой немецкий мыслитель устами пророка Заратустры (более известного в Европе под именем Зороастр) выражает свои взгляды на бытие, стала настоящей культовой книгой тех времён: "Грешили, соблазняли девушек и напивались, все в честь

Заратустры" (Л. Берг, 1897). В моду вошёл сверхчеловек из книг Ф. Ницше. Все большую популярность приобретал культ личности в сочетании с опьяняющим праздником жизни. Индивидуальное развитие человека ставилось на первое место везде, во всех областях жизни. Ф. Ницше создал культ гения-сверхчеловека с врождёнными чертами гениальности. Одарённые люди должны были бы пробивать себе путь, не считаясь ни с какими моральными правилами и нормами общества. Сверхчеловек выше существующего мироздания обычных людей. "Боги умерли", – провозгласил Ф. Ницше. В своих произведениях он много внимания уделял также культу художника, человека одарённого, но в то же время болезненного. "Таковыми рождаются, а не становятся", – считал Ф. Ницше. Он не предлагал методов воспитания одарённых детей, но думал, что при наличии врождённых способностей с помощью воспитания можно развивать талант в ребёнке. Он утверждал, что его учение предназначено не для отары овец, как он называл обычных людей, а для волков, сильных личностей, лидеров, и маленьких детей, которые могут стать такими волками в будущем. Приведённый далее отрывок из книги "Так говорил Заратустра", возможно, поможет лучше понять идеи Ф. Ницше.

"Когда Заратустра пришёл к соседнему городу, который лежал под лесом, то увидел на базаре много людей – им обещали показать канатоходца. Заратустра говорил людям такое:

-Я говорю вам, кто такой человек. Человек – это то, что надо преодолеть. Что вы сделали, чтобы его преодолеть?

Все существа создавали что-то более высокое от себя, а вы хотите повернуть назад это мощное течение и скорее готовы вернуться к зверю чем преодолеть человека?

Что для человека обезьяна? Посмешище или нестерпимый стыд. И тем же должен быть человек для сверхчеловека – посмешищем или нестерпимым стыдом.

Вы прошли путь от червя к человеку, и вот червя у вас ещё осталось немало. Когда-то вы были обезьянами, но до сих пор у вас больше обезьяньего, чем у любых обезьян.

Даже самые мудрые из вас – это лишь противоречие и смесь растения и химеры. Но разве я говорю вам становиться химерами или растениями?

Вот что я вам скажу о сверхчеловеке!

Сверхчеловек – это смысл мира. И пусть ваше желание скажет: Пусть сверхчеловек станет смыслом мира"!

"Человек должен стать лучшим и более злым – так учу я – Заратустра". Заратустра – это образ нового сверхчеловека, который освобождает себя от прессинга массы, находится по ту сторону Добра и Зла, низвергает все бывшие жизненные ценности и утверждает новые – волю к власти, вечное возвращение, сверхчеловека. За это общество платит ненавистью, изоляцией, именует такого сверхчеловека преступником (или пресмыкается – если ты вождь). Фридрих Ницше видит идеал в Цезаре, Макиавелли, Наполеоне, заявляя при этом, что в реальности сверхчеловека ещё не было, его только необходимо вырастить. И в этом есть цель человечества. Заратустра – это также не сверхчеловек, а лишь мост к сверхчеловеку. Обычные современные люди – это начальный материал,

перегной, необходимый для того, чтобы создать плодородную почву для выращивания сверхчеловека. Сверхчеловек занимает у Фридриха Ницше место Бога. Бог умер, люди его убили, и на место Бога должен прийти сверхчеловек.

Сложность и противоречивость философии Фридриха Ницше приводит к неоднозначной её интерпретации. С одной стороны философию Фридриха Ницше можно рассматривать и как своеобразный протест против одномерности, заданности, усреднения человека, потери его субъективности, индивидуальности. Именно поэтому им критикуется христианство, поскольку он считал его религией слабых, униженных, рабов.

Ф. Ницше же проповедовал личность, индивидуальность, воспевал культ личности, а не рабство, категорически выступая против любых форм господства массового сознания, которое ярче всего проявилось в фашистской Германии. Однако само понятие сверхчеловека идеологами фашизма заимствовано у Фридриха Ницше, а его учение было объявлено едва не официальным философским учением фашизма. И для того были определённые причины. Прежде всего в генетической характеристике сверхчеловека как человека арийской расы – белокурой бестии с определёнными фенотипическими признаками⁹².

Трудно сказать, отождествлял ли немецкий философ понятие "сверхчеловек" с тем, что мы понимаем под современным понятием "одарённый человек", "талант" или "гений". Но это понятие бесспорно имеет общие признаки с названными уровнями природных склонностей к определённому виду деятельности и задатков, развитых соответствующим воспитанием, благодаря чему человек достигает разных по значимости успехов в определённых видах деятельности. В отличие от современных психологов Ф. Ницше верил, что его сверхчеловек станет следующей ступенью эволюции на земле, полностью вытеснит обычного человека, и то, что у нас считалось бы талантом, в новом мире было бы закономерностью, обычной нормой.

⁹² История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.

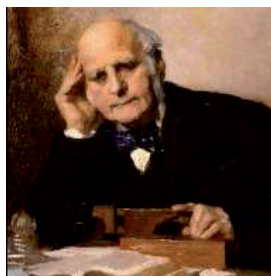
Хотя существуют и другие мнения исследователей творчества Ф. Ницше⁹³, которые убеждены, что идеал сверхчеловека, созданный философом, является утопическим и нереальным. Скорее всего Ф. Ницше понимал, что сверхлюдьми мы не станем, однако на пути к идеалу, "стремясь быть сверхлюдьми, мы станем людьми". На пути к совершенству, к эффективному и поражающему творческому мышлению мы становимся – как минимум! – Homo Sapiens, Человеком Мыслящим.

Философия Ф. Ницше оказала определяющее влияние на формирование таких популярных философских течений как "философия жизни" А. Бергсона (1859-1941) и "релятивизма" В. Дильтея (1833-1911). Эти философы противопоставляли рационализму классической буржуазной философии иррационализм. Они отводили решающую роль в познании мира не научному познанию, а интуиции. Интуиция провозглашается ими средством познания жизни. Знания, полученные с помощью интуиции, в отличие от познания разума выражаются неясно, нечётко, однако они будут побуждать других познавать также на интуитивном уровне. Большое значение предоставляется "духу" человека, субъективной точке зрения. Эти философские течения рассматривают одарённость на мистическом уровне как что-то неизвестное науке, как от рода подаренное человеку от высшей "витальной" силы. Популярным было разделение людей от рождения на "художников" и "бюргеров" (филистеров), заимствованное ещё со времён романтизма. Определённых систем воспитания одарённых детей не предлагалось. Считалось, что ребёнок с составом ума и "духом художника" сам проявит себя в определённой отрасли под воздействием глубинных инстинктов.

Вышеназванные размышления безусловно привлекли внимание к проблемам одарённости, однако не предложили действительно полезных методов воспитания одарённых детей.

⁹³Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.

В конце XIX ст. **Френсис Гальтон**⁹⁴ (1822-1911), известный английский психолог, сторонник учения Чарльза Дарвина (который, кстати, был его кузеном), не только беспрекословно принял все главные идеи Чарльза Дарвина – об изменчивости видов, наследственной передаче врождённых и приобретённых изменений, борьбе за существование и естественном отборе, – но и поставил для себя задание применить их к объяснению индивидуально-психологических отличий между людьми. Результаты своих теоретических и экспериментальных изысканий он изложил в 1869 г. в книге "Наследственность таланта: Законы и последствия". Проблема наследственности, поднятая в эволюционных теориях Ж. Ламарка и Ч. Дарвина, стала для Ф. Гальтона ведущим интересом в науке.



Френсис Гальтон

Френсис был седьмым и последним ребёнком в состоятельном английском семействе. Его отец был банкиром и владельцем оружейной фабрики. Френсис с детства отличался незаурядными способностями. Он рано научился читать и писать, а за день до того, как ему исполнилось пять лет, написал своей сестре такое письмо: "Дорога Адель! Мне четыре года, и я могу прочесть любую английскую книгу. Я знаю наизусть все латинские существительные, прилагательные и переходные глаголы, и ещё я знаю 52 строки из латинской поэзии. Я умею складывать любые числа и множить их на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, (9) 10 (11). Я умею немного читать на французском и определять время по часам. Френсис Гальтон (15 февраля 1827)".

После смерти отца у него не было необходимости работать. Он мог заниматься любой деятельностью. Мог бы вообще ничем не заниматься, как многочисленные богатые лентяи до и после него. Однако бездеятельная жизнь была ему не по нраву. Когда Френсису было 37 лет, вышел в свет труд

⁹⁴ Тимошко М. Френсіс Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. – С. 23-24.

Ч. Дарвина "Происхождение видов", который коренным образом изменил научную судьбу Ф. Гальтона, которого книга двоюродного брата чрезвычайно поразила и вдохновила на систематическое изучение причин гениальности. Через 10 лет он опубликовал результат своих исследований – книгу "Наследственность таланта: Законы и последствия" (Лондон, 1869). Основная мысль этой его работы заключается в том, что психические особенности наследуются так же, как и физические (цвет глаз, кожи, рост...). Генеалогический метод, применённый исследователем, показал, что выдающиеся люди часто имели выдающихся родителей. Чтобы решить проблему – наследственность или воспитание определяют одарённость, – Ф. Гальтон первым для чистоты эксперимента применяет метод сравнительного изучения близнецов: непохожих и похожих, "идентичных". В результате исследования, проведённого близнецовым методом, и на основе анкетирования исследователь склоняется в пользу наследственности. При этом учёный опирается в своих выводах на статистические методы.

Он проанализировал биографии 977 выдающихся людей из 300 семейств, чтобы доказать, что причина гениальности заключается в природе самого человека и предопределена, в первую очередь, наследственностью. Вера в наследственность полностью отвечала опыту его непосредственного окружения, значение наследственности казалось доказанным с помощью эмпирических исследований. Пытаясь аргументировать свои идеи, Ф. Гальтон утверждал, что на каждых десять знаменитых людей, которые вообще имеют выдающихся родственников, приходится 3 или 4 выдающихся родителя, 4 или 5 выдающихся братьев и 5 или 6 выдающихся сыновей. Он был уверен, что одарённые люди настолько же выше посредственности, насколько идиоты ниже её. Это, по его мнению, является фактом, который должен значительно расширить наши представления об огромных расхождениях в интеллектуальной одарённости между людьми. Если интеллект среднего человека принять за 100, то полный идиот будет иметь 0, а гений – 200.

Распределение людей по интеллекту отвечает закону распределения вероятностей (распределение Гаусса), то есть нормальному распределению, точно так же, как это происходит во многих других физических характеристиках. Средних людей (по Гальтону) больше всего, гении и полные идиоты встречаются редко. Он проверил это положение, подсчитав число гениев среди всего населения, и радостно отметил, что его взгляды, кажется, подтверждаются. Более позднее цифровое выражение его взглядов перешло в расчёты коэффициента интеллектуальности, среднее значение которого для человечества было принято за 100 баллов.

В 1874 году выходит его книга "Англичанин в науке, его природа и воспитание", где впервые в европейской истории он исследует личностные свойства собственно человека науки⁹⁵.

В 1882 году на Международной выставке здоровья Ф. Гальтон открывает в Лондоне антропометрическую лабораторию для реализации своих замыслов, – измерять расхождение в способностях людей. За 3 пенса каждый посетитель лаборатории мог определить свои сенсорные и моторные способности, причём не с помощью длительного эксперимента, а путём быстрого экзамена – тестирования. Таким путём Ф. Гальтон набрал статистическую выборку из 10 000 лиц. Распределение полученных в них физических и психических способностей подлежит нормальному закону, а для сравнения данных родителей и детей учёный впервые предложил применить метод корреляции.

1883 год – год выхода в свет труда "Исследование человеческих способностей и их развития" – считается началом метода тестирования, дифференциальной психологии, а также науки, которая получила название "евгеника", направленной на поиски наилучших условий искусственного воссоздания одарённых людей. Ф. Гальтон обосновал тенденцию к вырождению человечества. Он считал, что человеческая природа нуждается в улучшении путём замены естественного отбора разумным отбором.

⁹⁵ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна Вита, 1995. – 250 с.

Впоследствии Ф. Гальтон выдвигает гипотезу о связи выраженности психического свойства с вероятностью его проявления и таким образом создаёт теоретические принципы психометрики.

Современные учёные неоднозначно оценивают работы Френсиса Гальтона. Он был убеждённым последовательным биологизатором, его обвиняли в расизме, и в то же время он остаётся гениальной личностью, одним из основоположников научной психологии. Открытие экспериментальной психологии, тестологии, психологии индивидуальных отличий, математической психологии – это далеко не весь перечень выдающихся достижений этого человека.

Но основная заслуга Ф. Гальтона заключается в том, что он не изолировал одарённую личность, а рассматривал её в контексте общественных отношений, хотя и размещал её в конце кривой распределения интеллекта. Труды Ф. Гальтона позволили реально увидеть в гении человеческую личность, научно исследовать природу гениальности, снять покров таинственности с этого явления и одновременно поддать сомнению выводы самого учёного.

В то же время, твёрдое убеждение Ф. Гальтона, а также его последователей, что гений является результатом наследственности, сдерживающе действовало на многих учителей, воспитателей, учёных. "Что может среда, если все передаётся наследственно"? – считали они. Возможно, Ф. Гальтон и сам не очень доверял своим так хорошо обоснованным выводам. Он понимал, что на результат влияют и много других условий. Так, он установил, что существуют *группы профессий*, которые дают большее количество знаменитых людей, чем другие. Это нельзя было объяснить только влиянием наследственности. Одарённому сыну выдающегося художника или музыканта легче получить признание в этой профессии, чем другому человеку, который так же одарён от природы, но не получил специального профессионального образования. Ф. Гальтон сделал общий вывод, что социальные преимущества имеют огромную силу, если речь идёт, например, о

том, чтобы человек стал государственным деятелем, чего никогда не достигнет человек простого происхождения. Следовательно, Ф. Гальтон, невзирая на абсолютизацию наследственного фактора, не исключал также *роли среды и воспитания*. Однако он не учёл того, что все 300 обследованных им семейств из поколения в поколение могли создавать благоприятные условия для развития способностей и талантов своих детей. Кроме того, в Англии, в отличие от других европейских стран, такие возможности имело только дворянство, из рядов которого в связи с особенностями английских законов о наследстве постоянно выходили люди, ищущие себе применения во всевозможных отраслях, потому что родовое имение наследовали только первенцы. В Германии же интеллектуальный взнос дворянства в развитие общества был несравненно меньшим, поскольку другим было его социально-экономическое положение и, соответственно, другими были ценностные ориентации. Ф. Гальтон понимал также, что даже самых благоприятных условий во многих дворянских и богатых буржуазных семействах недостаточно для развития высоко интеллектуальной личности и что эти люди часто обязаны высоким положением своим деньгам, деньгам семейства, соответствующим связям. С другой стороны, некоторые выдающиеся личности выросли в условиях, которые были хуже, чем у тысяч и десятков тысяч людей. Главная причина высоких достижений заключается, по его мнению, в самом человеке и передаётся биологическим путём из поколения в поколение. При этом генетический потенциал меньше проявляется у отдалённых родственников знаменитой личности и растёт по мере увеличения степени родства.

Таким, решаю образом, исключительная, монополярная роль отводилась Ф. Гальтоном *наследственному фактору*⁹⁶.

Для современников Ф. Гальтона и следующих поколений большое значение имел тот факт, что этот учёный *очеловечил природу гения*, спустил гениальность с небес на землю. Не бог, не высшее существо, не слепая судьба

⁹⁶ Тимошко М. Френсис Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. – С. 23-24.

были причиной больших духовных свершений, а факторы, которые можно было научно исследовать, прогнозировать, эмпирически проверять и принимать или отвергать.

Анализ деятельности Ф. Гальтона позволил современным исследователям⁹⁷ выделить основные проблемы и методические подходы, которые стали основой психологии способностей. *Первая* из таких проблем – определение основных детерминант способностей и их развития. Единственным значимым звеном в этой системоструктуре, по мнению Ф. Гальтона, есть взаимоотношение наследственности и среды. *Вторая* проблема – это проблема взаимосвязи общих и специальных способностей. Ф. Гальтон считал, что, измеряя характеристики производительности самых простых элементарных психических процессов, можно установить уровень творческой одарённости человека. Эта идея позже была опровергнута результатами многих исследований: связь между творческой одарённостью, интеллектом и элементарными познавательными способностями оказалась значительно сложнее, чем это казалось во времена Ф. Гальтона. Наконец, *третья* проблема, которая тесно связана с предыдущей, – это создание методов измерения способностей, а в более широком контексте – проблема методов измерения психических свойств личности.

Идеи Ф. Гальтона дискутируются уже свыше 100 лет. Однако, по мнению Г. Айзенка, который обобщил современные исследования биологического интеллекта, "круг замкнулся, и мы возвращаемся ко взглядам, высказанным в своё время сэром Френсисом Гальтоном, однако теперь мы обладаем значительно большим количеством эмпирических свидетельств в их пользу"⁹⁸.

Труды Ф. Гальтона вдохновили многих учёных на продолжение исследований. Уже в 1885 году Дж. Кеттел разработал около десяти психологических тестов, которых он назвал "ментальными". Этими тестами

⁹⁷ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Ланterna Вита, 1995. – 250 с.

⁹⁸ Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.

определялись скорость рефлексов, время реакции, время восприятия новых раздражителей, болевой порог, количество букв, которые запоминались после прослушивания и тому подобное. С помощью этих тестов Дж. Кеттел определил параметры реакций на раздражители разной силы. Выяснилось, например, что среднее время восприятия звука составляет 0,1 с, а среднее время реакции на этот звук – около 0,2 с. Некоторые современные интеллектуальные игры ("Брейн-ринг", "Угадай мелодию", "Своя игра" и тому подобное) тоже используют этот показатель. В тестах Дж. Кеттела показателем интеллекта было время, потраченное подопытным на решение предложенных заданий. Основным измерительным прибором психологов стал хронометр: чем быстрее подопытный выполнял задание, тем больше баллов он набирал⁹⁹.

В начале XX века были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития ребёнка. Это было вызвано повышением требований школы к ученику, которые предусматривали быстрое выполнение заданий, требующих мобилизации памяти, формирования понятий, решения проблем, которые не всегда были связаны с повседневным опытом ребёнка. Главной проблемой преподавателей стала медленная работа некоторой части детей, из-за которых снижался темп работы всего класса. Поэтому появилась необходимость в разработке соответствующих критериев, направленных на то, чтобы "медленных" детей направлять в младшие классы, а ученикам со средним и высоким уровнем учебных достижений дать возможность учиться с достаточной скоростью.

Именно поэтому Министерство образования Франции заказало известному психологу А. Бине разработку методики отбора детей в специальные школы. **Альфред Бине** совместно с врачом Томасом Симоном разработали метрическую шкалу интеллекта, которая была опубликована в 1905 году. Она сразу стала популярной среди психологов многих стран. Руководствуясь

⁹⁹ Стрельников В. Методики оценивания интеллекта и критерии творческой личности // Психологическая поддержка творчества ученика / Упоряд. О.Главник, В.Зоц. – К.: Редакции общепедагогических газет, 2003. – 128 с.

современной ему концепцией обучения, А. Бине собрал большую информацию о тех знаниях и навыках, которыми ученики овладевали в школе. Выяснилось, что ученики должны были, например, знать название частей тела, повторять предложенные фразы или цифры, сравнивать отрезки прямых или точки, изображать квадрат или ромб, считать в обратном порядке, описывать предложенные учителем картины и тому подобное. Учёный предложил 10 наборов тестов по 6 заданий для каждой возрастной группы детей от 3 до 12 лет.



Альфред Бине

Авторы шкалы подобрали для детей разных возрастных групп ряд умственных и практических действий, которые могли быть успешно выполнены детьми определённого возраста. Детям каждой возрастной группы предлагали короткие стандартизированные задания (тесты) разной степени сложности – для каждого возраста подбирался соответствующий уровень. Выполнение тестов оценивалось баллами. Таким образом, умственное развитие каждого ребёнка определялось в зависимости от посильности заданий (для каждой личности). Бесспорно, индивидуальное умственное развитие могло не отвечать биологическому возрасту. Отношение между выявленным умственным уровнем ребёнка и тем уровнем, который должен был бы отвечать его возрасту, позволяет установить степень опережения (или отставание) в умственном развитии.

Если, например, десятилетний ребёнок правильно выполнял все задания теста, которые отвечают его возрасту, а потом выполнял задания для одиннадцатилетних и двенадцатилетних детей, но не справился с тестом для тринадцатилетних, то его умственный возраст оценивался в 12 лет.

Например, четырёхлетнему ребёнку давали такие задания интеллектуального теста:

1. Сравнить отрезки прямых разной длины.

2.Выявить отличия в форме фигур.

3.Посчитать сумму четырёх монет.

4.Перерисовывать квадрат.

5.Продемонстрировать понимание вопросов: "Что надо делать, когда хочется спать? Когда холодно? Когда хочется есть"?

6.Повторить четыре цифры.

Девятилетнему ребёнку предлагали такие задания:

1.Назвать сегодняшнюю дату (день недели, число, месяц, год).

2.Классифицировать пять предметов.

3.Рассчитать сдачу.

4.Построить предложения, имея три слова (мальчик, река, мяч; работа, деньги, люди; пустыня, реки, озера).

5.Повторить четыре цифры в обратном порядке.

6.Найти рифму к трём разным словам (например, название животного, которое рифмуется со словом "ветка", название цветка, который рифмуется со словом "веранда").

При использовании этих тестов ребёнку определённого хронологического возраста (ХВ) предлагались наборы заданий для детей 3, 4, .. лет до того момента, пока не выяснялось, что дальше он уже не в состоянии за

ограниченное время (как в школе) выполнить их.

Определялся умственный возраст (УВ) ребёнка – за каждое выполненное задание засчитывалось два месяца (для каждой возрастной группы, имеющей диапазон 12 месяцев, было разработано по 6 заданий). Эти тесты позволяли выявить, на сколько лет (месяцев) отстаёт ребёнок от сверстников или опережает их.



Вильям Штерн

Собственно коэффициент интеллектуальности IQ (Ай - Кью) был введён австрийским психологом **Вильямом Штерном** в 1912 году для количественной характеристики индивидуального умственного

развития как математическое равенство, которое позволяло, независимо от хронологического возраста ребёнка, "соотнести" его с "нормальными" детьми того же возраста. Он должен был характеризовать отношение умственного возраста к хронологическому по такой формуле:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \cdot 100$$

где *умственный возраст* отвечает тому возрасту, с заданиями для которого ребёнок справляется;

хронологический возраст – действительный (биологический) возраст ребёнка.

Таким образом, нормальное умственное развитие характеризуется цифрой 100, его задержка – коэффициентами более низкими, а опережение – более высокими. В зависимости от коэффициента интеллектуальности учеников разделяли на такие категории:

1. Высокий уровень: IQ = 110 баллов и выше.
2. Средний уровень: IQ = 90-109 баллов.
3. Уровень ниже среднего: IQ = 70-89 баллов.
4. Умственно отсталые дети: IQ = ниже 70 баллов.

Рассмотрим два примера, когда умственный возраст одинаков (120 месяцев):

1) для 10-летнего ребёнка:

$$IQ = UB/XB \times 100 = 120/120 \times 100 = 100 \text{ (норма)}.$$

2) для 12-летнего ребёнка:

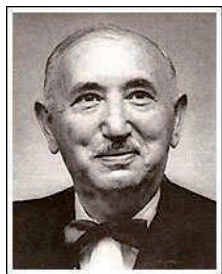
$$IQ = UB/XB \times 100 = 120/150 \times 100 = 80 \text{ (отставание от нормы – 20 баллов)}^{100}.$$

Такое вычисление умственной одарённости позволяет определить индивидуальные отличия интеллекта учеников, но имеет и свои слабые места.

¹⁰⁰ Стрельников В. Методики оценивания интеллекта и критерии творческой личности // Психологическая поддержка творчества ученика / Упоряд. О.Главник, В.Зоц. – К.: Редакции общепедагогических газет, 2003. – 128 с.

Это измерение основывается на представлениях о том, что величина, установленная с помощью данной формулы, является неизменной на разных возрастных этапах. Однако необходимо учитывать, что потенциал человека зависит не только от его умственных данных, но и от индивидуальных качеств его личности, потому успехи ученика в отдельных видах деятельности могут достигаться даже при отсутствии особенных предпосылок для этого (за счёт достаточно высокого общего интеллекта).

Начиная с определённого хронологического возраста, трудно установить, каким является умственный возраст. Например, что можно сказать, если у 40-летнего человека умственный возраст составляет 37,5 лет. Оказывается, что



Давид Векслер

после 20-25 лет IQ, вычисленный по умственному возрасту, уже теряет смысл. Поэтому были разработаны таблицы IQ на основе результатов, полученных во время тестирования каждой возрастной группы. В 1939 году **Д. Векслер**, создал шкалу интеллекта для взрослых, а 1949 г. – шкалу интеллекта для детей. Д. Векслер, как и многие учёные того времени, считал, что интеллектом

отличается тот человек, который правильно оценивает, понимает и думает, который благодаря своему "здравому смыслу" и "инициативности" может "приспособиться к условиям жизни", что "интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами", то есть "успешно меряться силой с окружающим миром".

Разработанные Д. Векслером тестовые задания, в отличие от тестов А. Бине, были одинаковыми для всех, независимо от возраста. Основой для оценивания были количество правильных ответов, которое сравнивалось со средним числом для соответствующей возрастной группы.

Приведём примеры заданий по шкале интеллекта Д. Векслера для детей.

Вербальная шкала:

1. *Знания* (6-той вопрос из 30): "В каком магазине покупают сахар"?
2. *Суждение* (5-тый вопрос из 14): "Что ты будешь делать, если увидишь, что к повреждённым рельсам подходит поезд"?
3. *Арифметика* (8-мой вопрос из 16): "Сколько стоят три папиросы, если каждая стоит 7 центов"?
4. *Подобие* (11-тый вопрос из 16): "Что общего между ножницами и котлом"?
5. *Словарный запас* (19-тый вопрос из 40): "Что такое глицерин"? (алмаз, микроскоп, шпионаж и тому подобное).
6. *Память* (6-я серия из 9): "Повтори 3-8-9-1-7-4. Теперь опять повтори цифры, но в обратной последовательности 1-6-5-2-9-8".

Невербальная шкала:

1. *Дополнить рисунки*: 20 рисунков, в каждом из которых надо найти деталь, которой недостаёт (например, ухо у лисы, ленты на шляпе и тому подобное).
2. *Сюжет по рисункам*: разложить рисунки так, чтобы вышел сюжет (например, матч боксёров, пожар, рыбалка).
3. *Складывание целого из частей*: воссоздать за двумерными моделями геометрические фигуры из разноцветных элементов.
4. *Собирание*: собрать мозаику из элементов.
5. *Замена*: соотнести определённые знаки с символами в серии из 45 фигур.

Использование коэффициента IQ в широкой практике западных стран начала 20-х годов XX века приводило к резкому социальному расслоению. Благодаря лучшим социальным условиям, более солидной дошкольной подготовке дети из семей привилегированных слоёв общества справлялись с тестовыми заданиями легче, быстрее и качественнее детей из низших социальных прослоек. Как результат – они получали высший коэффициент IQ. Считая коэффициент интеллектуальности врождённым показателем, А. Бине и

его последователи разделение на бедных и богатых считали естественным и закономерным, генетически предопределённым. Таким образом, уже с 1908 года начинается тестовое обследование детей, появляются измерительные шкалы умственного развития для каждой возрастной группы.

Приведём пример таких тестов для ребёнка 7 лет (предлагалось советскими педологами в 20-х годах XX века). Ребёнку предлагалось 5 тестов, специально разработанных для этого возраста, :

1. Различить правую и левую стороны.
2. Описать картину (предлагалась картина).
3. Выполнить одновременно несколько поручений ("Карандаш положи на стул, потом открой двери, принеси ту коробочку, которая лежит на стуле").
4. Назвать общую сумму нескольких монет.
5. Определить четыре основных цвета (за предлагаемыми образцами).

Если ребёнок правильно выполнял не все тесты, а только 3 из них, то считалось, что по уровню развития интеллекта он не отвечает своему возрасту, то есть он уже в определённой степени умственно недоразвит. Для установления уровня недоразвитости количество тестов для каждого года приравнивали к 12 месяцам развития ребёнка (было разработано от 3 до 8 тестов для каждого года от одного до 13-15 лет).

Для нашего примера: 5 тестов на 12 месяцев – это значит, что каждый тест равняется 2,4 месяца. Ребёнок выполнил 3 тестовых задания. Легко подсчитать, что умственно он отстаёт от своего биологического возраста: 12 месяцев – 7,2 месяца = 4,8 месяца, при условии, что все тесты для шестилетнего возраста выполнены правильно. Значит, ребёнку по документам 7 лет, а умственный его возраст равняется 6 годам 7,2 месяцам.

После этого рассчитывался коэффициент одарённости: отношение интеллектуального возраста к физическому (биологического) в процентах. В приведённом примере он равняется:

$$IQ = \frac{6 \text{ лет } 7,2 \text{ месяца}}{7 \text{ лет}} \cdot 100 = 94 \%$$

В разных педологических исследованиях предлагались разные показатели для того, чтобы отнести ребёнка к категории умственно отсталых. Конечно, IQ ниже 80% уже свидетельствовал о признаках такой недоразвитости, и ребёнка предлагалось учить в специальной школе¹⁰¹.

Казалось бы, проблема вышла на новый уровень развития, ведь способности личности с помощью специальных заданий (тестов) могут быть выявлены и измерены. Однако надежды не оправдались. Очень быстро стало понятным, что при таких условиях остаётся неизвестным, какая именно психологическая способность исследуется с помощью тестов. Ещё в 30-ые годы советский психолог В. Аснин подчёркивал, что в качестве условия надёжности психологического эксперимента выступает не средний уровень решения задачи, а то, как воспринимает её ребёнок, какое задание он решает. Кроме того, коэффициент интеллектуальности долгое время рассматривался психологами как показатель *наследственной одарённости*, которая остаётся неизменной в течение всей жизни человека.

Становится понятным, почему американский профессор **Л. Терман**¹⁰² уже в начале 20-х годов XX века выдвигает *теорию константности интеллекта*. Сущность её заключалась в том, что коэффициент *IQ с возрастом существенно не изменяется*. Отсюда делался вывод, что он свидетельствует не только об актуальной, то есть в настоящее время имеющейся степени интеллектуального развития, но может выполнять и прогностические функции – давать представление о перспективах развития. Л. Терман утверждал, что обязанностью школы является обеспечение дифференцированного и индивидуализированного обучения, которое учитывало бы врождённые отличия между учениками. Именно на этой основе длительное время строилось обучение в школах Англии и США¹⁰³.

¹⁰¹ Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 143 с.

¹⁰² Terman L.M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

¹⁰³ Кравец В.П. Зарубежная школа и педагогика XX столетия. – Тернополь, 1996. – 290 с.

В 1916 году Л. Терман стандартизировал на американских детей тесты А. Бине и, расширив шкалу, создал новый вариант тестов для измерения



Льюис Терман

умственных способностей, дополнив понятие коэффициента интеллектуальности (IQ) и попробовал на основе полученных фактов обосновать положение о том, что он остаётся неизменным в течение жизни. С помощью тестов им была получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные исследования, направленные на выявление зависимости параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расовой принадлежности, социального и экономического статуса семьи, образования родителей. Л Терман провёл одно из самых длительных лонгитюдных исследований, которое длилось около 50-ти лет. В 1921 году он отобрал 1528 одарённых детей (857 мальчиков и 671 девочку) в возрасте от 8 до 12 лет из 95 школ Калифорнии, отобранных из 250.000 учеников. Коэффициент интеллекта этих детей составлял 140 и выше (80 учеников имело 170 баллов и больше). Исследователь длительное время отслеживал их развитие. При этом родители и не догадывались об одарённости собственных детей. Лишь $\frac{3}{4}$ из них смогли выявить интеллектуальные способности своих детей: у девочек до 3,5 лет, у мальчиков – несколько позже (по наблюдениям исследователей, это объясняется тем, что матери теснее общаются с дочерьми, чем с сыновьями). Следовательно, проявлениям одарённости, согласно результатам исследования, способствуют коммуникация и словарный запас.

Л. Терман и его сотрудники отслеживали, кем станут отобранные ими одарённые дети. Кроме тестирования по шкале А. Бине, все дети прошли медицинский осмотр, а с помощью разнообразных тестов и рейтингов преподавателей и родителей были исследованы такие показатели отобранных детей, как школьная успеваемость, характер, интересы. Параллельно была

создана контрольная группа. Она состояла из детей того же возраста, которые уступали ученикам экспериментальной группы как по результатам тестирования интеллекта, так и по школьной успешности. В обеих группах с периодичностью в 12 лет (1927-1928, 1939-1940, 1951-1952) по тем же методикам, которые использовались сначала, были проведены три "срезы".

Контрольные "срезы" показали, что коэффициент интеллекта повысился у большинства одарённых детей (около 90%), в основном у тех, кто поступил в колледжи; успешно его закончили 70% от состава выборки, а 66%, закончив колледж, остались в аспирантуре. В 1951 г. была проведена оценка достижений 800 лиц – членов выборки. Они имели в своём активе 67 опубликованных книг, 150 запатентованных изобретений, 78 человек стало докторами философии, 47 учёных из этого списка отмечены в справочнике "Люди науки Америки" за 1949 год.

Интересно то, что приведённые цифры в 30 раз превысили показатели их ровесников из контрольной выборки¹⁰⁴.

В процессе наблюдений оказалось, что дети, которым присущи высокие умственные способности, очень отличаются между собой. То есть, умственная одарённость имела много проявлений. В ходе эксперимента было опубликовано пять томов материалов, последние из которых датируются 1972 годом, когда возраст исследуемых составлял в среднем 60 лет. Материалы, которые фиксировали возрастные изменения и успехи, достигнутые на разных возрастных этапах, показали, что дети с ранним, опережающим умственным развитием, с годами проявляют *тенденцию к "выравниванию"*. Однако, даже став взрослыми людьми, они преимущественно сохраняют уровень возможностей выше среднего (даже через 50 лет). Развитию же этих возможностей способствуют учебные и творческие успехи, а также определённые черты характера.

Таким образом, исследование Л. Термана завершилось в середине 70-тых

¹⁰⁴ Талызина Н.Ф, Карпов Ю.В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М., 1987. – С. 136

годов XX столетия уже после смерти учёного. Вопреки ожиданиям, ни к чему существенному, кроме самих тривиальных выводов, это исследование не привело. По мнению Л. Термана, "гений" ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и более весомыми достижениями в отрасли образования, чем другие представители популяции.

Отметим, что Л. Терман считал одарённым ребёнка с высоким коэффициентом интеллектуальности. Психологи же более позднего поколения

(Дж. Гилфорд, Е.П. Торранс и другие) указали на глубокие отличия между показателями интеллекта и креативностью. Основой для такого расхождения стало описание **Дж. Гилфордом** конвергентного и дивергентного мышления.



Дж. Гилфорд

Конвергентное мышление характеризуется способностью к решению заданий, которые имеют один правильный ответ. *Дивергентное мышление* предполагает решение заданий, которые имеют огромное количество ответов в случае, когда ни один из ответов не может считаться единственно правильным. Важнейшими компонентами дивергентного мышления являются: количество ответов за единицу времени, гибкость, оригинальность. Дивергентное – нестандартное (Дж. Гилфорд), нешаблонное (Е. де Боно) – мышление является центральным звеном творчества. Такое мышление инвариантно, чаще всего интуитивно, в отличие от конвергентного – логического и последовательного в этапности решения определённой проблемы. Дивергентное мышление отличается такими особенностями: оно направлено на поиск неизвестного, выходит за пределы стандарта, характеризуется поиском новых путей, чувствительно к сходству и разнице между объектами, находит несколько вариантов решения проблемы, пытается с новых позиций рассмотреть известное и устаревшее. Дивергентное мышление тесно связано с активностью познавательных процессов и высокой чувствительностью сенсорики. Познавательная сфера творчески-направленных

людей отличается наличием общих понятий, широких категорий, синтетическим восприятием окружающего мира, высоким уровнем когнитивной гибкости. Это взгляд на старое по-новому, выход за пределы шаблона и стереотипа, оригинальность и отсутствие стандарта¹⁰⁵.

В исследованиях Дж. Гилфорда фактически рождается современная психология творческой одарённости (психология креативности). Исследуя интеллектуальные способности человека, структуру его интеллекта, Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра творческой одарённости: 1) оригинальность – возможность продуцировать отдалённые ассоциации, необычные ответы; 2) семантическую гибкость – возможность выделять функцию объекта и предлагать его новое приложение; 3) семантическую спонтанную гибкость – возможность продуцировать разнообразные идеи в регламентированной ситуации; 4) образную адаптивную гибкость – возможность изменять форму отображаемого стимула таким образом, чтобы выявить в нем новые признаки и возможности для использования.

Впоследствии Дж. Гилфорд приходит к выводу, что креативность, то есть творческая одарённость, характеризуется шестью основными параметрами: 1) способностью к выявлению и формулированию проблем; 2) способностью к генерированию большого количества идей; 3) гибкостью – способностью к продуцированию самых разнообразных мыслей; 4) оригинальностью – способностью отвечать на раздражители нестандартным способом; 5) способностью совершенствовать воспринимаемый объект, добавляя определённые детали; 6) способностью решать проблемы путём использования соответствующих аналитико-синтетических операций.

На основе своих теоретических наработок Дж. Гилфорд с сотрудниками разработал тестовую программу исследования творческой одарённости (так называемая "ARp"), над усовершенствованием которой работал другой

¹⁰⁵ Кульчицкая Е.И. Одарённость: природа и сущность // Профессиональное образование: педагогика и психология / Под ред. И. Зязюна, Н. Ничкало: Польско-украинский журнал. – Ченстохова – Киев, 2003. – С. 193-202.

американский психолог, ученик и последователь Дж. Гилфорда **Е.П. Торранс**. Он разработал пакет психодиагностических тестовых методик, направленных на выявление творческой одарённости. Под творческой одарённостью Е. Торранс понимал способность к обострённому восприятию недостатков, пробелов в имеющихся знаниях, дисгармоний (несоответствий) и тому подобное. Его психодиагностические тесты креативности и сегодня считаются одними из самых эффективных эмпирических инструментов исследования творческой одарённости. В частности, исключительно высокой остаётся их надёжность: от 0,7 до 0,9.

Е. Торранс¹⁰⁶, работая учителем в обычной школе, обратил внимание не на отличников, которым и так уделяется достаточно внимания, а на детей сложных, проблемных, характерных, "тяжёлых". Именно они, по его мнению, чаще бывают непохожими на других, самобытными, интересными. С ними сложнее, однако и намного интереснее, утверждал Е. Торранс. Экспериментируя с такими детьми, он предлагал им рисунки, скажем, кружочек, заштрихованный короткими линиями, и просил объяснить, что это. Отличники сразу же называли вишню, яблоко и так далее. А дети с нестандартным мышлением видели микробов под микроскопом, кусочек сыра Чеддер. Е. Торранс считал таких детей более самобытными. Возможно, они характеризуются другим видом одарённости, отличным от интеллектуальной. И исследователь путём наблюдений и размышлений делает вывод о существовании *творческой одарённости*. На основе идей Дж. Гилфорда, Е.П. Торранс и его коллеги разработали в Миннесотском университете тесты творческого мышления (МТТМ) и применили их при исследовании нескольких тысяч школьников. Эти исследования продемонстрировали, что дети с развитыми творческими способностями могут иметь значительно более низкие показатели коэффициента интеллектуальности в сравнении со своими сверстниками. Если оценивать степень креативности детей на основе тестов на

¹⁰⁶ Torrance E.P. Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), *Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives*. Boston: Houghton Mifflin Co.

интеллектуальность, подчёркивал Е. Торранс, необходимо будет изъять из поля зрения около 70% наиболее одарённых детей. Этот процентный показатель стойкий и практически не зависит ни от метода измерения интеллекта, ни от образовательного уровня исследуемых.

Был разработан грандиозный проект исследования таланта. Программой исследования предусматривалось: изучение соотношения между интеллектом и креативностью; выявление личностных особенностей креативных детей; изучение факторов окружения, которые влияют на развитие творческих способностей; отношения между родителями и детьми, порядок рождения и половые отличия; отношения между детьми и их сверстниками; социальные и культурные факторы.

В результате огромной работы удалось лишь с уверенностью установить, что креативность проявляется неравномерно: с интервалом в четыре года (5, 9, 13, 17 лет) исследователи единодушно отмечают затухание креативности у исследуемых и связывают это с социальными и биологическими факторами. Её развитие тормозится ориентацией на достижение успеха, стремлением к стереотипности и конформизму в поведении, робостью во время постановки вопроса, противопоставлением труда как серьёзного вида деятельности и игры как развлечения. Стимулирующими же факторами являются награды за необычные ответы, соревнование между детьми, специальные тренировки и упражнения, способствующие развитию умственных способностей.

В разработанной Е. Торрансом концепции одарённости имеет место триада: *творческие способности, творческие умения, творческая мотивация*. Творчество, в его понимании, – естественный процесс, порождённый сильной потребностью человека в снятии напряжения, которое возникает в ситуации незавершённости или неопределённости. Разработанные им на основе собственной концепции одарённости методики диагностики широко применяются во всем мире при идентификации одарённых детей.

Поддерживая мнение Л. Термана, который считал, что одарённому

человеку характерны настойчивость в доведении дела до конца, целенаправленность, уверенность в себе и свобода от лишних переживаний, Е. Торранс отмечает, что одарённые более социально коммуникабельны, дружелюбны, сердечны и в то же время более одиноки. Они отличаются более ярким самосознанием и чувством юмора. Эти дети более реактивны к раздражителям, независимы и некомформны, стойки к стрессовым ситуациям и чаще подвергаются Эдипову комплексу.

На основе всего сказанного вырисовывается сложная картина психической организации одарённого ребёнка, и, как отмечают сами американские исследователи, эта картина имеет пока что несколько разрозненный и туманный характер. Отсюда – необходимость дальнейшей разработки тестов на креативность для совершенствования их прогностической ценности; выявление показателей будущих креативных способностей уже у младенцев; углублённого изучения влияния социальных, культурных, ситуативных (личностные особенности родителей, их "образ жизни", домашние обстоятельства) факторов, которые, вступая во взаимодействие с врождёнными характеристиками, стимулируют или тормозят творческое самовыражение ребёнка.

Подчёркивая важность исследований Л. Термана, Е. Торранса и других учёных, необходимо отметить, что основное внимание они уделяли всё же роли *наследственного фактора* в объяснении феномена одарённости¹⁰⁷.

¹⁰⁷Обухова Л. Детская (возрастная) психология: Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая приведённые выше материалы, отметим, что феномен творческого потенциала человека интересовал человечество с древнейших времён. Уже в Древних государствах мира (Египте, Индии, Китае, Греции) были предприняты первые попытки выявления и описания психологических свойств человека, которые субъективно делают возможной реализацию ею тех или иных творческих актов. В европейской философско-научной традиции такие попытки выразительно очерчиваются в трудах выдающихся философов и педагогов Древней Греции и Древнего Рима. Это даёт основания утверждать, что проблема природы и развития способностей личности в определённой степени исследовалась практически во всех философских системах того времени. По мнению ведущих мыслителей античности, каждый человек от природы имеет лишь *возможности* к развитию определённых способностей. Довести развитие природных возможностей до совершенства можно путём специально организованного воспитания и образования. Основным условием развития природных возможностей является включение ребёнка в соответствующий вид деятельности. При этом выполняемая деятельность должна нравиться человеку, приносить ему удовольствие. Только при таких условиях можно надеяться на успешное развитие данных природой черт и качеств.

Практически каждый человек способен на высоком уровне выполнять определённые виды деятельности, к которым имеет природные склонности. В частности, способностями к обучению, лишь за редким исключением, наделены практически все дети. Однако это не значит, что каждый человек должен достичь выдающихся результатов. Для этого необходимо сочетание двух факторов: природной одарённости и специально организованного воспитательного влияния. Определяя ведущий фактор из приведённых двух, выдающиеся мыслители расходятся в мыслях: одни отдают предпочтение

воспитанию, образованию, общественной среде (Сократ, Аристотель), другие считают приоритетными природу, наследственность (Платон, Квинтилиан).

Уже во времена расцвета *античной культуры* были сделаны первые попытки дать характеристику и определить особенности одарённой личности. Среди таких качеств выделялись, в частности, способность к абстрактному мышлению, скорость мышления, память, развитие познавательного интереса, смелость в высказываниях и тому подобное. Практически все из представленных мыслителей отмечают необходимость изучения индивидуальных особенностей каждого ребёнка и на применении этих знаний в практической деятельности педагога.

Таким образом, уже мыслители древнего мира утверждали, что каждый человек имеет способности к определённому виду деятельности, которые предопределены природными задатками, дальнейшее развитие которых становится возможным лишь при условии соответствующих воспитательных влияний окружающей среды.

В *средневековом обществе* на фоне общего упадка школьного дела и педагогической мысли на подавляющей территории Европы вопросы, связанные с одарённостью и одарёнными детьми не вызывали большого интереса ни у педагогов, ни у государственных деятелей, ни у священнослужителей. Этот период характеризуется отсутствием глубокой научной педагогической мысли; теологической трактовкой природы одарённости как "искры божьей" (только Бог одаривает людей умениями, знаниями, талантами и способностями); господством идеи о том, что воспитание и обучение не могут значительно улучшить качества ребёнка, если у него нет таланта, подаренного Богом; схоластическим характером обучения, которое не уделяло необходимого внимания детям одарённым.

Эпоха Возрождения в Европе характеризовалась возвращением общества к идеям античного мира относительно идеала развития личности. Волновала многих европейских учёных того времени и проблематика одарённости. В

частности, испанский медик Хуан Уарте в 1575 году публикует труд "Исследования способностей к наукам", где формулирует ряд теоретических положений, которые стали предпосылками до формирования в будущем психологии одарённости, в том числе и психологии творческой одарённости. В целом же идеи эпохи Возрождения, в частности возвращение к идеалу гармоничного и всестороннего духовного и физического развития человека, способствовали повышению интереса к развитию всех способностей и одарённости ребёнка. Однако, в отличие от античности, деятелями этого периода не предлагаются специальные методы или способы воспитания одарённых детей, ведь основным направлением образования становится направленность на "обучение всех всему".

Эпохи Просвещения и Нового времени вносят свои коррективы в развитие проблемы одарённости личности. Ведущие мыслители этого периода (К. Гельвеций, Д. Дидро, Я. Коменский, И. Песталотти) признают существование неравенства между людьми на основе их природных способностей. При этом они отмечают о невозможности унифицированного подхода ко всем детям. Мнения педагогов расходятся относительно признания разносторонности таланта: одни считали, что если уж человек одарён, то он должен быть одарён во всех отношениях; другие отмечали, что талантливый человек способен выполнять на высоком уровне только один определённый вид деятельности, к которому к тому же должен иметь природные склонности. В решении вопроса о природе таланта важное значение имеет как природная организация человека, так и возможности воспитания. При этом часть исследователей переоценивала роль воспитания (К.А. Гельвеций), другие видели истину в сочетании природного начала и возможностей воспитательного влияния (Д. Дидро). Важной характеристикой этого периода является признание необходимости целенаправленной работы с одарённой личностью и предложения относительно организации дифференциации образования (Я. Коменский, Д. Дидро).

Вторая половина XIX века - начало XX века характеризуется появлением первых попыток научного объяснения понятия "одарённость", которые связывают с именем выдающегося британского учёного Френсиса Гальтона, который впервые в европейской истории исследует личностные особенности человека науки. Считая, что со времён античной цивилизации человечество находится на пути деградации, он предлагает в обществе поменять естественный отбор на искусственный. Впоследствии Ф. Гальтон выдвигает гипотезу о связи выраженности психического свойства с вероятностью его проявления и таким образом создаёт теоретические принципы психометрики.

XX век отличается вспышкой интереса к природе одарённости среди представителей разных наук (психологии, педологии, социологии, философии); поиском методов измерения природных способностей личности и уровня развития её интеллекта; созданием специальных систем воспитания для одарённых детей; созданием государственных программ, нацеленных на выявление и поддержку одарённой молодёжи (США, Великобритания, Франция, Германия, Россия, Украина). Этот период может быть разделён на этапы, а именно:

✓ *начало века - 20-ые годы* – создание психометрических методик и первых батарей тестов для измерения уровня интеллектуального развития (А. Бине); введение в науку понятия про коэффициент интеллектуальности (В. Штерн); активные экспериментальные исследования оптимальности условий для обучения и воспитания одарённых детей; развитие педологии;

✓ *20-50-ые годы* – выдвижение Л. Терманом предположения о константности коэффициента интеллектуальности и начало его эксперимента;

✓ *60-70-ые годы* – проведение фундаментальных исследований, позволивших получить целый ряд данных по проблеме психологии творчества, общих и специальных способностей, психологии и психофизиологии индивидуальных отличий, развития творческих способностей, специфических по своей природе.

✓ *80-ые годы – наше время* – коренной поворот в исследованиях одарённости, акцент в которых делается на практическом использовании знаний о сущности одарённости с целью усовершенствования содержания и методов обучения одарённых детей и студентов ВУЗов; разработка целостных психолого-педагогических программ сопровождения одарённой личности как на уровне государства, так и на уровне отдельного учебно-воспитательного заведения.

Таким образом, на основе историографического анализа развития взглядов на природу одарённости нами выделены соответствующие периоды этого процесса. Основным критерием избран уровень разработанности научных знаний по этой проблеме, потому период средневековья сознательно изъят, поскольку ведущей идеей на данном этапе развития человечества была идея Божьего творения, которая не способствовала объяснению возникновения феномена одарённости.

I – период античной философии (Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан), который характеризовался зарождением научных взглядов на природу способностей личности, первыми попытками объяснения этого феномена, первыми рекомендациями относительно воспитания одарённого ребёнка;

II – период классической педагогики (Я. Коменский, Д. Дидро, К. Гельвеций, И. Песталоцци), который знаменовался попытками осмысления природы гения, первыми классификациями детского возраста, научно обоснованными рекомендациями относительно воспитания одарённого ребёнка;

III – период экспериментальной психологии и педагогики (с конца XIX до 50-тых годов XX столетия), который отмечался активными научными поисками, экспериментами, разработкой тестовых методик, созданием первых моделей одарённости;

IV – этап современных исследований, который характеризуется

разносторонностью научных поисков; созданием многофакторных концептуальных моделей одарённости; разработкой целостных психолого-педагогических программ сопровождения одарённой личности.

Таблица 1

Обобщение основных подходов и идей относительно проблемы одарённости

Основные понятие	Направления исследований и основные идеи
Период античной философии	
Способности, возможности талант гений	<p>✓признание неравенства между людьми по способностям, на основе чего выстраивается пояснение естественной целесообразности социального неравенства (Платон);</p> <p>✓пояснение природы способностей природными (Платон, Квинтилиан) и социальными (Сократ, Аристотель) факторами;</p> <p>✓определение способа развития способностей через соответствующую деятельность, которая должна приносить удовольствие (Аристотель);</p> <p>✓выделение особенностей одарённого ребёнка (Квинтилиан);</p> <p>✓рекомендации относительно воспитания одарённых учеников (Квинтилиан);</p> <p>наличие отбора юношей для обучения на высших этапах образования (Платон)</p>
Период классической педагогики	
Способности, одарённость, гениальность	<p>✓ признание неравенства между людьми по способностям (Я. Коменский, Дж. Локк, Д. Дидро);</p> <p>✓ объяснение природы способностей природными</p>

	<p>(Я. Коменский, Дж. Локк, Д. Дидро) и социальными (К. Гельвеций) факторами;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ определение способа развития способностей через соответствующую деятельность, одну (Д. Дидро) или несколько; ✓ дальнейшее выделение характерных черт и особенностей одарённого ребёнка (Я. Коменский, Д. Дидро); ✓ создание классификаций (распределения) детей на основе их психологических и физических особенностей (Я. Коменский); ✓ рекомендации относительно развития одарённости учеников через дифференциацию учебного процесса (Я. Коменский, Д. Дидро); ✓ ориентация на массовость образования, потому некоторое игнорирование потребностей одарённой личности (Я. Коменский)
Период экспериментальной психологии и педагогики	
<p>Способности одарённость, талант, гениальность, коэффициент интеллектуальности, тестология, психометрика, евгеника</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ признание неравенства между людьми по способностям; ✓ объяснение природы способностей прежде всего наследственными факторами (Ф. Гальтон); ✓ профессиональная направленность одарённости (выявление её в профессиональной деятельности); ✓ открытие экспериментальной психологии, тестологии, психометрических методов исследования интеллекта, рождение евгеники; ✓ углублённое изучение характерных особенностей одарённого ребёнка;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ предположение об обусловленности одарённости высоким уровнем развития интеллекта; ✓ введение понятия "коэффициент интеллектуальности" (В. Штерн); ✓ создание первых батарей тестов для измерения уровня интеллектуального развития (А. Бине); ✓ проведение активных экспериментальных исследований с целью создания оптимальных условий для обучения и воспитания одарённых детей (Е. Паркхерст и др.); ✓ формулировка предположения относительно константности коэффициента интеллектуальности (Л. Терман)
Этап современных исследований	
Задатки, способности, одарённость, талант, гениальность гениология креативность творческая одарённость	<ul style="list-style-type: none"> ✓ разграничение интеллекта и креативности (Е. Торранс); ✓ выделение двух типов мышления: дивергентного и конвергентного (Дж. Гилфорд); ✓ создание многофакторных моделей одарённости (Дж. Рензулли, Ф. Монкс, А. Танненбаум и др.); ✓ объяснение природы способностей с учётом природных задатков и деятельностного подхода в их развитии (Б. Теплов); ✓ разработка целостных психолого-педагогических программ сопровождения одарённой личности как на уровне государства, так и на уровне отдельного учебно-воспитательного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абеляр П. История моих бедствий // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. – Т. 2. – Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами учёных наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 43-48.
2. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
3. Ал-Фараби. Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.
4. Арнольд В.И. О современном школьном образовании и развитии мировой науки // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 12-22.
5. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 143 с.
6. Бичко А.К., Бичко И.В., Табачковский В.Г. История философии: Учебник. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
7. Всемирная история / Под. ред. Н.А. Сидоровой, И.И. Конрада, И.П. Петрушевского, Л.В. Черепина. – М., 1957. – Т. 3. – С. 307.
8. Газали Абу Хамид. Избавляющий от заблуждения. Пер. с араб. А.В. Сагадеева // С.Н. Григорян. – Из истории философии средней Азии и Ирана VII-XII вв. – М., 1960. – С. 211-267.
9. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1974. – С. 24-27.
10. Гельвеций К.А. Об уме // Соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1973. – С. 588-590.
11. Голованов С.О. История древнего мира: Учеб. пособие. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.: ил.
12. Григорян С.Н. Прогрессивная философская мысль в странах Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. // Избр. произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961. – С. 3-37.
13. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении / Пер. з англ. М. Олейник. – Львов: Літопис, 2005. – 520 с.
14. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна Вита, 1995. – 250 с.
15. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.

16. Ибн Сина. Избранные философские произведения. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 551 с.
17. История философии: Учебник для высшей школы. – Харьков : Прапор, 2003. – 768 с.
18. Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. - С. 164 - 392.
19. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 1989. - С. 6-137.
20. Кравец В. История классической зарубежной педагогики. - Тернополь, 1996. - 436 с.
21. Кравец В.П. Зарубежная школа и педагогика XX столетия. – Тернополь, 1996. – 290 с.
22. Крижановский О.П., Хирна О.О. История средних веков: Учебник. – К., 2000. – 288 с.
23. Кульчицкая Е.И. Одарённость: природа и сущность // Профессиональное образование: педагогика и психология / Под ред. И. Зязюна, Н. Ничкало: Польско-украинский журнал. – Ченстохова – Киев, 2003. – С. 193-202.
24. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
25. Лернер Л.В., Маркин Э.Б. Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.
26. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.
27. Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.
28. Мец Адам. Мусульманский Ренесанс: 2-е изд. – М.: Наука, 1973. – 473 с.
29. Нерсисянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.
30. Обухова Л. Детская (возрастная) психология: Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
31. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. – М., 1981. – 528 с.
32. Рабинович В. Исповедь книгодея, который учил буквы, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.
33. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981. – С. 145-147.
34. Саух П.Ю. Православие: украинское измерение: Учеб. пособие. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.
35. Стрельников В. Методики оценивания интеллекта и критерии творческой личности // Психологическая поддержка творчества ученика /Упоряд.

- О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакции общепедагогических газет, 2003. – 128 с.
36. Сысоева С., Соколова И. Очерки по истории развития педагогической мысли. – Киев, 2003. – 308 с.
37. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М., 1987. – С. 136
38. Тимошко М. Френсис Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. – С. 23-24.
39. Томилин А.Н. Как люди изучали свою землю. – Л., 1983. – 142 с.
40. Тюленев П.В. Считать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. «Чувашия», 1998. – 72 с.
41. Философия: Учебник / Г.А. Заиченко, В.М. Сагатовский, И.И. Кальний и др.; Под ред. Г.А. Заиченко. – К.: Вища школа, 1995. – 455 с.
42. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И. Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.
43. Энциклопедия для детей. – Т. 1 – Всемирная история. – М.: Аванта, 2002. – 688 с.; ил.
44. Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.
45. Terman L.M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
46. Torrance E.P. Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co.



MoreBooks!
publishing



yes **i want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

