

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



В.В. Колпачев, П.В. Курмилев, И.Н. Моргун

**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
(ДО НАЧАЛА XX ВЕКА)**

Монография

Ставрополь
2011

УДК 37.09+37.037.1
ББК 74.03+75.1
К 60

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензент:

д-р биол. наук, профессор,
Заслуженный работник физической культуры РФ *В.Н. Курьсь*

Колпачев В.В., Курмилев П.В., Моргун И.Н.

К 60 Ценностные основания формирования физической культуры личности в истории европейской педагогики (до начала XX века): Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 116 с.

ISBN 978-5-91090-085-5

Монография посвящена исследованию генезиса ценностных оснований физической культуры личности в историко-культурной и историко-педагогической проекциях. Физическая культура рассматривается как значимый для цивилизационного развития общества социальный и личностный феномен. В рамках широкой исторической ретроспективы от античных времен до начала XX века показываются механизмы формирования представлений о роли физической культуры в обществе, о путях её формирования в структуре прогрессивных направлений педагогической теории и практики.

УДК 37.09+37.037.1
ББК 74.03+75.1

ISBN 978-5-91090-085-5

© Коллектив авторов, 2011
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

«То, что было и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым; и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т.д.», – писал в 1913 г. М.М. Рубинштейн, подчеркивая важность обращения к истории педагогики.

Гуманистическая парадигма современного российского образования обуславливает выдвигание в центр педагогических воздействий ребенка как носителя и творца духовных ценностей и направлена на формирование гармонично развитой личности. В связи с неблагоприятной обстановкой в области здоровьесбережения особое внимание уделяется формированию валеологического сознания молодого поколения, физической культуре личности. Осмысление указанных проблем в историческом контексте призвано способствовать не только их практическому решению сегодня, но составляет основу для прогнозирования развития педагогического процесса.

Задачи современного физического воспитания можно понять только на основе воссоздания и осмысления историко-педагогического опыта. Источники доносят до нас сведения о развитии физической культуры у представителей различных эпох и народов. В то же время источниковый анализ свидетельствует о недостаточном внимании исследователей к целому ряду проблем: к вопросам формирования физической культуры личности в филогенезе, к вопросам обеспечения преемственности в физическом развитии детей и др. Указанные «белые пятна» касаются как истории отечественного физического воспитания, так и истории физического воспитания европейских народов. Авторам представляется, что сказанное выше в совокупности определяет полезность данной монографии для широкого круга читателей.

ГЛАВА I. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ

1.1. Личность как системное социальное качество и интегральный показатель конкретно-исторических условий развития общества

Слово «личность» происходит от латинского «persona» и первоначально обозначало маску, которую надевал актер в древнегреческой драме, и которая указывала на комизм или трагизм играемой роли, т.е. изначально несло некий поверхностный социальный смысл. Постепенно в представлении о личности социальная оценка стала дополняться наиболее яркими характеристиками индивидуальности, которые начали рассматриваться в антропологическом контексте. На понимание личности как особого человековедческого феномена не могла не сказаться дифференциация научных знаний, принадлежность ученых к той или иной их отрасли.

В настоящее время науке известны десятки, если не сотни определенных личности. В зависимости от отраслей научных знаний представляющие их ученые выделяют в определениях те или иные существенные признаки этого сложнейшего феномена. Приведем некоторые из определений отечественных ученых. «Личность – совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия», – писал С.Л. Рубинштейн. «Личность – совокупность общественных отношений, реализующихся в многообразных деятельности», – указывал А.Н. Леонтьев. А.В. Петровский представлял личность как общественного индивидуума, субъект познания и объективного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способное к трудовой деятельности», К.К. Платонов – как человека носителя сознания, Б.Г. Ананьев – как субъекта общественного поведения и коммуникации. Многоаспектное определение личности дал П.Д. Парыгин: «Личность, – писал он, – это интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое». И.С. Кон считает, что понятие личности обозначает человеческого индивида как члена общества, обобщает интегрированные в нем социально значимые черты; В.Я. Виленский как «интеграл жизненных отношений, который можно выявить через ее взаимодействие с условиями и обстоятельствами жизни».

Не менее разнообразны трактовки личности иностранными исследователями. Так, К. Роджерс рассматривал ее в контексте самости как организованную, долговременную, субъективно воспринимаемую сущность, составляющую сердцевину человеческих переживаний. Личность, писал Г. Олпорт, это то, что индивидуум представляет собой на самом деле – внутреннее «нечто», детерминирующее характер взаимодействия человека с миром. Д. Келли понимал под личностью присущий каждому индивидууму уникальный способ осознания жизненного опыта, а А. Бандура – сложный паттерн непрерывного взаимовлияния индивидуума, поведения и ситуации.

Сравнивая представленные определения, отметим существенное различие в подходах у отечественных и иностранных ученых. В большинстве западных трактовок личности: а) подчеркивается значение индивидуальности, качеств, благодаря которым данный человек отличается от других людей; б) личность предстает в форме некой структуры или организации; в) личность представлена характеристиками, «отвечающими» за устойчивые формы поведения человека; г) личность рассматривается в соотношении с жизненной историей индивида или перспективами развития.¹ За повышенным вниманием к индивидуальным характеристикам человека как личности крайне слабо просматривается ее социологическая составляющая, а именно то, что личность есть системное социальное качество, а человек формируется как личность только в системе общественных отношений, что значительно более рельефно просматривается у отечественных ученых.

Большинство представителей отечественной науки демонстрируют более широкий взгляд на личность, предлагая рассматривать ее как интегральное образование, проявляющееся через взаимодействие с социумом и условиями жизни. Учитывая конкретно-историческую обусловленность указанных условий, на наш взгляд, целесообразно также исследовать личность и подходы к ее формированию не только в онтогенезе, но и в филогенезе, в контексте формационного и цивилизационного подходов. Источниками такого исследования могут являться как известные истории педагогики типовые требования к личности конкретных эпох у различных народов и социальных групп (классов), так и дошедшие до наших дней характеристики отдельных людей в литературных произведениях, документах и т.п.

Вряд ли следует считать принципиальным отсутствие употребления самого термина «личность» в древности и в средние века, заменяемого ранее понятиями «человек», «индивидуум», «индивидуальность». С

¹ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – СПб., 1997. – С. 24.

формально-логической точки зрения соотношение между этими понятиями отражает взаимосвязь общего, особенного и единичного в человеческом бытии. «Человек» как родовое понятие характеризует целостное единство биологических, психических и социокультурных сторон жизнедеятельности человека и отражает его интегративные связи с природой, обществом и другими людьми. Термином «индивид» принято обозначать человека как отдельного представителя человеческого рода, биосоциальное существо, обладающее типическими и особенными чертами, концентрирующего в себе присущие всему человеческому роду общие черты. Понятие «индивидуальность» акцентирует внимание на единичном, индивидуальном качестве или свойстве в человеке, уникальности человеческого бытия во всех его проявлениях. В психологическом плане индивидуальность представляется как своеобразие психологических особенностей характера, темперамента и психических процессов. В социологическом смысле индивидуальностью обладает личность как субъект социальных отношений, что проявляется в индивидуальной манере исполнения социальных ролей, в особенностях ролевого поведения личности в конкретных ситуациях взаимодействия с другими людьми. Сфера индивидуального существования – мир в человеке, а социального – его социальный мир.

При всем разнообразии взглядов на проблему, их авторы не согласны с тем, что человека следует рассматривать как участника историко-эволюционного процесса, в котором он проявляет свои личностные качества в роли носителя социальных ролей и преобразователя природы, общества и самого себя, и так было на протяжении всей истории человечества.² Иными словами, не только представления о личности, но и саму личность следует рассматривать в филогенезе, сквозь призму конкретно-исторических условий.

Уже античные авторы дают нам богатый аналитический материал. Анализ первых трактатов и литературных источников наглядно свидетельствует, что в характеристиках героев авторы достаточно подробно описывали их личностные черты и социальные роли. Так, древние греки и римляне наделяли своих богов человеческими качествами. Величественным и полным гордого сознания власти предстает в мифах Зевс. Он чтит свою жену богиню Геру, с Олимпа утверждает на земле порядок и законы, строго следит за их соблюдением, карает неправедных судей. Под стать Зевсу и Гера (у римлян – Юнона) – богиня неба, покровительница брака и охранительница матерей. Как и муж, она властна и величава. Гера часто возражает мужу, ссорится с ним и спорит на со-

² Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – С. 522.

ветах богов, но умолкает, если Зевс начинает гневаться. Не лишена она и мстительности. Когда Зевс полюбил Ио и, скрывая это от жены, превратил свою любимую в корову, Гера послала преследовать ее чудовищного овода, который гонялся за коровой по всему свету, пока не добралась до Египта, где Зевс вернул ей прежний облик.³

Глубоко под землей царит неумолимый, мрачный брат Зевса Аид. В числе его помощников – неумолимые богини мщения Эринии («гневные»), с бичами и змеями преследующие преступников и терзающие их угрызениями совести, бог смерти Танат, мрачные Керры, погружающий людей в вечный сон Гипнос. Царство Аида полно мрака и ужасов; как и сам его властитель, оно ненавистно людям.⁴

Даже по коротким описаниям жизни богов можно составить достаточно полную характеристику их личностных качеств. Зевс, представляющий в глазах греков идеалом мужчины, спокоен, мудр, горд своим положением правителя, справедлив, но одновременно и страшен в гневе. Гера добра, самостоятельна, умна, как и каждая женщина, способна к компромиссу. Вместе с мужем они олицетворяют силы добра в древнегреческом представлении. Им противопоставляется Аид со своим подземным окружением, полный стремления к мщению, преследованию, ненависти, о чем свидетельствует его выбор помощников.

В античной литературе достаточно рельефно представлены личностные качества и других богов. Главной чертой бога света Аполлона была борьба с порожденным мраком злом. В гневе он мстит за причиненное его Латоне зло, карает кичившихся своей силой непокорных Алойю, Ота и Эфиальта, наказывает посмевавшегося состязаться с ним в музыкальном искусстве фригийского сатира Марсия. Ему знакомы муки неразделенной любви к Дафне, не чуждо трудолюбие, позволившее искупить грех за убийство Пифона. Аполлон предводительствует музами: Каллиопой – музой эпической поэзии; Эвтерпой – музой лирики; Эрато – музой любовных песен; Мельпоменой – музой трагедии; Талией – Музой комедии; Терпсихорой – музой танцев; Клио – музой истории; Уранией – музой астрономии и Полигимнией – музой священных гимнов. Заметим, что каждая из муз отражает одно из достоинств идеального грека, а в совокупности с физической красотой Аполлона они составляют идеал «музического» развития человека в древней Греции. Ловкость и хитрость характерны для Гермеса, жестокость и неистовство – для сына Зевса и Геры Ареса, мудрость и спокойствие – для воинствующей дочери Зевса Афине-Палладе, ветреность – для богини любви Афродите, самолюбование, гордость и

³ Овидий. *Метаморфозы*. Пер С.В. Шервинского. – М.-Л., 1937. – С. 31 – 33.

⁴ Кун Н.А. *Легенды и мифы Древней Греции*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1994. – С. 10 – 18.

холодность – для прекрасного Нарцисса, коварство и жестокость – для сына Афродиты и ее посланника Эроса, трудолюбие – для покровителя ремесел Гефеста. Примечательно, что за этим качеством меркнет физическое уродство Гефеста.

Аналогичным богам личностными качествами наделены и герои древнегреческих сказаний и мифов. В контексте социальных ролей богов и героев, эти качества в совокупности дают наглядное представление об образе идеально грека. В данном плане важно подчеркнуть детерминацию литературных образов существующими в античном мире условиями жизни, изначальную социальную обусловленность представлений о личности и задачах ее воспитания, на которую указывал М.М. Рубинштейн. «Педагогика спартанцев и педагогика афинян, воззрения средних веков и наши взгляды в этой области, наш уровень и уровень, например, англичан или немцев, – везде время и жизнь предъявляют свои непреклонные требования к педагогике приспособляться к данному месту и времени и таким образом эволюционизировать вместе с жизнью», – писал он.⁵

Античное общество делилось на свободных граждан и рабов, лишенных элементарных человеческих прав и все относящиеся к личности требования распространялись только на первую категорию людей, вне зависимости от их социального положения. Представления о личности изменились в средние века. В средневековых концепциях, во-первых, личность не выделялась из сословий и наделялась некоторыми «усредненными» качествами, а, во-вторых, формировались преимущественно под влиянием религиозной морали. В литературе того времени выработались специфические формы типизации, ориентированные на постижение человека как представителя определенного общественного сословия и игнорирующие индивидуальные черты.⁶ В сочинениях отцов святой церкви доминировало представление о личности как равнодушному к земным благам и покорному всякой земной власти существу, стремившемуся к обретению вечного блаженства после смерти.

Раннее средневековье являлось для многих европейских народов периодом перехода от язычества к христианству, что отразилось на их представлении о личности и нашло выражение в форме наделения литературных героев мифическими качествами.

Так, герой кельтского эпоса Кухулин являл собой идеал доблести и нравственного совершенства. Он великодушен к врагам, отзывчив к горю других, защитник слабых и угнетенных, вежлив. Облик Кухулина насыщен ха-

⁵ Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. – М., 1920. – С. 11 – 12.

⁶ История западноевропейской литературы. Средние века и Возрождение. Изд. 5-е. – М., 2000. – С. 7.

ракетными для раннего средневековья мифологическом чертами: он вырастает перед боем, на конце каждого волоса выступают капли крови, в трудных случаях может метать копьём ногами и т.п. Идеальный эпический герой древних германцев – образец исключительной физической силы, мужественной красоты, храбрости и верности вождю. В скандинавской мифологии человеческими чертами наделялись боги: Один – отец и родоначальник богов, творец и устроитель земли, создатель рода человеческого; Тор – бог грозы, покровитель земледелия, поработавший вражеских великанов; Фригг – богиня любви и покровительница браков, олицетворяющая рождающее начало в природе. Примечательно, что, превознося богов и подчеркивая их положительные качества, скандинавские мифы упоминают и об их пороках. Так, в цикле «Перебранка Локи» герой повествования обличает собравшихся на пир богов в совершенных ими преступлениях: распутстве, кровосмешении и т.д. Обличение пороков встречается во многих «браних» песнях кельтов. Развернутое представление о личности древних скандинавов дают распространенные у предков современных исландцев и ирландцев прозаические произведения – саги, и особенно их родовые разновидности. Изображенные в них герои не идеализированы, как в героическом эпосе. Они гордятся своей физической силой, необычной, но не чудесной, своим мужеством, решительностью и ловкостью; они проникнуты чувством независимости и собственного достоинства, самонадеянностью, нередко переходящей в самоуправство; верность по отношению к родичам сочетается с коварством и жестокостью к врагам».⁷

Во многом на примерах древних героев и идеалов античного мира формировались взгляды на личность средневекового феодала, нашедшие воплощение в рыцарском образе. В представлении о рыцаре – верном вассале своего сюзерена, борце за «гроб господний» и страстном поклоннике дамских сердец мы имеем наиболее яркий образец исторически первого типизированного сословного образа личности. Рыцарское воспитание предполагало овладение основами Священного Писания и религиозной догматики, различными видами оружия, усвоение хороших манер и правил поведения, обучение стихосложению и верховой езде. Иногда будущие рыцари учились читать и писать. Высоко ценилась у рыцарей физическая сила. Такой образ рыцаря как никакой другой отвечал реалиям средневековой Европы с ее феодальными порядками, воинствующим католицизмом, непрекращающимися междоусобными войнами и наемными армиями.

Период раннего средневековья был временем зарождения христианства с его представлениями о личности. «Человек, – пишет Е. Шестун,

⁷ История западноевропейской литературы. Средние века и Возрождение. Изд. 5-е. – М., 2000. – С. 43.

раскрывая суть христианской концепции, – согласно Божественному Писанию, не должен считать разум с его природными познавательными и творческими силами основным руководящим началом жизни. Для премудрости есть другое высшее начало – «страх Господень». Идеалом христианского воспитания изначально являлось стремление людей уподобиться Богу, «то есть победить в себе своекорыстную природу и образовать из себя свободную личность, стоящую в сознательных и разумных отношениях к Богу, людям и природе».⁸ Христианское учение признавало приоритет духовного воспитания детей, отводя интеллектуальному и физическому развитию второстепенную роль, ибо «какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» (апостол Матфей). В своем предметном воплощении данный тезис выразился в монашестве – отречении от мира ради служения Богу, а в крайних формах и в аскетизме с его отвержением от «дел плоти». Необходимо отметить несколько отличную трактовку человека апостолом Павлом, рассматривающим телесное начало («плоть») не только как злое и греховодное в человеке и считавшим, что в аскетическом подвиге должна участвовать не только душа, но и весь психофизический состав человека». Не знаете ли, что тела ваши суть храм живущего в вас Святого Духа, которого имеете вы от Бога, и вы не свои? Ибо вы куплены дорогою ценою, – писал апостол Павел. – Посему прославляйте Бога и в телах ваших и в душах ваших, которые суть Божии».

Апостольские идеи получили развитие в трудах идеологов христианства. Основатель томизма Фому Аквинского (1225 – 1274) первый указал на существование отдельной, индивидуальной души. Основу учения богослова составляли идея о нематериальной бессмертной душе, внедренной богом в человеческое тело и являющейся по отношению к нему движущей силой, и этическое учение, согласно которому конечной целью жизни является совершенство, достигаемое законопослушным поведением. «Человек есть не только душа, но некое соединение души и тела», – указывал Фома Аквинский и разъяснял, что душа является не только двигателем тела, но и единственной субстанциональной формой. Выступая против аверроизма, отрицавшего реальность личностной души и признававшего единую безличную интеллектуальную душу во всех мыслящих существах, теолог отстаивал существование индивидуальной души. Личность для него – «самое благородное во всей разумной природе», интеллект же – личностное, а, следовательно, индивидуальное проявление души.⁹

⁸ Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – С. 54.

⁹ Гараджа В.И. Проблемы веры и знания в томизме // Вопросы философии. – 1963. – № 9.

Новые представления о личности привнесла с собой эпоха Возрождения. В культурном плане термин «возрождение» означал обращение к накопленным в античный период ценностям, переосмысление того, что было сделано на заре европейской цивилизации. Начавшись в XIV веке в Италии, движение Возрождения постепенно охватило всю Европу, наложив свой отпечаток на все стороны культурной жизни, включая воспитание.

Доминантной идеологией движения Возрождения стала идея гуманизма, основанная на соединении античного антропоцентризма («Человек есть мера всех вещей»), распространявшаяся в древней Греции только на свободных граждан, с христианским теоцентризмом («Все люди равны перед Богом»). Гуманизм обеспечил широкий простор творчеству, о чем свидетельствует культурное наследие Ренессанса, вознес человека-творца на необычайную высоту, вызвал интерес к познанию внутреннего мира человека, привлек к этому познанию многих замечательных мыслителей того времени.

Так, в сочинении «О благородных нравах и свободных занятиях» (1402) одного из основоположников итальянского гуманизма Пьера Паоло Верджерио прослеживается стремление к гармоничному развитию личности, видящемуся автору в сочетании воспитания нравственности с формированием религиозного сознания с физическим развитием. Развивая идеи своего учителя, другой итальянец Витторино да-Фельтре, обратил внимание на умственное образование ребенка, считая его неотъемлемым элементом в достижении гармонии в человеке. Витторино да-Фельтре первым высказал идеи об учете возрастных и психологических особенностей детей и о важности воспитания их в среде своих сверстников. Более полная характеристика влияния социального окружения на формирование ребенка была дана Матео Вежио в сочинении «Об обучении мальчиков». Он советовал в период раннего воспитания ограждать ребенка от дурных кормилиц и нянек, подбирать на должности учителей знающих и добропорядочных людей, постоянно наблюдать за детьми дома, являть им родительский пример. На основе сочетания гуманитарного, религиозного и естественнонаучного образования основоположник немецкой гуманистической педагогики была построена педагогическая система пионера немецкой гуманистической педагогики Рудольфа Агриколы.

Характерной для гуманистов Раннего и Высокого Возрождения особенностью являлось направленность их идей развития личности. Они игнорировали характерное для феодализма социальное и имущественное неравенство людей, а если и реализовывали свои программы на практике, то только в отношении детей из состоятельных семей. Первым на недопустимость такого положения обратил внимание немецкий педагог Эразм Роттердамский, выдвинувший идею образования простого народа. По его мнению, для лишенных возможность получить научное обра-

зование людей, адекватной заменой являлось воспитание христианской нравственности, возможное на основе элементарного обучения. Отметим, что при всей приверженности педагога гуманизму, речь не шла о возможности всестороннего развития личности всех без исключения граждан. Первым в фантастическом сочинении «О наилучшем устройстве государства и новом острове Утопия» (1518) об этом сказал Томас Мор.

Новые идеи в представлениях о личности и ее формировании наметились в период Позднего Возрождения (XVI в.), что было связано с развитием знания о внутреннем мире человека. Их распространению педагогика обязана испанскому гуманисту Людвигу Вивесу. Его программа воспитания базировалась на тщательном изучении свойств ученика: «его нравственного расположения, интеллектуальных способностей, специальных склонностей, телесного состояния, возраста и будущего призвания», то есть на индивидуальном подходе. Обосновывая свои требования, Вивес исходил из положения, «что не столько нужно знать, что такое душа, сколько – какими свойствами она обладает и как действует». Расширению познания индивидуальной составляющей личности способствовала разработка Джоном Локком концепции воспитания, основанной на непосредственном наблюдении за ребенком и экспериментальной проверке результатов педагогического воздействия. Использование эксперимента предопределило дальнейшее развитие представлений о личности и ее путях ее формирования и положило начало становлению новой, психологической отрасли научного знания.

Сменившая Возрождение эпоха Просвещения (XVII – XVIII века), явилась периодом разложения феодализма, временем формирования буржуазных отношений. Новые факторы: развитие машинного производства, торговли и банковского дела, образование массового класса – пролетариата, связанное с данными процессами повышение требований к образовательному уровню населения и др. напрямую повлияли на развитие педагогической мысли, потребовали переосмысления роли человека в обществе. Основные усилия педагогов сосредоточились на разработке технологических проблем обучения и воспитания, чему немало способствовало активное накопление знаний о человеке, его природной и социальной сущности. Присущие гуманистам эпохи Возрождения теоретические рассуждения уступили место практико-ориентированной педагогической деятельности. Характерной чертой педагогики Просвещения явилось доминирование представления о всеилии интеллекта, познающего законы мира и перестраивающего его на рациональной основе. Изменившиеся социально-экономические реалии способствовали формированию образовательной потребности общества, сначала в его высших, а потом и в средних слоях, что позитивно сказалось на решении задач формирования личности.

Среди многочисленного отряда европейских педагогов эпохи Просвещения особый вклад в разработку проблемы личности внес Я.А. Коменский. Заслугой знаменитого чешского педагога является разработка дидактической системы, обеспечивающей последовательное гармоничное формирование личности учащихся. Выделив четыре основных возрастных периода, педагог определил для каждого из них особую ступень образования (материнскую школу, школу родного языка, латинскую школу или гимназию и академию). Каждая ступень решала собственные воспитательно-образовательные задачи и являлась продолжением предыдущей. Созданная Я.А. Коменским система обеспечивала умственное, религиозно-нравственное и физическое развитие учеников, их подготовку к жизни в обществе.

Во второй половине XVII века попытку обосновать сословную систему формирования личности предпринял английский философ Д. Локк, создавший этическую теорию, основу которой составляло согласование индивидуальных и общественных интересов. В развитии этой теории Локком была разработана система воспитания джентльмена, изложенной им в сочинении «Мысли о воспитании» (1693). Философ считал, что девять десятых людей становятся тем, кто они есть, благодаря воспитанию, а поэтому система воспитательных воздействий должна быть направлена на формирование довольного собственной жизнью и одновременно полезного для общества человека. Джентльмен – дворянин по происхождению, обладающий добродетелью, мудростью, стойкостью, «утонченностью в обращении» и предприимчивостью. Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, которая, по мнению Локка, являлась местом собрания пестрой толпы «дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния», а в домашних условиях. Характер системы определялся господствующими в Англии взглядами на личность джентльмена периода становления буржуазных отношений, а сама она носила ярко выраженный сословный характер.

Цельную картину формирования индивидуальных качеств личности представил в своем романе «Эмил, или о воспитании» (1762) французский просветитель Ж.Ж. Руссо. Целью воспитания, по Руссо, являлось максимальное развитие сил и способностей ребенка в интересах формирования счастливой и добродетельной личности. Как и у других мыслителей эпохи Просвещения, смысл человеческой жизни Руссо видел в обретении счастья. Основным воспитательным фактором выступало гармоничное влияние природы, человека и мира вещей. Главным принципом воспитания являлась природосообразность – согласование педагогических воздействий с природой ребенка. Инстинктивные суждения, естественные реакции и «первичные впечатления» педагог

считал более надежной основой действий, чем размышления и приобретаемый в процессе общения с другими людьми опыт, в силу чего им практически игнорировалась социальная составляющая личности.

В воспитании счастливой личности видели основную задачу педагогики французские просветители и революционные деятели. Понимая счастье как стремление к благу общества, Гельвеций в трактате «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1773) призывал воспитывать патриотов, которые в состоянии объединить идею личного блага и «блага нации». Отстаивая идею патриотического воспитания, Гельвеций резко критиковал современную ему схоластическую школу, одурманивающую ребенка религией и не способную воспитывать здравомыслящую личность. Педагог предложил свою программу общественного воспитания, предполагающую гармоничное сочетание физического, нравственного и умственного воспитания в интересах формирования пригодной «для исполнения общественных должностей личности».

Аналогичных взглядов придерживался и Лепелетье, придававший общественному воспитанию решающее значение в формировании нового человека. Согласно его плану, общественное воспитание должно было осуществляться в специальных общественных домах. Для формирования полноценной личности предполагалось вооружить детей «одинаково полезными гражданам в любом положении» сведениями. Программа предусматривала обязательное трудовое воспитание, физическое развитие и достаточно широкое умственное образование: в школах должны были изучаться письмо, счет, элементы геометрии, мораль, основы общественного устройства, история свободных народов и французской революции, основы сельского хозяйства и домоводства. Кроме того детей следовало приучать управлять своей жизнью и подчиняться дисциплине.¹⁰

В противовес французским просветителям, швейцарский педагог Песталоцци считал, что оптимальная атмосфера для воспитания личности может быть создана только в семье, где любовь и понимание близких обеспечит формирование у ребенка человеческих качеств. Песталоцци считал, что стремление человека к физической и духовной деятельности дано ему творцом от рождения, и воспитание призвано помочь этому стремлению осуществиться. Отстаивая идею развития и саморазвития заложенных в каждом человеке сил, он указывал: «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить». Общая идея развития и саморазвития реализуется в педагогике Пес-

¹⁰ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И. Пискунов. – М., 1971. – С. 255 – 265.

талощи через две частные взаимосвязанные идеи: идею об истинной «человечности» как высшей цели воспитания и идею о природосообразности воспитания как его руководящей основе.¹¹

В целом анализ развития представлений о личности и путях ее формирования в эпоху Просвещения позволяет сделать вывод о том, что эти представления несли на себе отпечаток своего времени с его довлеющей идеей разума. Процесс объективного возрастания роли личности в истории отразили направленные на развитие общественного воспитания образовательные проекты. Педагогами данного периода были значительно углублены представления о внутреннем мире личности, факторах и институтах ее социализации.

Углубление этих представлений в совокупности с накоплением эмпирических знаний привело в XIX века к формированию подлинно научной педагогики, в которой одно из центральных мест заняла проблема личности.

Существенный вклад в ее развитие внес И.Ф. Герbart, выдвинувший идею развития активности и самостоятельности учащихся на основе гармонизации их познавательных интересов. Сами интересы характеризовались многоплановостью и направленностью на познание окружающей действительности и общественной жизни. Процесс формирования интересов осуществлялся в ходе изучения учебных предметов, в силу чего обучение носило воспитывающий характер.

Значителен вклад в проблему «учителя немецких учителей» А. Дистервега. Будучи сторонником общечеловеческого воспитания, педагог видел главную задачу школы в воспитании гуманных людей и сознательных граждан, чуждых шовинизму и национализму. Любовь к человечеству и своему народу должна была формироваться в теснейшем единстве. Система общечеловеческого воспитания Дистервега базировалась на принципах природосообразности и культуросообразности, связи воспитания с жизнью общества, самостоятельности. Педагог подчеркивал важность изучения как человеческой природы в целом, так и индивидуальной природы учеников, необходимость соотноситься со ступенями человеческого развития, не препятствовать естественным проявлениям самостоятельности детей. В отличие от Руссо, Дистервег подчеркнул важность установления тесной связи между воспитанием и жизнью общества, требовал соотносить воспитание с уровнем достижений человечества и с условиями изменяющейся общественной жизни.

Особая заслуга в разработке проблемы гармонизации личности принадлежит английскому философу, психологу и педагогу Г. Спенсеру,

¹¹ Песталощи И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – М.: АПН РСФСР, 1961.

выдвинувшему идею единства развития живой природы, общества и человеческой психики. Доказывая, что люди в своем индивидуальном воспитании руководствуются общественным мнением и традициями, Спенсер целью воспитания определял подготовку к «полной жизни», развитие умения руководить своими поступками. Человек должен уметь обращаться со своим телом, знать, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться благами природы, как употребить способности на пользу себе и другим людям. Спенсер выделял пять необходимых для жизни видов деятельности: 1) деятельность, обеспечивающую самосохранение; 2) деятельность, направленную на добывание средств существования и опосредованно на то же самосохранение; 3) деятельность по воспитанию потомства; 4) деятельность, необходимую для выполнения гражданских и социальных обязанностей; 5) досуговую деятельность, служащую удовлетворению духовных потребностей человека.¹²

Рубеж XIX – XX столетий знаменовался педоцентрической революцией в Европе, ставшей закономерным итогом развития гуманистической тенденции в новых исторических условиях. «Индустриальное общество, усилившее отчуждение личности, одновременно заострило проблему человеческой индивидуальности, свободы и творчества, тем более, что буржуазный строй потенциально нес в себе устремленность к гражданскому обществу, демократическим свободам, правовому государству, способствовал утверждению экономических (частная собственность) гарантий личной независимости)», – указывает Г.Б. Корнетов.¹³ В этих условиях самостоятельные направления образуют сторонники ранее высказанных идей, обостряются споры о личности и путях ее формирования, усиливается тенденция к психологизации процесса обучения и воспитания.

В частности, в педагогике Э. Кей нашла воплощение идея Ж.Ж. Руссо о природосообразности развития ребенка. По мнению исследовательницы, суть воспитания заключалась в том, чтобы «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы».¹⁴ Кей была убеждена, что «все в мире изменяется лишь в зависимости от человеческой природы, и что изменение это произойдет тогда, и только тогда – когда во всем мире пробудится сознание «святости будущего поколения» и, исходя из этого, тре-

¹² Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. – М.: УРАО, 2003.

¹³ Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики. – М., 1906. – С. 73.

¹⁴ Кей Э. Век ребенка. – М., 1906. – С. 86.

бовала замены фребелевского принципа «Жить для детей» принципом «Дадим жить детям».¹⁵

В полном раскрытии способностей ребенка в интересах его подготовки к будущей жизни видел смысл воспитания Д. Дьюи. «Ребенок, – утверждал он, – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мериллом. Все предметы преподавания должны служить они лишь инструменты, имеющие ценность его росту; они лишны инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности».¹⁶ В технологическом плане Дьюи связывал формирование личности ребенка с опорой на его «внутренние резервы и потребности», а также с учетом времени и обстоятельств обучения и воспитания. Последнее предопределило прагматическую направленность педагогики Дьюи, распространявшуюся и на формирование физической культуры личности.

Прагматической направленностью характеризовались и педагогические воззрения Л. Гурлитта, видевшего смысл воспитания в развитии творческих стремлений ребенка и соотнесении его с собственной природой. В воспитании немецкий педагог требовал исходить из потребностей детской души, природосообразности, семейных условий, учитывать возраст и особенности отдельной личности. В противовес сложившейся в европейской педагогике гуманистической традиции, Гурлитт не видел смысла в приобщении детей к чужой культуре, а настаивал на овладении ими культурным пространством собственной страны как обеспечивающим личностное развитие и успешное будущее существование фактором.¹⁷

Разнообразие подходов к формированию личности на рубеже XIX – XX столетий свидетельствовало об активном поиске путей решения проблемы, являлось отражением процесса усложнения общественной жизни. Отражающие поступательное движение общества постоянные изменения жизненных реалий обуславливали необходимость дальнейших исследований проблемы, определяли их направленность. Характерное для указанного периода обращение педагогов к идеям своих великих предшественников являлось свидетельством ценности педагогического наследия прошлого, в том числе и вопросах формирования физической культуры личности.

Филогенетический анализ проблемы свидетельствует, что формирование представлений о физической культуре личности носило конкретно-

¹⁵ Кей Э. Век ребенка. – М., 1906. – С. 2, 210.

¹⁶ Дьюи Д. Школа и ребенок. Пер. с англ. – М., б.г.и. – С. 8.

¹⁷ Гурлитт Л. О воспитании. Пер. с нем. – СПб., 1911. – С. 170 – 171.

исторический характер, испытывало на себе цивилизационное влияние, осуществлялось под воздействием социокультурных, аксиологических, антропологических, конфессиональных, научных и собственно педагогических факторов. Сближение взглядов на проблему обеспечивала характерная для европейской педагогики гуманистическая тенденция; конкретные подходы к ее решению определялись жизненными реалиями.

1.2. Идеалы общества как детерминанта формирования ценностных ориентаций людей

В процессе исторического развития не только формировались национальные характеры, но создавалась культура народов. «Культура – это среда развития личности», – указывал П.А. Флоренский, и был прав, если иметь в виду, что личностью человек становится только в культурном им самим, его предками пространстве. «Культура – тот духовный компонент человеческой деятельности как составная часть и условие всей системы деятельности, обеспечивающей различные стороны жизни человека», – пишут авторы учебника культурологии, одновременно подчеркивая, что в каждом конкретном виде деятельности культура представляет собственно духовную сторону во всем разнообразии социально значимых проявлений. Вместе с тем культура является процессом и результатом духовного производства, что превращает ее наряду с экономикой, политикой и другими рычагами социального управления в инструмент регуляции поведением людей.¹⁸

Культура выступает интегральным показателем достижений человечества в духовной сфере на протяжении всей его истории; она же отражает уровень усвоения данных достижений отдельной личностью. Согласно Е.С. Рапацевичу, культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую степень в развитии общества.¹⁹

Анализ культурного наследия прошлого свидетельствует о том, что наряду с общечеловеческой культурой, собственные специфические культуры создавались каждой локальной цивилизацией. Исчезновения некоторых из них приводило к появлению лакун в общекультурном развитии; культурное наследие других, даже в случае упадка локальных

¹⁸ Культурология. Основы теории и истории культуры. Учебное пособие. Под ред. И.Ф. Кафели. – СПб.: Специальная литература, 1996. – С. 8.

¹⁹ Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. – Минск: Современное слово, 2000.

цивилизаций, возрождалось в новых условиях, как это было, например, с античной культурой. «Культуры – как отдельные люди, – пишет Г.Ю. Беляев. – Рождаются, созревают, дают потомство, испытывают взлеты и падения, болеют и умирают. Культура человечества – это своего рода *гиперличность*. И сущностью культуры является понимание – сигнальная наследственность человечества, залог его осмысленной деятельности и вечная надежда на возрождение».²⁰

Как механизм воспроизведения индивида как целостного социально-природного существа и своеобразную матрицу, с которой отпечатывается человеческая телесность, получая режим рефлексивного бытия, рассматривает культуру Н.Н. Визитей. «Культура всегда имеет дело с природным, телесным индивидом, и ее основное дело – трансформация его онтологического статуса, превращение его в индивида социального, в человека, – указывает он. – Но это – лишь одна сторона дела, лишь один аспект бытия культуры. Другой состоит в том, что культура постоянно решает и противоположную вышеназванной задачу, а именно: она уязвляет явления, первоначально выступающие для индивида в силу специфики реальной жизненной ситуации, в которой он находился, как «чисто социальные», с теми базовыми уровнями бытия социума, без связи с которыми эти явления не могут быть тем, чем они должны быть».²¹

Носителями и творцами культуры во все времена являлись люди – представители конкретных эпох и народов. Выступая в роли объектов культурного воздействия общества, они одновременно являлись субъектами культуры своего времени, обеспечивая как сохранение доставшегося от предков духовного наследия, так и его преумножение. Последнее составило основу культурно-исторического развития общества.

Культурология рассматривает проблему возникновения культуры человечества в единстве трех составляющих: «антропогенеза, т.е. происхождения человека, социогенеза – становления человеческого общества и культурогенеза – рождения культуры».²² Каждая из этих составляющих имеет свою специфику: антропогенез осуществляется на границе биологической и социальной форм движения материи; социогенез реализуется непосредственно в пределах социальной формы движения;

²⁰ Беляев Г.Ю. Понимание как педагогическая ценность и ценностная ориентация процесса воспитания // Формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI в.). – М., 2005. – С. 71.

²¹ Визитей Н.Н. Физическая культура личности. Проблема человеческой толерантности: методология: методологические, социально-философские, педагогические аспекты. – Кишинев: Штиинца, 1999. – С. 39.

²² Культурология. Основы теории и истории культуры. Учебное пособие. Под ред. И.Ф. Кафели. – СПб.: Специальная литература, 1996. – С. 11.

предметом культурогенеза выступает исследование исторических форм развития культуры в их взаимосвязи.

В индивидуальном плане духовную культуру принято рассматривать как интегральное качество личности, определяющее ее направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля; как способ освоения базовых ценностных ориентации в жизнедеятельности; как меру присвоения и актуализации духовных ценностей. Уровни духовной культуры человека связаны с его самосознанием и иллюстрированы ценностно-смысловым полем личности и принципами самосовершенствования, самоопределения, самопознания (Е.И. Артамонова).²³

Данное определение позволяет выделить в качестве относительно самостоятельных три основных направления исследования культуры личности: ее познание как интегрирующего в себе различающиеся по сферам направленности интересов качества; выявление ее зависимостей от ценностно-смысловых ориентаций; изучение деятельности личности по освоению окружающего его культурного пространства.

Познание культуры как общественного феномена предполагает обращение к истории человечества, рассмотрение проблемы в филогенезе, так как по справедливому утверждению Б.С. Ерасова, «функционирование культуры во многом отличается в различных типах цивилизации, в доиндустриальных и постиндустриальных обществах».²⁴ На этой основе сформировалась культурно-историческая парадигма исследования личности, главными идеями которой выступают:

1. Изучение личности в единстве с познанием и объяснением культурной среды, в которой происходило формирование личности.
2. Рассмотрение моделей культуры сквозь призму сложных многоуровневых антропологических систем.
3. Изучение развития, трансформаций и интеграции культур с учетом того, что человеческая личность сама является сложнейшей системой, способной порождать смыслы.²⁵

Исследование культуры связано с осмыслением парадигмальных установок образования, с познанием идеалов конкретных эпох и народов, с получением представлений о трансформации этих идеалов в индивидуальные ценностные ориентации, с определением роли личности как носителя и творца культуры духовной культуры в целом и физической культуры, в частности.

²³ Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя / Автореф. дисс. на соиск. учен. ст. д-ра пед. наук. – Москва, 2000. – С. 11.

²⁴ Ерасов Б.С. Социальная культурология. Изд. 3-е. – М., 2000. – С. 9.

²⁵ Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999. – 23 с.

Само понятие «физическая культура» до недавнего времени являлось дискуссионным. Под ней понимались различные формы двигательной активности человека, направленную на физическое совершенствование деятельность, результаты этой деятельности. В частности, Л.П. Матвеев рассматривает ее как двигательную деятельность, используемую для сознательного воздействия на физическое развитие человека и утверждает, что физическая культура представлена «рациональными» формами такой деятельности.²⁶ По мнению А. Воля, физическая культура включает в себя лишь культурные, «неутилитарные» формы двигательной деятельности (различные виды физических упражнений, подвижные игры, спорт и др.), противопоставляя их «утилитарным» формам и, в частности, физическому труду. В исследованиях последних лет, проведенных В.У. Агиевичем, В.К. Бальсевичем, И.М. Быховской, М.Я. Виленским, Ю.А. Гагиным, Л.И. Лубышевой, Ю.М. Николаевым, Н.А. Пономаревым, В.А. Пономерчуком, В.И. Столяровым, Н.Х. Хакуновым и др. убедительно доказывается, что физическая культура – не просто способ и результат совершенствования человеком своей физической подготовленности, а механизм взаимодействия природных и социальных начал в человеке.

Указанные позиции нашли отражение в определении физической культуры В.И. Столяровым. «Под физической культурой мы понимаем такую сферу человеческой культуры, которая включает в себя социально сформированные физические способности человека, проявляемые им в определенной деятельности, и всю ту социальную реальность, которая непосредственно обеспечивает их формирование, функционирование и развитие», – пишет педагог. Эта реальность включает в себя: «отношение человека (группы, общества в целом) к физическим способностям; те знания, интересы, мотивы, потребности, на основе которых физические способности реализуются в определенной деятельности; средства, с помощью которых формируется вся эта подсистема личности человека; определенные идеалы, нормы, стандарты поведения, ценностные ориентации, на основе которых осуществляется этот процесс формирования; социальные отношения между людьми, складывающиеся в ходе реализации физических способностей людей и в процессе формирования указанной подсистемы личности; те социальные институты, которые используются людьми в ходе реализации физических способностей, в процессе их формирования и которые управляют данными процессами».²⁷

²⁶ Введение в теорию физической культуры. Под общ. ред. Л.П. Матвеева. – М.: ФиС, 1983. – С. 8.

²⁷ Столяров В.И. Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта. Актовая речь. 1.12.1984. – М.: ГЦИФК, 1984. – С. 53.

Аналогичные идеи заключены в определении В.Я. Виленского. «Физическая культура личности понимается сегодня, – указывает он, – как социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамическое состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье».²⁸

Близкое по смыслу определение дает Н.Х. Хакунов. «Физическая культура, – пишет он, – органическая часть общечеловеческой культуры, ее особая самостоятельная область. Вместе с тем это специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования личности. Физическая культура воздействует на жизненно важные стороны индивида, полученные в виде задатков, которые передаются генетически и развиваются в процессе жизни под влиянием воспитания, деятельности и окружающей среды, удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность».²⁹

Являясь органической частью культуры общества и результатом человеческой деятельности, физическая культура выполняет общекультурные и специфические функции. «Социальная роль физической культуры характеризуется ее прямым и опосредованным влиянием на комфортность, благополучие и социальный статус личности», – указывает В.Д. Чепик.³⁰ Она воздействует на жизненно важные стороны индивида, влияет на развитие его задатков в процессе воспитания, деятельности и окружающей среды, удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность. Физическое воспитание прямо и опосредованно охватывает такие свойства, качества, ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в гармонии с культурой общества, достигать гармонии знаний и действий, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным.

²⁸ Виленский М.Я. Направленное использование физических нагрузок как фактор управления профессиональной работоспособности студентов // Виленский М.Я., Русанов В.П. Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 6.

²⁹ Хакунов Н.Х. Физическая культура в системе образования. – М., 1994.

³⁰ Чепик В.Д. Физическая культура в социальных процессах. – М.: ТЕИС, 1995. – С. 8.

Достижение личностью такой гармонии, по мнению В.Я. Виленского, «обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает ей психический комфорт».

Возможность одновременного влияния на физические и социально-психологические стороны человека позволяет говорить о значимости физической культуры для формирования общей культуры личности. «Значение физической культуры заключается не только в приоритетности влияния занятий физическими упражнениями, физической тренировкой на биологическую сущность человека: на его здоровье, физическое развитие, воспитание физических качеств, – справедливо замечает Л.П. Матвеев, – но и на духовную сферу, как на одно из действенных средств интеллектуального, нравственного и эстетического воспитания, воспитания патриотизма и гражданственности, жизненной и профессиональной позиции».³¹

Как частью общей культуры человека, физическая культура личности одновременно выступает в качестве фундаментальной ценности, определяющей способы и меру реализации сущностных сил и способностей в процессе социокультурного бытия. «Индивидуальная физическая культура предстает результатом личностного осмысления, выработки представлений, отношений, убеждений, «программ поведения», – пишет Л.П. Матвеев. В ней интегрируются структура самосознания, самопознания и саморегуляции поведения. Физическая культура общества отражает степень общественного осознания значимости физического совершенствования, уровень развития в нем валеологического сознания.

В обоих случаях базовым основанием для формирования физической культуры являются ценностные отношения – совокупность ее относительно устойчивых ценностей, субъективация которых делает их личностно значимыми. Субъективное восприятие и присвоение ценностей человеком «определяется богатством его личности, развитым общекультурным мышлением и сознанием, опытом деятельности в сфере физической культуры, наличием индивидуальной системы использования ее средств, соответствующих направленности личности, ее интересам, актуальному состоянию психофизических и функциональных возможностей и способностей», – указывает В.Я. Виленский.

Выделенные группы ценностей образуют аксиологическую основу физической культуры личности. В качестве доминирующих в ней выступают ценности-цели, в свою очередь определяющие характер ценностей-знаний и ценностей-средств. Система ценностей служит основой и критерием принятия или непринятия личностью новых или ранее вы-

³¹ Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет: учеб. для высших специальных физкультурных учебных заведений. – СПб.: Лань, 2004.

рабочих ценностей. Чем богаче мир ценностей человека, тем эффективнее и целенаправленнее идут отбор и приращение новых ценностей, их переход в мотивы поведения и деятельности. Прямо или опосредованно охватывая такие свойства и ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в единстве с культурой общества, достигать гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает психический комфорт.

Реализация специфических функций физической культуры связана с ее деятельной стороной, с физическим совершенствованием. Деятельную основу физической культуры составляет физическое воспитание, результатами которого являются физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, спортивные достижения, высокий уровень развития жизненных сил, обеспечивающий в комплексе с нравственным, эстетическим, трудовым воспитанием гармоничное развитие личности и составляющим его телесную основу.

Также как и в отношении физической культуры, в педагогике сложились различные трактовки понятия «физическое воспитание». Ю.И. Евсеев определяет его как вид воспитательного процесса, специфика которого заключается в обучении двигательным актам и управлении развитием и совершенствованием физических качеств человека.³² Ж.К. Холодов отмечает, что это процесс, «направленный не только на обучение движениям, воспитание физических качеств, но и на овладение занимающимися специальными знаниями и формирование у них осознанной потребности в занятиях физическими упражнениями». Как процесс управляемой социализации по формированию физической культуры трактует физическое воспитание В.И. Столяров.³³ Значительно большей широтой характеризуется определение Л.П. Матвеева, рассматривающего физическое воспитание как «педагогически упорядоченный процесс, направленный на использование факторов физической культуры, включающий обучение двигательным действиям (в результате которых формируются двигательные умения, навыки и связанные с ними знания), воспитание индивидуальных физических качеств и сопряженных

³² Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

³³ Столяров В.И. Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта. Актовая речь. 1.12.1984. – М.: ГЦИФК, 1984. – С. 52.

³⁴ Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет: учебник для высших специальных физкультурных учебных заведений. – СПб.: Лань, 2004.

с ними двигательных способностей, содействие на этой основе становлению и развитию свойств личности».³⁴

По отношению к физической культуре физическое воспитание выступает инструментом формирования здорового, физически и духовно совершенного подрастающего поколения, укрепление здоровья, механизм развития осознанной потребности в совершенствовании физических качеств.³⁵ Главная цель физического воспитания – достижение физического совершенства. «Если у человека сформировались устойчивые ценностные ориентации, если процесс физического совершенствования осуществляется в гармонии с совершенствованием духовным, если налицо все основные элементы физической культуры, правомерно говорить о его физическом совершенстве, как гармоническом всестороннем развитии деятельности человеческого организма», – писал П.Ф. Лесгафт.³⁶

Тенденция человечества к такому совершенству, усиливаясь по мере укрепления гуманистических начал воспитания, прослеживается на протяжении всей истории европейской цивилизации. Историко-педагогический анализ физического воспитания у европейских народов позволяет получить достаточно полное представление о наполнении общественных идеалов личностными смыслами, о возрастании роли физической культуры в жизни человечества, об особенностях в подходах к ее формированию в отдельных европейских странах, о генезисе самого понятия «физическая культура личности».

1.3. Физическая культура личности в контексте индивидуальных и общественных духовных ценностей

Рассматривая диалектику общественных и личностных начал в воспитании в целом и в физическом воспитании в частности, мы неизбежно приходим к выводу, что первые на протяжении истории человечества играли доминирующую роль, определяя, какими качествами должна обладать личность. Об этом свидетельствует не только анализ известных педагогических систем прошлого, но и постулаты основных философских направлений, из которых лишь одно – экзистенциалистическое определяет приоритет личностного над общественным, сталкиваясь при этом со значительными трудностями практического плана. Одновременно прослеживается тенденция к сближению общественных и личностных интересов, что в полной мере проявилось в историческом становлении процес-

³⁵ Холодов, Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2000.

³⁶ Лесгафт П.Ф. Педагогические сочинения. В 5 т. – Т. 5. – М., 1954. – С. 284.

са физического воспитания европейских народов и отразило гуманистическую направленность развития европейской цивилизации.

Выступая в роли участников историко-эволюционного процесса, носителей социальных ролей, преобразователей природы и общества, люди одновременно преобразовывали самих себя, становясь личностями. «Личность возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне», – пишет Э.В. Ильенков, имея в виду развитие человека в онтогенезе.³⁷ На наш взгляд, указанную мысль правомерно распространить на процесс филогенетического развития, и рассматривать личность как социальное качество, формирующееся на определенной стадии не только индивидуального, но и общественного развития.

Уже античные авторы дают нам богатый фактический материал для подтверждения данной мысли. Анализ первых трактатов и литературных источников наглядно свидетельствует, что в характеристиках героев авторы достаточно подробно описывали их личностные черты и социальные роли. Так, древние греки и римляне наделяли своих богов человеческими качествами. Величественным и полным гордого сознания власти предстает в мифах Зевс. Он чтит свою жену богиню Геру, с Олимпа утверждает на земле порядок и законы, строго следит за их соблюдением, карает неправедных судей. Под стать Зевсу и Гера (у римлян – Юнона) – богиня неба, покровительница брака и охранительница матерей. Как и муж, она властна и величава. Гера часто возражает мужу, ссорится с ним и спорит на советах богов, но умолкает, если Зевс начинает гневаться. Не лишена она и мстительности. Когда Зевс полюбил Ио и, скрывая это от жены, превратил свою любимую в корову, Гера послала преследовать ее чудовищного овода, который гонялся за коровой по всему свету, пока не добралась до Египта, где Зевс вернул ей прежний облик.³⁸

Глубоко под землей царит неумолимый, мрачный брат Зевса Аид. В числе его помощников – неумолимые богини мщения Эринии («гневные»), с бичами и змеями преследующие преступников и терзающие их угрызениями совести, бог смерти Танат, мрачные Керры, погружающий людей в вечный сон Гипнос. Царство Аида полно мрака и ужасов; как и сам его властитель, оно ненавистно людям.³⁹

В античной литературе достаточно рельефно представлены личностные качества и других богов. Главной чертой бога света Аполлона была борьба с порожденным мраком злом. В гневе он мстит за причиненное его Латоне

³⁷ Ильенков Э.В. *Философия и культура*. – М., 1991. – С. 13.

³⁸ Овидий. *Метаморфозы*. Пер С.В. Шервинского. – М.-Л., 1937. – С. 31 – 33.

³⁹ Кун Н.А. *Легенды и мифы Древней Греции*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1994. – С. 10 – 18.

зло, карает кичившихся своей силой непокорных Алойю, Ота и Эфиальта, наказывает посмевшегося состязаться с ним в музыкальном искусстве фигийского сатира Марсия. Ему знакомы муки неразделенной любви к Дафне, не чуждо трудолюбие, позволившее искупить грех за убийство Пифона. Аполлон предводительствует музами: Каллиопой – музой эпической поэзии; Эвтерпой – музой лирики; Эрато – музой любовных песен; Мельпоменой – музой трагедии; Талией – Музой комедии; Терпсихорой – музой танцев; Клио – музой истории; Уранией – музой астрономии и Полигимнии – музой священных гимнов. Заметим, что каждая из муз отражает одно из достоинств идеального грека, а в совокупности с физической красотой Аполлона они составляют идеал «мусического» развития человека в древней Греции.

Даже по коротким описаниям жизни богов можно составить достаточно полную характеристику их личностных качеств. Зевс, представляющий в глазах греков идеалом мужчины, спокоен, мудр, горд своим положением правителя, справедлив, но одновременно и страшен в гневе. Гера добра, самостоятельна, умна, как и каждая женщина, способна к компромиссу. Вместе с мужем они олицетворяют силы добра в древнегреческом представлении. Им противопоставляется Аид со своим подземным окружением, полный стремления к мщению, преследованию, ненависти, о чем свидетельствует его выбор помощников. Ловкость и хитрость характерны для Гермеса, жестокость и неистовство – для сына Зевса и Геры Ареса, мудрость и спокойствие – для воинствующей дочери Зевса Афине-Палладе, ветреность – для богини любви Афродите, самолюбование, гордость и холодность – для прекрасного Нарцисса, коварство и жестокость – для сына Афродиты и ее посланника Эроса, трудолюбие – для покровителя ремесел Гефеста. Примечательно, что за этим качеством меркнет физическое уродство Гефеста.

Аналогичным богам личностными качествами наделены и герои древнегреческих сказаний и мифов. В контексте социальных ролей богов и героев, эти качества в совокупности дают наглядное представление об образе идеального грека. В данном плане важно подчеркнуть детерминацию литературных образов существующими в античном мире условиями жизни, изначальную социальную обусловленность представлений о личности и задачах ее воспитания, на которую указывал М.М. Рубинштейн. «Педагогика спарганцев и педагогика афинян, воззрения средних веков и наши взгляды в этой области, наш уровень и уровень, например, англичан или немцев, – везде время и жизнь предьявляют свои непреклонные требования к педагогике приспособляться к данному месту и времени и таким образом эволюционизировать вместе с жизнью», – писал он.⁴⁰

⁴⁰ Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. – М., 1920. – С. 11 – 12.

Античное общество делилось на свободных граждан и рабов, лишенных элементарных человеческих прав и все относящиеся к личности требования распространялись только на первую категорию людей. «Греческая культура, – пишет А.И. Мору, – изначально была привилегией воинской аристократии – этот основополагающий факт объясняет особенности образовательной традиции в классической Греции. Уже гомеровские герои – «не грубая солдатня, не первобытные вояки, какими воображали их наши предшественники-романтики. В определенном смысле это уже рыцари».⁴¹ Они составляли окружение царя, образуя своеобразное воинское товарищество, несли придворную службу, в которой высоко ценились умение владеть оружием, физическая сила и ловкость, сопровождали своего сюзерена в походах, участвовали в спортивных играх. Жизнь первых рыцарей предполагала владение изысканными манерами, игрой на лире, обладание красноречием, иными словами, овладение достижениями культуры своего времени, неотъемлемым элементом которой являлось физическое совершенство. Выступая в форме социальных норм, указанные требования трансформировались в личностные качества, о чем наглядно свидетельствует гомеровский эпос.

Представления о личности изменились в средние века. В средневековых концепциях, во-первых, личность не выделялась из сословий и наделялась некоторыми «усредненными» качествами, а, во-вторых, формировались преимущественно под влиянием религиозной морали. В литературе того времени выработались специфические формы типизации, ориентированные на постижение человека как представителя определенного общественного сословия и игнорирующие индивидуальные черты.⁴² В сочинениях отцов святой церкви доминировало представление о личности как равнодушному к земным благам и покорному всякой земной власти существу, стремившемуся к обретению вечного блаженства после смерти.

Раннее средневековье являлось для многих европейских народов периодом перехода от язычества к христианству, что отразилось на их представлении о личности и нашло выражение в форме наделения литературных героев мифическими качествами.

Так, герой кельтского эпоса Кухулин являл собой идеал доблести и нравственного совершенства. Он великодушен к врагам, отзывчив к горю других, защитник слабых и угнетенных, вежлив. Облик Кухулина насыщен характерными для раннего средневековья мифологическими чертами: он вырастает перед боем, на конце каждого волоса выступают капли кро-

⁴¹ Мору А.И. История воспитания в античности (Греция). – М., 1998. – С. 23.

⁴² История западноевропейской литературы. Средние века и Возрождение. Изд. 5-е. – М., 2000. – С. 7.

ви, в трудных случаях может метать копьём ногами и т.п. Идеальный эпический герой древних германцев – образец исключительной физической силы, мужественной красоты, храбрости и верности вождю. В скандинавской мифологии человеческими чертами наделялись боги: Один – отец и родоначальник богов, творец и устроитель земли, создатель рода человеческого; Тор – бог грозы, покровитель земледелия, поработавший вражеских великанов; Фригг – богиня любви и покровительница браков, олицетворяющая рождающее начало в природе. Примечательно, что, превознося богов и подчеркивая их положительные качества, скандинавские мифы упоминают и об их пороках. В цикле «Перебранка Локи» герой повествования обличает собравшихся на пир богов в совершенных ими преступлениях: распутстве, кровосмешении и т.д. Обличение пороков встречается во многих «бранных» песнях кельтов.

Развернутое представление о личности древних скандинавов дают распространенные у предков современных исландцев и ирландцев прозаические произведения – саги, и особенно их родовые разновидности. Изображенные в них герои не идеализированы, как в героическом эпосе. Они гордятся своей физической силой, необычной, но не чудесной, своим мужеством, решительностью и ловкостью; они проникнуты чувством независимости и собственного достоинства, самонадеянностью, нередко переходящей в самоуправство; верность по отношению к родичам сочетается с коварством и жестокостью к врагам». ⁴³

Во многом на примерах древних героев и идеалов античного мира формировались взгляды на личность средневекового феодала, нашедшие воплощение в рыцарском образе. В представлениях о рыцаре – верном вассале своего сюзерена, борце за «гроб господний» и страстном поклоннике дамских сердец мы имеем наиболее яркий образец исторически первого типизированного сословного образа личности. Рыцарское воспитание предполагало овладение основами Священного Писания и религиозной догматики, различными видами оружия, усвоение хороших манер и правил поведения, обучение стихосложению и верховой езде. Иногда будущие рыцари учились читать и писать. Высоко ценилась у рыцарей физическая сила. Такой образ рыцаря как никакой другой отвечал реалиям средневековой Европы с ее феодальными порядками, воинствующим католицизмом, непрекращающимися междоусобными войнами и наемными армиями.

Период раннего средневековья был временем зарождения христианства с его представлениями о личности. «Человек, – пишет Е. Шестун, раскрывая суть христианской концепции, – согласно Божественному

⁴³ История западноевропейской литературы. Средние века и Возрождение. Изд. 5-е. – М., 2000. – С. 43.

Писанию, не должен считать разум с его природными познавательными и творческими силами основным руководящим началом жизни. Для премудрости есть другое высшее начало – «страх Господень». Идеалом христианского воспитания изначально являлось стремление людей уподобиться Богу, «то есть победить в себе своекорыстную природу и образовать из себя свободную личность, стоящую в сознательных и разумных отношениях к Богу, людям и природе».⁴⁴ Христианское учение признавало приоритет духовного воспитания детей, отводя интеллектуальному и физическому развитию второстепенную роль, ибо «какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» (апостол Матфей). В своем предметном воплощении данный тезис выразился в монашестве – отречении от мира ради служения Богу, а в крайних формах и в аскетизме с его отвержением от «дел плоти». Необходимо отметить несколько отличную трактовку человека апостолом Павлом, рассматривающим телесное начало («плоть») не только как злое и греховодное в человеке и считавшим, что в аскетическом подвиге должна участвовать не только душа, но и весь психофизический состав человека». Не знаете ли, что тела ваши суть храм живущего в вас Святого Духа, которого имеете вы от Бога, и вы не свои? Ибо вы куплены дорогою ценою, – писал апостол Павел. – Посему прославляйте Бога и в телах ваших и в душах ваших, которые суть Божии».

Апостольские идеи получили развитие в трудах идеологов христианства, среди которых следует отметить основателя томизма Фому Аквинского (1225 – 1274), первым указавшего на существование отдельной, индивидуальной души. Основу учения богослова составляли идея о нематериальной бессмертной душе, внедренной богом в человеческое тело и являющейся по отношению к нему движущей силой, и этическое учение, согласно которому конечной целью жизни является совершенство, достигаемое законопослушным поведением. «Человек есть не только душа, но некое соединение души и тела», – указывал Фома Аквинский и разъяснял, что душа является не только двигателем тела, но и единственной субстанциональной формой. Выступая против аверроизма, отрицавшего реальность личностной души и признававшего единую безличную интеллектуальную душу во всех мыслящих существах, теолог отстаивал существование индивидуальной души. Личность для него – «самое благородное во всей разумной природе», интеллект же – личностное, а, следовательно, и индивидуальное проявление души.⁴⁵

⁴⁴ Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – С. 54.

⁴⁵ Гараджа В.И. Проблемы веры и знания в томизме // Вопросы философии. – 1963. – № 9.

Новые представления о личности привнесла с собой эпоха Возрождения (Ренессанса). В культурном плане термин «Возрождение» означал обращение к накопленным в античный период ценностям, переосознание того, что было сделано на заре европейской цивилизации. Начавшись в XIV веке в Италии, движение Возрождения постепенно охватило всю Европу, наложив свой отпечаток на все стороны культурной жизни, включая воспитание.

Доминантной идеологией движения Возрождения стала идея гуманизма, основанная на соединении античного антропоцентризма («Человек есть мера всех вещей»), распространявшаяся в древней Греции только на свободных граждан, с христианским теоцентризмом («Все люди равны перед Богом»). Гуманизм обеспечил широкий простор творчеству, о чем свидетельствует культурное наследие Ренессанса, вознес человека-творца на необычайную высоту, вызвал интерес к познанию внутреннего мира человека, значительно расширив тем самым представления о личности и ее формировании, привлек к познанию человека многих замечательных мыслителей того времени.

Так, в сочинении «О благородных нравах и свободных занятиях» (1402) основоположника итальянского гуманизма Пьера Паоло Верджерио прослеживается стремление к гармоничному развитию личности, видящемуся автору в сочетании воспитания нравственности с формированием религиозного сознания с физическим развитием. Развивая идеи своего учителя, другой итальянец Витторино да-Фельтре, обратил внимание на умственное образование ребенка, считая его неотъемлемым элементом в достижении гармонии в человеке. Витторино да-Фельтре первым высказал идеи об учете возрастных и психологических особенностей детей и о важности воспитания их в среде своих сверстников. Более полная характеристика влияния социального окружения на формирование ребенка была дана Матео Вежио в сочинении «Об обучении мальчиков». Он советовал в период раннего воспитания ограждать ребенка от дурных кормилиц и нянек, подбирать на должности учителей знающих и добропорядочных людей, постоянно наблюдать за детьми дома, являть им родительский пример. На основе сочетания гуманитарного, религиозного и естественнонаучного образования была построена педагогическая система пионера немецкой гуманистической педагогики Рудольфа Агриколы.

Характерной для гуманистов Раннего и Высокого Возрождения особенностью являлось теоретическая направленность их идей развития личности. Игнорируя в теории характерное для феодализма социальное и имущественное неравенство людей, они на практике реализовывали свои программы только в отношении детей из состоятельных семей. Первым

на недопустимость такого положения обратил внимание немецкий педагог Эразм Роттердамский, выдвинувший идею образования простого народа. По его мнению, для лишенных возможность получить научное образование людей, адекватной заменой являлось воспитание христианской нравственности, возможное на основе элементарного обучения. Отметим, что при всей приверженности педагога гуманизму, речь не шла о возможности всестороннего развития личности всех без исключения граждан. Первым в фантастическом сочинении «О наилучшем устройстве государства и новом острове Утопия» (1518) об этом сказал Томас Мор.

Новые идеи в представлениях о личности и ее формировании наметились в период Позднего Возрождения (XVI в.), и были связаны с развитием знания о внутреннем мире человека. Их распространению педагогика обязана испанскому гуманисту Людвигу Вивесу. Его программа воспитания базировалась на тщательном изучении свойств ученика: «его нравственного расположения, интеллектуальных способностей, специальных склонностей, телесного состояния, возраста и будущего призвания», то есть на индивидуальном подходе. Обосновывая свои требования, Вивес исходил из положения, «что не столько нужно знать, что такое душа, сколько – какими свойствами она обладает и как действует».

Расширению познания индивидуальной составляющей личности способствовала разработка Джоном Локком концепции воспитания, основанной на непосредственном наблюдении за ребенком и экспериментальной проверке результатов педагогического воздействия. Использование эксперимента предопределило дальнейшее развитие представлений о личности и ее путях ее формирования и положило начало становлению новой, психологической отрасли научного знания.

Сменившая Возрождение эпоха Просвещения (XVII – XVIII века), явилась периодом разложения феодализма, временем формирования буржуазных отношений. Новые факторы: развитие машинного производства, торговли и банковского дела, образование массового класса – пролетариата, связанное с данными процессами повышение требований к образовательному уровню населения и др. напрямую повлияли на развитие педагогической мысли, потребовали переосмысления роли человека в обществе.

Основные усилия педагогов сосредоточились на разработке технологических проблем обучения и воспитания, чему немало способствовало активное накопление знаний о человеке, его природной и социальной сущности. Присущие гуманистам эпохи Возрождения теоретические рассуждения уступили место практико-ориентированной педагогической деятельности. Характерной чертой педагогики Просвещения явилось доминирование представления о всесиили интеллекта, позна-

ющего законы мира и перестраивающего его на рациональной основе. Изменившиеся социально-экономические реалии способствовали формированию образовательной потребности общества, сначала в его высших, а потом и в средних слоях, что позитивно сказалось на решении задач формирования личности.

Среди многочисленного отряда европейских педагогов эпохи Просвещения особый вклад в разработку проблемы личности внес Я.А. Коменский. Заслугой знаменитого чешского педагога является разработка дидактической системы, обеспечивающей последовательное гармоничное формирование личности учащихся. Выделив четыре основных возрастных периода, педагог определил для каждого из них особую ступень образования (материнскую школу, школу родного языка, латинскую школу или гимназию и академию). Каждая ступень решала собственные воспитательно-образовательные задачи и являлась продолжением предыдущей. Созданная Я.А. Коменским система обеспечивала умственное, религиозно-нравственное и физическое развитие учеников, их подготовку к жизни в обществе.

Во второй половине XVII века попытку обосновать сословную систему формирования личности предпринял английский философ Д. Локк, создавший этическую теорию, основу которой составляло согласование индивидуальных и общественных интересов. В развитии этой теории Локком была разработана система воспитания джентльмена, изложенной им в сочинении «Мысли о воспитании» (1693). Философ считал, что девять десятых людей становятся тем, кто они есть, благодаря воспитанию, а поэтому система воспитательных воздействий должна быть направлена на формирование довольного собственной жизнью и одновременно полезного для общества человека. Джентльмен – дворянин по происхождению, обладающий добродетелью, мудростью, стойкостью, «утонченностью в обращении» и предприимчивостью. Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, которая, по мнению Локка, являлась местом собрания пестрой толпы «дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния», а в домашних условиях. Характер системы определялся господствующими в Англии взглядами на личность джентльмена периода становления буржуазных отношений, а сама она носила ярко выраженный сословный характер.

Цельную картину формирования индивидуальных качеств личности представил в своем романе «Эмил, или о воспитании» (1762) французский просветитель Ж.Ж. Руссо. Целью воспитания, по Руссо, являлось максимальное развитие сил и способностей ребенка в интересах формирования счастливой и добродетельной личности. Как и дру-

гие мыслители эпохи Просвещения, смысл человеческой жизни Руссо видел в обретении счастья. Основным воспитательным фактором выступало гармоничное влияние природы, человека и мира вещей. Главным принципом воспитания являлась природосообразность – согласование педагогических воздействий с природой ребенка. Инстинктивные суждения, естественные реакции и «первичные впечатления» педагог считал более надежной основой действий, чем размышления и приобретаемый в процессе общения с другими людьми опыт, в силу чего им практически игнорировалась социальная составляющая личности.

В воспитании счастливой личности видели основную задачу педагогики французские просветители и революционные деятели. Понимая счастье как стремление к благу общества, Гельвеций в трактате «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1773) призывал воспитывать патриотов, которые в состоянии объединить идею личного блага и «блага нации». Отстаивая идею патриотического воспитания, Гельвеций резко критиковал современную ему схоластическую школу, одурманивающую ребенка религией и не способную воспитывать здравомыслящую личность. Педагог предложил свою программу общественного воспитания, предполагающую гармоничное сочетание физического, нравственного и умственного воспитания в интересах формирования пригодной «для исполнения общественных должностей личности».

Аналогичных взглядов придерживался и Лепелетье, придававший общественному воспитанию решающее значение в формировании нового человека. В соответствии с его планом плана, общественное воспитание должно было осуществляться в специальных общественных домах. Для формирования полноценной личности предполагалось вооружить детей «одинаково полезными гражданами в любом положении» сведениями. Программа предусматривала обязательное трудовое воспитание, физическое развитие и достаточно широкое умственное образование: в школах должны были изучаться письмо, счет, элементы геометрии, мораль, основы общественного устройства, история свободных народов и французской революции, основы сельского хозяйства и домоводства. Кроме того детей следовало приучать управлять своей жизнью и подчиняться дисциплине.⁴⁶

В противовес французским просветителям, швейцарский педагог Песталоцци считал, что оптимальная атмосфера для воспитания личности может быть создана только в семье, где любовь и понимание близких обеспечит формирование у ребенка человеческих качеств. Песталоцци считал, что стремление человека к физической и духовной деятельности дано ему

⁴⁶ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И. Пискунов. – М., 1971. – С. 255 – 265.

творцом от рождения, и воспитание призвано помочь этому стремлению осуществиться. Отстаивал идею развития и саморазвития заложенных в каждом человеке сил, он указывал: «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить». Общая идея развития и саморазвития реализуется в педагогике Песталотци через две частные взаимосвязанные идеи: идею об истинной «человечности» как высшей цели воспитания и идею о природосообразности воспитания как его руководящей основе.⁴⁷

В целом анализ развития представлений о личности и путях ее формирования в эпоху Просвещения позволяет сделать вывод о том, что эти представления несли на себе отпечаток своего времени с его довлеющей идеей разума. Процесс объективного возрастания роли личности в истории отразили направленные на развитие общественного воспитания образовательные проекты. Педагогами данного периода были значительно углублены представления о внутреннем мире личности, факторах и институтах ее социализации.

Углубление этих представлений в совокупности с накоплением эмпирических знаний привело в XIX века к формированию подлинно научной педагогики, в которой одно из центральных мест заняла проблема личности.

Существенный вклад в ее развитие внес И.Ф. Гербарт, выдвинувший идею развития активности и самостоятельности учащихся на основе гармонизации их познавательных интересов. Сами интересы характеризовались многоплановостью и направленностью на познание окружающей действительности и общественной жизни. Процесс формирования интересов осуществлялся в ходе изучения учебных предметов, в силу чего обучение носило воспитывающий характер.

Значителен вклад в проблему «учителя немецких учителей» А. Дистервега. Будучи сторонником общечеловеческого воспитания, педагог видел главную задачу школы в воспитании гуманных людей и сознательных граждан, чуждых шовинизму и национализму. Любовь к человечеству и своему народу должна была формироваться в теснейшем единстве. Система общечеловеческого воспитания Дистервега базировалась на принципах природосообразности и культуросообразности, связи воспитания с жизнью общества, самостоятельности. Педагог подчеркивал важность изучения как человеческой природы в целом, так и индивидуальной природы учеников, необходимость соотносываться со ступенями человеческого развития. В отличие от Руссо Дистервег обращал внимание на установление тесной связи между воспитанием и жизнью обще-

⁴⁷ Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – М.: АПН РСФСР, 1961.

ства, требовал соотносить воспитание с уровнем достижений человечества и с условиями изменяющейся общественной жизни.

Особая заслуга в разработке проблемы гармонизации личности принадлежит английскому философу, психологу и педагогу Г. Спенсеру, выдвинувшему идею единства развития живой природы, общества и человеческой психики. Доказывая, что люди в своем индивидуальном воспитании руководствуются общественным мнением и традициями, Спенсер целью воспитания определял подготовку к «полной жизни», развитие умения руководить своими поступками. Человек должен уметь обращаться со своим телом, знать, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться благами природы, как употребить способности на пользу себе и другим людям. Спенсер выделял пять необходимых для жизни видов деятельности: 1) деятельность, обеспечивающую самосохранение; 2) деятельность, направленную на добывание средств существования и опосредованно на то же самосохранение; 3) деятельность по воспитанию потомства; 4) деятельность, необходимую для выполнения гражданских и социальных обязанностей; 5) досуговую деятельность, служащую удовлетворению духовных потребностей человека.⁴⁸

Рубеж XIX – XX столетий знаменовался педоцентрической революцией в Европе, ставшей закономерным итогом развития гуманистической тенденции в новых исторических условиях. «Индустриальное общество, усилившее отчуждение личности, одновременно заострило проблему человеческой индивидуальности, свободы и творчества, тем более, что буржуазный строй потенциально нес в себе устремленность к гражданскому обществу, демократическим свободам, правовому государству, способствовал утверждению экономических (частная собственность) гарантий личной независимости», – указывает Г.Б. Корнетов.⁴⁹ В этих условиях в самостоятельные направления образуют сторонники ранее высказанных идей, обостряются споры о личности и путях ее формирования, усиливается тенденция к психологизации процесса обучения и воспитания.

В частности, в педагогике Э. Кей нашла воплощение идея Ж.Ж. Руссо о природосообразности развития ребенка. По мнению исследовательницы, суть воспитания заключалась в том, чтобы «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы».⁵⁰ Кей была убеждена, что «все в мире

⁴⁸ Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. – М.: УРАО, 2003.

⁴⁹ Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики. – М., 1906. – С. 73.

⁵⁰ Кей Э. Век ребенка. – М., 1906. – С. 86.

изменяется лишь в зависимости от человеческой природы, и что изменение это произойдет тогда, и только тогда – когда во всем мире пробудится сознание «святости будущего поколения» и, исходя из этого, требовала замены фребелевского принципа «Жить для детей» принципом «Дадим жить детям».⁵¹

В полном раскрытии способностей ребенка в интересах его подготовки к будущей жизни видел смысл воспитания Д. Дьюи. «Ребенок, – утверждал он, – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мериллом. Все предметы преподавания должны служить они лишь инструменты, имеющие ценность его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности».⁵² В технологическом плане Дьюи связывал формирование личности ребенка с опорой на его «внутренние резервы и потребности», а также с учетом времени и обстоятельств обучения и воспитания. Последнее предопределило прагматическую направленность педагогики Дьюи, распространявшуюся и на воспитание личности.

Прагматической направленностью характеризовались и педагогические воззрения Л. Гурлитта, видевшего смысл воспитания в развитии творческих стремлений ребенка и соотнесении его с собственной природой. В воспитании немецкий педагог требовал исходить из потребностей детской души, природосообразности, семейных условий, учитывать возраст и особенности отдельной личности. В противовес сложившейся в европейской педагогике гуманистической традиции Гурлитт не видел смысла в приобщении детей к чужой культуре, а настаивал на овладении ими культурным пространством собственной стране как обеспечивающим личностное развитие и успешное будущее существование фактором.⁵³

Разнообразие подходов к формированию личности на рубеже XIX – XX столетий свидетельствовало об активном поиске путей решения проблемы, являлось отражением процесса усложнения общественной жизни. Отражающие поступательное движение общества постоянные изменения жизненных реалий обуславливали необходимость дальнейших исследований проблемы, определяли их направленность. Характерное для указанного периода обращение педагогов к идеям своих великих предшественников являлось свидетельством ценности педагогического наследия прошлого, в том числе и вопросах формирования личности.

⁵¹ Кей Э. Век ребенка. – М., 1906. – С. 2, 210.

⁵² Дьюи Д. Школа и ребенок. Пер. с англ. – М., б.г.и. – С. 8.

⁵³ Гурлитт Л. О воспитании. Пер. с нем. – СПб., 1911. – С. 170 – 171.

Филогенетический анализ проблемы свидетельствует, что формирование представлений о личности имело конкретно-исторический характер, испытывало на себе цивилизационное влияние, осуществлялось под воздействием социально-экономических, аксиологических, антропологических, конфессиональных, научных и собственно педагогических факторов, что обуславливало направленность тех или иных педагогических технологий. Сближение взглядов на проблему обеспечивала характерная для европейской педагогики гуманистическая тенденция; конкретные подходы к ее решению определялись жизненными реалиями.

Гуманистическая направленность европейской педагогики способствовала содержательному наполнению представлений о личности, в том числе о ее физической культуре, что находило отражение во взглядах мыслителей различных эпох на обучение и воспитание подрастающего поколения, закреплялось в педагогической практике.

Проблема воспитания гармонично развитой личности во всех ее проявлениях – одна из центральных в современной педагогике, что объясняется экзистенциальной направленностью общественного сознания, представлением человека, личности высшей ценностью всего существующего, мерилom общественного прогресса. Достижение личностной гармонии обеспечивается соединением в едином воспитательном процессе умственного, нравственного, трудового, эстетического, патриотического и физического воспитания.

В решении задач гармонизации личности принимают участие философы, социологи, историки, психологи, представители других отраслей человекознания. Громадная роль в данном процессе принадлежит педагогам, и, в частности, представителям историко-педагогического направления, изучающим ранее имевшие место подходы к решению задач формирования личности. Вглядываясь сквозь призму культур в прошлое воспитания и образования, соотнося представления о личности с условиями их формирования, с идеалами эпох и народов, историки педагоги воссоздают картины прошедших времен, создавая тем самым базу для прогнозирования будущего развития воспитательного процесса в целом и физического воспитания, в частности.

На современном этапе основной целью физического воспитания выступает формирование физической культуры личности, осуществляемое через: а) осмысление личности как социально-психологического феномена и как системного социального качества; б) получение развернутых представлений о детерминантах ее формирования; в) исследование аксиологических оснований развития личности. Большинство современных авторов рассматривают личность одновременно как выражение ин-

дивидуально-психического в человеке, и как системное социальное качество, приобретаемое им в процессе жизнедеятельности, проявляющееся через взаимодействие с социумом. О необходимости такого подхода свидетельствуют не только данные новейших исследований, но и многовековой опыт физического воспитания.

Исследование историко-педагогического процесса европейских народов в целом и физического воспитания, в частности, позволяет получить развернутую картину того, как происходила трансформация представлений о личности, как и почему проходило ее содержательное обогащение, под влиянием каких факторов формировалась физическая составляющая воспитания, как идеалы и ценностные установки общества влияли на формирование ценностных ориентаций людей, каковы механизмы воздействия культуры общества на культуру личности, как закреплялись в сознании людей мысли о необходимости физического совершенствования, как формировалась физическая культура личности.

Формирование подходов к физическому воспитанию происходило под влиянием условий существования европейских народов. Также как и в развитие педагогической теории и практики в целом, его направленность определялась социально-экономическими, политическими, культурными, научными, конфессиональными, собственно педагогическими и другими факторами. Существенную роль в историческом становлении процесса физического воспитания играли доминирующие идеи и идеалы конкретных эпох и народов, составляющие аксиологическую основу телесно-духовного совершенствования. Генезис ценностных оснований и идеалов в историческом плане сопровождался изменением представлений о духовной культуре. Отражаясь в системе норм, идей и знаний, в морали и праве, в религии, в художественной сфере и науке, культура общества, трансформируясь по мере ее освоения людьми на личностный уровень, духовная культура выступала мерилom готовности людей к самореализации своих интеллектуальных и физических задатков.

В целом в своем развитии процесс физического воспитания у европейских народов отражал тенденцию человечества к совершенствованию, имел ярко выраженную гуманистическую направленность и по мере формирования своих практических и теоретических основ играл все большую роль в формировании гармонично развитой личности.

ГЛАВА II. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭПОХ И НАРОДОВ

II.1. Личность и формирование ее физической культуры в античном мире

Колыбелью европейской цивилизации была Древняя Греция, выдающиеся мыслители которой заложили фундамент всего последующего культурного развития человечества. В VIII – V веках до н.э. в древнегреческих городах-государствах наблюдался подъем политической активности населения, полнокровно развивалась духовная жизнь, произошел культурный переворот, сопровождавшийся утверждением принципов светского и рационального видения мира, отказ от благоговейного отношения к религиозным догмам, соотнесение идеалов и ценностей с практической пользой, убежденностью в умопостигаемости Космоса, частицей которого являлся человек.⁵⁴

В числе причин такого подъема историки называют оседлый образ жизни греков, благоприятные климатические условия, выгодное географическое расположение, расцвет торговли, ремесел, сельского хозяйства, форма государственного правления, стабильность рабовладельческих отношений, необходимость поддержания постоянной готовности к защите своих очагов. «В жизни греческого народа, являющегося небольшим по нашему современному масштабу, счастливо сочетались природная духовная пытливость, подвижность и одаренность с благоприятным географическим положением их страны, – указывал М.М. Рубинштейн. – Духовные зародыши греческой культуры согревались южным солнцем благодатного Средиземного моря, которое давало широкий простор развитию окаймлявших его городов и будило предприимчивость его жителей. Маленькая Греция представляла ряд городов, из которых каждый был самостоятельным государством; в них шла широкая своеобразная общественная жизнь, так как греки не любили сидеть дома и очень много времени проводили в обществе сограждан на площадях, в общественных местах и собраниях за различными занятиями».⁵⁵

⁵⁴ Зайцев А.П. Культурный переворот в Древней Греции XIII – V вв. до н.э. – М., 1985; Андреев Ю.В. Спарта как тип полиса // Античная Греция. Проблемы развития полиса. – В 2-х т. – Т. 1. – М., 1985.

⁵⁵ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 9.

В Древней Греции существовал демократический тип государственного управления в форме так называемой «полисной демократии». «Полисная демократия, – пишет Г.Б. Корнетов, – особенно в Афинах, была своеобразной системой политического воспитания, основанной на стимулировании развития индивидуальных способностей и активности граждан и их использования на благо государства. Свободное творчество и личная ответственность в кругах полноправных граждан становилась нормой жизни».⁵⁶ Первоначально это развитие было всецело направлено на удовлетворение потребностей общества, и лишь по мере совершенствования общественной организации формировались индивидуальные духовные запросы.

Главную особенность Древней Греции составляла постоянная готовность к отражению неприятеля, в связи с чем ведущее место в жизни граждан занимала военная подготовка. Полисы подвергались постоянной опасности вторжения соседних государств, заканчивавшегося поголовным уничтожением побежденных или рабством. Внутри полисов серьезную угрозу свободным гражданам представляли рабы, порядок среди которых поддерживался также силой оружия. Все это определяло военизированную направленность воспитания древних греков, требовало его организации на государственном уровне.

Другой особенностью жизни древнегреческого общества являлось пренебрежение элементарной грамотностью, о чем свидетельствует крайне низкий социальный статус учителей, состоящих преимущественно из рабов. Живя натуральным хозяйством на компактной территории и имея широкие возможности непосредственного общения, греки основное внимание сосредотачивали на изучении высших духовных сфер и, прежде всего, философии. «Насколько военное общество того времени было равнодушно по условиям своей жизни к задаче элементарного обучения, настолько те же условия, потребность в дисциплинированных стойких и сильных борцах естественным образом вызывала у греков самое серьезное внимание к вопросам воспитания», – писал по этому поводу М.М. Рубинштейн.⁵⁷ Интерес к высшим сферам подогревался и существующим в Древней Греции культом богов, требующим выполнения соответствующих обрядов и религиозного воспитания молодежи.

В эпоху Гомера древнегреческое воспитание состояло, главным образом, в обучении определенным видам практической деятельности. В нем практически не находилось места собственно образовательным предметам. Благородных греческих юношей обучали искусству владения ору-

⁵⁶ Корнетов Г.Б. Педагогика: теории и история. – М.: УРАО, 2003. – С. 176.

⁵⁷ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 14.

жием и физическим упражнениям, музыке, врачеванию и риторике, однако образовательной системы как таковой не существовало. Элементарные образовательные потребности удовлетворялись в семье; необходимые для выполнения высших обязанностей знания и качества приобретались на публичных собраниях и в военных походах. Древнегреческий идеал того времени был идеалом человека мудрого и человека деятельного, как он представлен, первый – Одиссеем, второй – Ахиллом. Физическое воспитание служило достижению идеала деятельного человека.⁵⁸ Отметим, что уже в раннегреческом воспитании просматривается стремление к умеренности и гармонии. В своей высшей потенции, – писал П. Монро, – «двойной идеал воплотился в двух отдельных типах, но по существу он был неразделен: каждый свободный грек должен был стремиться к его единственному осуществлению в своей личности».

Формированию внутренней гармонии способствовала и греческая религия. «Религия древнего грека, антропоморфизм ее были причинами стройной воспитательной системы, – подметил один из основателей отечественной спортивной медицины П. Иванов. – Боги его были развиты всесторонне: это были как бы увеличенные люди; стремиться приблизиться к богам значило поэтому развить здоровое и красивое тело с бодрым рассудком. Образовательно-воспитательная система не измышлялась, а естественно проистекала из стремления совершенствоваться».⁵⁹ Свободный грек не разделял образование на умственное и физическое, не представлял себе возможность такого разделения. Спортивные упражнения входили в состав образовательных средств наряду с изучением философии и математики, занятиями музыкой. Указанные положения настолько проникли в сознание древних греков, что составляли их мировоззренческую основу.

К середине I тысячелетия до н.э. в греческих полисах сложились ориентированные на формирование такого мировоззрения системы общественного воспитания. В Спарте, в частности, каждый человек рассматривался, прежде всего, как члена общества, как солдат. «После рождения право на жизнь получали только физически здоровые и крепкие дети, способные ценными членами спартанского, – писал М.М. Рубинштейн. – Насколько идея человека, как такового, была далека сознанию античного мира, несмотря на всю высоту его духовного уровня, это лучше всего видно из того, что рождение человека, собственно, еще далеко, не решало вопроса о его праве на жизнь. В ту пору мало было родиться человеком, чтобы получить это право на жизнь –

⁵⁸ Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. Пер. с англ. – М., Б.м.и. – С. 59.

⁵⁹ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 65.

вспомним Спарту и ее Тарпейскую скалу – необходимо было принести с собой, по меньшей мере, крепкую физическую одаренность».⁶⁰

Семье и строго контролируемому государством семейному воспитанию отводилась второстепенная роль, а поэтому пребывание в ней ребенка было сравнительно кратковременным. Традиционная первая воспитательница детей – женщина-мать, занимала в древней Греции не равное мужчине положение. Проводя большую часть времени вне дома, спартанцы не считали возможным доверить детей матерям, предпочитая общественное воспитание семейному. Мальчики, едва перешедшие за период раннего детства, входили на общественные трапезы вместе с отцами. С семи лет они совместно проживали в товариществах ровесников – ангелах, в свою очередь состоящих из оилов, где они упражнялись в искусстве послушания. С тринадцатилетнего возраста начиналось систематическое обучение подростков военному искусству в школах для гимнастических упражнений. Весь обиход жизни в школах был строго регламентирован древнедорийскими обычаями. В целях закалки духа и тела детей приучали переносить голод, холод, жажду, непогоду, боль. Пища была скудная и простая вне зависимости от социального и материального положения семьи. Гимнастика, плавание, борьба, бег, метание диска и копья составляли основную часть обучения. Упражнения сопровождалась нравственными беседами; с четырнадцати лет юноши подвергались ежегодным испытаниям в физической подготовке, терпении, выносливости и в так называемых «мусических» состязаниях, заключающихся в пении и игре на флейте. Последние, как и физические упражнения, носили ярко выраженную военную направленность, ибо, по словам Плутарха, «в песнях восхваляли доблести, свойственные каждому возрасту».⁶¹

«Главное внимание спартанцев обращено было... на физическое воспитание. Они употребляли все известные им средства, чтобы приучить детей к терпению, развить крепость и свободное движение членов, не прибегая впрочем к механическим снарядам, которые, по словам Аристотеля,⁶² были в употреблении у других греческих племен; приучали детей к темноте, к голоду, к одиночеству и заботились, чтобы дети как можно реже кричали, полагая, что крик есть признак нетерпения и развигает нетерпение, неприличное спартанцу», – указывал С.С. Гогоцкий.⁶³

⁶⁰ Рубинштейн М.М. Из истории идеи всеобщего обучения // Вестник воспитания. – 1914. – № 3. – С. 11.

⁶¹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001. – С. 53.

⁶² Polit. VII. 17.

⁶³ Гогоцкий С.С. Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира.

Речь, читанная на торжественном собрании Университета Св. Владимира 9 июня 1853 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1853. – Ч. LXXXIV. – С. 80.

Главный предмет обучения спартанцев составляла гимнастика. С.С. Гогоцкий писал: «Сначала целью гимнастических упражнений у спартанцев было только стройное развитие тела, а не грубая чувственная сила и твердость атлетов. Но от равнодушия к внутреннему образованию сама гимнастика получила у них иное направление, нежели у ионян. По свидетельству Аристотеля, спартанцы потеряли из виду меру в развитии телесных сил гимнастическими упражнениями; старались о развитии грубой материальной силы, не обращая внимание на гибкость и разнообразие телодвижений, нужных для достижения разных целей жизни».⁶⁴

Состязания в терпении и выносливости зачастую проводились в форме сечения подростков у алтаря Артемиды Ортии. «Мальчиков в Спарте пороли бичом... в течение целого дня, и они нередко погибали под ударами», – описывает Плутарх обряд в «Изречения спартанцев». Они гордо и весело соревновались, кто достойнее перенесет побои, и чествовали победителей, возводя их в ранг героев. Практиковались военные походы молодежи против соседних государств, в которых победители наделялись правом тайного убийства самых сильных из пораженных противников. Правом наблюдения за юношами и их наставления были наделены все полноправные граждане Спарты. Только после прохождения всех этапов общественного воспитания молодой спартанец наделялся гражданскими правами.

Спартанская система воспитания, по словам Аристотеля, «была рассчитана только на часть добродетели, именно относящуюся к войне добродетель».⁶⁵ В то же время, признавая односторонность и полную подчиненность спартанского воспитания государственным интересам и общественным ценностям, нельзя и отвергать его позитивных сторон. По словам Ш. Летурно, в Спарте «выработался человеческий тип, единственный в мире в отношении патриотического одушевления, физической силы и энергии воли»,⁶⁶ что свидетельствует о формировании в процессе спартанского воспитания пусть целиком ориентированных на общественные потребности, но индивидуальных ценностных ориентаций будущих воинов.

Отличная от Спарты и значительно более богатая в духовном отношении система воспитания существовала в Афинах. В отличие от спартанцев афиняне поддерживали активные торговые связи с Востоком и колониями, что уже предполагало наличие достаточно высокого уров-

⁶⁴ Гогоцкий С.С. Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира.

Речь, читанная на торжественном собрании Университета Св. Владимира 9 июня 1853 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1853. – Ч. LXXXIV. – С. 82.

⁶⁵ Аристотель. Политика. – Кн. 2. – Гл. 6.

⁶⁶ Летурно Ш. Эволюция воспитания. – СПб., 1900. – С. 370.

ня грамотности. Кроме того, эти связи вели к привнесению в афинское общество культивируемых другими народами культурных ценностей. Наряду с этим морская торговля являлась весьма прибыльным делом и освобождала ионийцев от повседневных забот о хлебе насущном. Добавим к сказанному характерный для афинян дух свободы, обеспечивающийся демократической формой правления. Указанными факторами объясняется характерный для древних Афин расцвет культуры, науки и искусства. Развитию эстетических вкусов содействовала природа Аттики, красоты Эгейского моря, великолепный горный ландшафт, многоцветье лугов и садов.

Указанными причинами объясняется свобода и индивидуализации афинского воспитания. Семье была предоставлена свобода в выборе воспитательных средств. Афинское государство требовало только, чтобы родители давали своим детям образование, и следило за порядком и нравственностью на всех собраниях молодежи. Только в отношении детей погибших за отечество граждан оно брало на себя роль воспитателя.

Афинское воспитание было значительно богаче спартанского по содержанию. Оно состояло не в одном только физическом развитии. Афиняне ценили силу и красоту тела, но еще больше – силу и красоту души. На первом месте стояло духовное воспитание: ума, художественного вкуса, нравственных стремлений и чувств. «Гимнастика развивала тело, музыка (в самом широком смысле, включая в себя и всякое умственное направление) развивала душу», – указывал П. Соколов.⁶⁷

В организационном плане афинское воспитание представляло собой систему, при которой до семи лет ребенок был на попечении кормилицы и матери дома; дома же, подрастая, получал в воспитатели «педагога» из числа слуг и отца. Воспитание состояло в играх и нравоучениях. С семи лет начиналось посещение школы – частного учреждения под руководством грамматиста – начального учителя, в которой обучали читать, писать, считать, знакомили с нравоучительными произведениями Гомера, Гезиота, Изопы и других авторов.⁶⁸ Одновременно или вслед за школой грамотности дети посещали клифариста, где учили пению и игре на музыкальных инструментах, так как «ритм и гармония проникают в душу, освобождает ее от грубости и сообщает ей такт и равновесие. Вообще, они развивают в ней тонкую чувствительность к красоте и правде уже в том возрасте, для которого не существует никаких рассудочных оснований, даже никакого учения. Сверх того, музыкальное искусство есть до-

⁶⁷ Соколов П. Очерки по истории педагогических систем. – СПб., 1913. – С. 12 (616)

⁶⁸ Бузескуль В. Школьное дело у древних греков по новым данным // Вестник Европы. – 1911. – № 4.

стойное занятие во время досуга, и понимание музыкальных произведений есть источник благородного наслаждения».⁶⁹ С двенадцати-тринадцати лет мальчики начинали обучение в палестре – школе состязаний, где под руководством учителя занимались сначала гимнастикой, игрой в мяч, плаванием, бегом, прыжками, метанием диска и копья. Заканчивалось обучение военными упражнениями.

Указанные ступени обучения проходило практически все мужское население страны. Следующее звено – гимназии были доступны в основном детям состоятельных родителей. Греческие гимназии представляли собой обширные огороженные пространства с аллеями, статуями, рощами, крытыми и открытыми галереями, купальнями, позволяющими наряду с теоретическими занятиями полноценно отдыхать и заниматься физической подготовкой. В основу воспитания был положен принцип эстетизма, наглядно прослеживающийся в учебных программах, и во внутреннем оформлении зданий, ритуалах и религиозных обрядах.

Большое место уделялось физическому воспитанию юношей. Среди других учебных предметов преобладала гимнастика, дополненная элементами борьбы и другими физическими упражнениями. Объяснение этому мы находим у П. Соколова: «Если воспитание совершенно заслонило задачи образования в глазах древних греков, так как это было обусловлено самой военной структурой общества того времени, то также естественно отсюда вытекало основное значение гимнастики и ее характер. Юные греки, будущие граждане-воины проходили через тщательную подготовку и упражнения в беге, который при передвижении пехоты, легковооруженной и тяжеловооруженной, мог оказаться в тогдашних войнах решающим фактором, как это и случилось при защите Афин от персидских полчищ и флота после битвы при Марафоне. Они упражнялись в метании копья и диска, так как борьба таким способом включительно до метания камней занимала также известное место в сражении; они упражнялись в прыжках на высоту и расстояние, полезных при взятии городов и преодолении крепостных и лагерных преград; они занимались борьбой попарно и больше, подражая битве воинов, разбившихся на мелкие группы. К этой основной группе упражнений, в которых греческие мальчики достигали изумительных результатов, примыкал целый ряд упражнений, предназначенных для развития ловкости, стройности и упругости».⁷⁰

Физические упражнения разделялись на «палестрику» и «орхестрику». Первая состояла из упражнений гимнастической направленности, во второй преобладали танцы и игры.

⁶⁹ Вильман О. Дидактика как теория образования. Пер. с нем. – М., 1904. – Т. I. – С. 175.

⁷⁰ Соколов П. Очерки по истории педагогических систем. – СПб., 1913. – С. 19–20.

Основным комплексным упражнением в палестрике было пятиборье («пентатлон»), состоящее из бега, прыжков, метания копья, метания диска и борьбы. Эти пять упражнений составляли охватывающую всех систему, изучавшуюся в обязательном порядке. Другие упражнения можно отнести к разряду специальных. Так, сферистика (искусство метания мячей), составлявшая главное упражнение в палестрах, играла роль подготовительного упражнения. Существовали не входившие в программы обучения виды упражнений: стрельба из лука, метание камней пращами, верховая езда, езда на колесницах. Физическим упражнениям предшествовали некоторые подготовительные акты: купанье, массаж, натирание тела маслом, обсыпание песком, различающиеся по функциональному назначению. Так, купание являлось упражнением для взбадривания участников соревнований. Массаж способствовал разминке мышц перед выполнением активных упражнений. Натирание тела маслом предотвращало излишнюю потливость, а обсыпание песком придавало телу необходимую для борьбы шероховатость.⁷¹ Нельзя не обратить внимания на то, что пятиборье являлось естественным усложненным продолжением детских игр греков, также состоящих из бега, прыжков, метания различных предметов и борьбы между собой.

Описания древних авторов позволяют достаточно полно воссоздать картину соревнований по пятиборью.

Прыжки были простыми или с отягощением, причем прыгали в длину, высоту и глубину, пользуясь в последнем случае естественными возвышениями или искусственными приспособлениями. Отягощением служили «галтерии» из железных гирь, прикрепляемые ремнями к голове, плечам или ногам.

Бег подразделялся на стремительный (спринтерский, на 185 м.) и продолжительный, индивидуальный и эстафетный. Бегали без поворотов и с поворотами, в облегченной одежде или в полном вооружении. В эстафетном беге в качестве эстафетной палочки использовались зажженные факелы, которые нужно было донести горящими до финиша. К соревнованиям по бегу на короткие дистанции допускались девушки.

Метание копья было в цель и на дальность. Длина и вес копья варьировались в зависимости от возраста. Упражнение носило ярко выраженный военно-прикладной характер.

Метание диска проводилось с возвышенного места. Сам диск напоминал современный и весил порядка полутора килограмм. Иногда диск имел форму кольца.

Борьба велась с соблюдением установленных правил, согласно которым требовалось занять устойчивое положение, и, приспособившись

⁷¹ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 70.

к движения соперника, стараться повалить его на землю. Строго запрещались любые удары.

Определялся следующий порядок упражнений: сначала соревновались в прыжках с отягощением на определенную дистанцию. Все удачно выполнившие это упражнение метали копье; четыре лучших метателя допускались к соревнованиям в беге; трое лучших метали диск; двое лучших определяли победителя в борьбе.⁷²

Орхестрика – физические упражнения, выполняемые в процессе игр и танцев, состоящие в выполнении определенных движений и принятии разнообразных поз. Мимикой и жестами выражались определенные настроения и чувства, развитие страстей. В орхестрику входили танцы народные, религиозные и военные. Так называемые пиррийские танцы напоминали военные маневры. Кроме того, существовали имитационные упражнения с изображением времен года, собирания плодов, перелета птиц.

Игры древних греков напоминали современные и состояли из игры в мяч, с обручем, качелей и пр.

Насколько велико было значение физических упражнений для греков видно из того, что они служили главным предметом состязаний на публичных собраниях, проводившихся в честь различных богов. Олимпийские игры посвящались Зевсу и проводились близ его храма в Олимпии. Пифийские игры посвящались Аполлону и проходили в Дельфах. Истмийские игры в честь Нептуна устраивались в Коринфе с трехлетним интервалом. Немейские игры посвящались умершим и проводились в Арголиде один раз в три года. Примечательно, что в этих собраниях принимали участие представители различных греческих городов-государств, а, следовательно, спорт изначально служил средством единения людей, был посланцем мира.

Ориентированная на общефизическое развитие и на выработку военно-профессиональных качеств, физическая подготовка афинских юношей была значительно более продуманной по сравнению с подготовкой спартанцев. Органически вплетенная в систему гармоничного развития человека, рассматриваемая как ее неотъемлемая часть, эта подготовка с вплетенными в нее элементами эстетического воспитания формировала идеал молодого грека, имела не только утилитарное, военно-прикладное, но и культурологическое значение, была наполнена личностными смыслами. «Стремление к гармоничному развитию тела и духа является коренным древне-греческим идеалом воспитания, как и седое греческое требование сохранять «меру во всех вещах», – очень верно отмечал в данном плане М.М. Рубинштейн.⁷³

⁷² Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 71 – 72.

⁷³ Рубинштейн М.М. Педагогические идеи Платона // Вопросы философии и психологии. – 1914. – Сентябрь – октябрь. – С. 414.

По словам С.С. Гогоцкого, «к гармоническому развитию сил внешних и внутренних направлена была у них (Греков. – авт.) и вся система воспитания, их гимнастические упражнения в палестрах и гимназиях, посещаемых не одними мальчиками и юношами, но и людьми зрелыми до глубокой старости, заучивание образцовых поэтических произведений, песен гражданских, народных и религиозных, развитие дара слова, игра на музыкальном, преимущественно струнном инструменте и оркестрика, в которой, особенно на общенародных торжествах, соединялись все результаты и все стихии их любимого образования».⁷⁴

Исторически сложившаяся практика воспитания и условия жизни древних афинян были крайне благоприятными для плодотворного развития духовной сферы. На таком фоне не могли не появиться люди, выражающие, с одной стороны, настроение общества, а с другой – ведущие его в сфере духовной жизни за собой. Такими духовными лидерами являлись Пифагор, Платон, Аристотель и другие древнегреческие мыслители. Во многом благодаря им в середине I тысячелетия до н.э. зародилась педагогическая традиция, ориентированная на гармоничное воспитание человека, культивировавшая идеал свободной самодостаточной творческой личности, живущей в согласии со своим духом и телом.

Главной заслугой Пифагора (576 до н.э. – 496 до н.э.) являлось создание воспитательного учреждения, обеспечивающего формирование отвечающего эллинскому духу образа мышления. Мыслитель считал, что изучение философии и математики, совмещенное с религиозным воспитанием способно сформировать нравственную основу всей дальнейшей жизни юношей, а эстетическое воспитание и занятия гимнастическими упражнениями придать развитию личности необходимую гармонию. «Пифагор первый, как кажется, понял значение телесных движений во всестороннем образовании человека и человеческой жизни вообще, – писал Блёттер. – С глубоким пониманием сущности и действий движений, он умел согласовать их с умственным и нравственным образованием человека. Он требовал телесных движений как необходимости и ввел у греков гимнастику, искусство гимнаста».⁷⁵

Идея достижения такой гармонии как высшей цели воспитания была положена в основу деятельности созданного Пифагором коллегіума, жизнь в котором в отличие от традиционных афинских гимназий отличалось большим демократизмом, и, самое главное, углубленным изу-

⁷⁴ Гогоцкий С.С. Различие между воспитанием и образованием в древние и новые времена. Публичная речь, читанная 27 января 1874 года в пользу голодающих Самарской губернии и недостаточных студентов Университета. – Киев, 1874. – С. 3.

⁷⁵ Блёттер. Педагогическая гимнастика // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – Ч.1. – С. 42.

чением собственно научных предметов – математики, сферики, астрономии и других естественнонаучных дисциплин.

История не сохранила достоверных сведений о взглядах одного из самых знаменитых мыслителей Древней Греции Сократа (470 – 399 до н. э.) на физическое воспитание юношества, однако по свидетельству его биографа Ксенофонта, ему не чужды были мысли о гармоническом развитии личности, да и сам он заботился о сохранности своего здоровья.⁷⁶

В завершённом виде идея гармоничного развития личности впервые была сформулирована Платоном (427 – 347 до н.э.) в трактате «Государство». Общая задача педагогики у Платона определяется стремлением создать современного человека, способного осуществлять справедливость и направить свои взоры на царство идей. Поставив добродетель в прямую зависимость от знания, Платон предлагал понимать под знанием, наукой только то, что обращает нашу душу в высь. Как истый грек, он высоко ценил физическое развитие; считая, что его никогда нельзя терять из виду; но в его работах речь идет не о самодовлеющем развитии тела, а об его гармонии с душой. Прекрасное тело и благородная душа – вот идеал Платона, полное подчинение телесного развития духовному.

Красной нитью через все творческое наследие Платона проходит идея пайдеи – присущее древним грекам стремление к образованию и культуре.⁷⁷ Сократ представлял сущность пайдеи в ее направленности на воспитания добродетельных, мудрых людей, способных «жить по справедливости». Для ученика Сократа Платона пайдеия – это тот путь, «который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете)».⁷⁸ По мнению философа, таким путем должны идти благородные люди с тем, чтобы, преодолев его, достичь арете.

Основными направлениями достижения арете у Платона выступали: занятия гимнастикой как удовлетворяющие стремление людей к физическому совершенству; эстетически-духовное «музическое» развитие как средство познания красот духовного порядка через овладения чтением, письмом, поэзией, музыкой; научное образование, заключающееся в изучении математики и астрономии, а также диалектики, дающей высшее благо созерцания вечного царства божественных идей.

⁷⁶ Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М., 1993. – С. 28.

⁷⁷ Йегер В. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Пер. с нем. – М., 1997. – С. 6.

⁷⁸ Корнетов Г.Б. Платон. Аристотель. Пайдеия: Восхождение к доблести. – М.: УРАО, 2003. – С. 19.

Согласно учению Платона, душа человека состоит из разумной, волевой и чувственной частей. Познавать идеи могут лишь люди с развитой разумной частью души; воинами могут быть те, у которых более развита волевая часть; физическим трудом должны заниматься люди с развитой чувственной составляющей души. На этом основании Платон различал три сословия: философов, призванных управлять государством; воинов, предназначенных для охраны правопорядка; земледельцев и ремесленников, уделом которых являлся производительный труд. Дифференциация этих сословий, по его мнению, должна была происходить в процессе воспитания, осуществляемого в четыре этапа в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными способностями учеников.

С 8 до 17 лет в школе должны были обучать чтению, письму, гимнастике и музыке, отсеивая недостаточно способных в ряды земледельцев и ремесленников. С 18 до 20 лет предусматривалась усиленная военно-гимнастическая подготовка, по результатам которой происходил отбор воинов. С 21 до 30 лет оставшиеся ученики изучали арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Самые способные – будущие правители должны были еще пять лет обучаться искусству полемики. В каждом из звеньев обучения значительная роль отводилась физическому совершенствованию и гимнастике как его средству.

По мнению Платона, гимнастика, с одной стороны, играла подготовительную роль для духовного развития, с другой, имела самостоятельное эстетическое значение. Исходя из потребностей государства в подготовленных воинах, Платон выделял военно-прикладное значение гимнастики: «К физическим упражнениям мы причисляем так же телесное напряжение, связанное со всем, что принадлежит к войне, – писал он в «Законах» (813 Д/Е), – как то стрельбу из лука, так и всякого рода метания, умение владения щитом, борьбу в тяжелом вооружении, маневры в боевом порядке, всякого рода военные марши, лагерные упражнения, а так же все познания в верховой езде». Наряду с военно-прикладным воспитанием, Платон подчеркивал эстетическое значение гимнастики, и особенно хороводных танцев и борьбы.

В своем «Государстве» Платон энергично настаивает на том, что женщине должен быть предоставлен такой же неограниченный простор широкой деятельности, как и мужчине и Он предлагает поэтому проводить ее через ту же школу верховной езды, борьбы, гимнастики и умения владеть оружием. С его точки зрения в наше время, преграждая женщинам путь к мужскому простору, мы искусственно уменьшаем мощь государства в два раза вместо того, чтобы удвоить ее.

Рассматривая взаимовлияние духа и тела, философ указывал, что не только физическое состояние влияет на формирование духа, но и здоровый дух в большей степени способствует совершенствованию тела.

В этой связи он обосновывал приоритет мусического образования над гимнастическим, указывал, что первое должно предшествовать второму. В интересах сохранения и улучшения физического здоровья нации Платон регламентировал брачные связи в своем идеальном государстве, определял новорожденных под опеку государства, забирая их у матерей, подробно расписывал образ жизни будущих матерей.⁷⁹

Выстраивая контуры нового воспитания граждан, Платон в полной мере опирался на педагогический опыт Спарты, широко использовал афинские традиции гимнастического и мусического образования, с большим вниманием относился к достижениям своих предшественников и современников. Анализ педагогического наследия Платона свидетельствует, что решение главной задачи воспитания – подготовки людей к постижению истинного знания и обретения таким путем подлинных добродетелей предполагало гармоничное развитие всего человека, которое, в свою очередь, было немислимо без физического совершенствования. Формирование стремления к такому совершенствованию выступало, таким образом, неотъемлемой частью платоновского воспитания, а культура личности как таковой была немислима без физического компонента.

Платоновские идеи о гармоничном развитии человека, его умственном, нравственном и физическом совершенствовании получили развитие в работах ученика и друга философа Аристотеля (384 – 282 до н.э.).

Стремление к физическому совершенству воспитуемых, по мнению Аристотеля, следовало начинать с заботы государства о брачном соединении. Мыслитель был убежден, что «для нормального физического состояния гражданина, для его здоровья, для его способности к деторождению вовсе не требуется физическая мощь атлетов; с другой стороны, подходит тут не слишком нежное и слабосильное телосложение, но среднее между обеими крайностями. Тело должно быть развито, но не посредством изнурительных упражнений, и не только в одну сторону, как это бывает у атлетов, но чтобы быть пригодным для деятельности свободнорожденных людей».⁸⁰

В человеке Аристотель различал тело и душу, отмечая их единство. Мыслитель выделял три вида души: растительную, проявляющуюся в питании и размножении; животную, которая, кроме растительных свойств, проявлялась в ощущениях и желаниях, и разумную, дополнительно характеризующуюся мышлением (познанием), контролирующим волю. Трём видам души соответствовали три стороны воспитания: физическое, нравственное и умственное. Главная цель воспитания по Аристотелю заключалась в развитии высшей (разумной) стороны души.

⁷⁹ Платон. Государство // Собр. соч. В 4-х т. – Т. 3. – М., 1993. – С. 187 – 190.

⁸⁰ Аристотель. Политика // Соч. В 4-х т. – Т. 4. – М., 1983. – С. 623.

Однако так как природа связала между собой все три части души, то в деле воспитания необходимо следовать за природой, осуществляя физическое, нравственное и умственное воспитание в их единстве.

Обязанности по воспитанию подрастающего поколения Аристотель возлагал на государство. Ввиду важности воспитания его порядок предлагалось определить законодательно. Цель воспитания состояла в образовании детей и всех нуждающихся в нем так, чтобы они стали настоящими гражданами, были приспособлены к жизни, подготовлены к восприятию прекрасного, – могли жить среди войны, заниматься мирными делами, наслаждаться досугом.

Основополагающей педагогической идеей философа была мысль о том, что «забота о теле должна предшествовать заботе о душе, а затем, после тела, нужно позаботиться о воспитании наклонностей, чтобы воспитание их послужило воспитанию ума, а воспитание тела – воспитанию души».⁸¹ Данная мысль рельефно прослеживается в программе воспитания для каждого из возрастов разработанной им периодизации (период детства – до 7 лет; второй – с 7 до 14 лет (наступление половой зрелости) и третий, юношеский – до 21 года).

До семилетнего возраста детей предписывалось воспитывать в семье. В интересах естественного физического развития до пяти лет их не следовало учить и обременять работой, зато с рождения заботиться о правильном питании и движениях, закалывать, вовлекать в достойные свободнорожденных людей игры. Родителям и воспитателям предписывалось знакомить детей прославляющими отвагу, красоту, силу и другие добродетели мифами, ограждать от дурного влияния и лишь с пяти лет постепенно вовлекать в умственные занятия путем присутствия на уроках по предметам, которые предстояло изучать в школе.

Школьное обучение начиналось с семи лет гимнастики, способствующей, по мнению Аристотеля, воспитанию мужества, что отвечало как потребностям государства, так и интересам развития личности. Кроме этого детей учили чтению, письму, грамматике, рисованию и музыке. До наступления половой зрелости Аристотель рекомендовал ограничиться легкими гимнастическими упражнениями, предупреждал о вреде непосильных работ и о недопустимости одновременного умственного и физического труда.

В школах второй ступени Аристотель предлагал основное внимание уделить изучению литературы, истории, философии, математики, астрономии, предметом эстетического цикла, гимнастике. Исходя из убеждения, что накопление внешних впечатлений человеком осуществляет-

⁸¹ Аристотель. Политика // Соч. В 4-х т. – Т. 4. – М., 1983. – С. 621.

ся ассоциативным путем, а сами ассоциации связаны с чувствами удовольствия и неудовольствия, философ выступал противником существующей абсолютизации вербального способа обучения, подчеркивал значимость общения с природой для развития интеллекта.

При определении содержания образования Аристотель исходил из нескольких принципов.

Во-первых, его педагогика была рассчитана на свободных граждан и четко градируется по сословному признаку. Аристотель считал различными душевную и телесную организацию свободных людей и рабов. «С одной стороны, одни не являются по природе рабами, а другие – свободными, – писал он, – а с другой стороны, у некоторых это различие существует и для них полезно и справедливо одному быть в рабстве, другому – господствовать».⁸² Исходя из этого, Аристотель делал вывод о том, что воспитание должно готовить душу и тело свободных людей к осуществлению заложенной в них природой власти, а в отношении рабов – ограничиться физической работой и наказанием.

Во-вторых, допуская для свободных людей занятия, не обращающие их в ремесленников, Аристотель разграничивал изучаемые предметы. По его мнению, речь должна идти об изучении свободных наук и об овладении такими искусствами, выполняемыми за плату. Исходя из рода будущей деятельности, ограничивал он и изучение свободных наук, отмечая полезность грамотности в житейском обиходе, рисования – для развития глазомера, музыки – для заполнения досуга, гимнастики для развития мужества и телесных сил. «Из числа полезных предметов должны изучаться те, которые действительно необходимы, но не все, – указывал Аристотель. – Поскольку все занятия делятся на такие, которые приличны для свободнорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то, очевидно, следует участвовать лишь в тех полезных занятиях, которые не обратят человека, участвующего в них, в ремесленника. Ремесленными же нужно считать искусства и такие предметы обучения, которые делают тело и душу свободнорожденных людей непригодными для применения добродетели и для связанной с нею деятельности. Оттого мы и называем ремесленными такие искусства и занятия, которые исполняются за плату: они лишают людей необходимого досуга и принижают их».⁸³

Аристотелю, как его учителю Платону, было присуще следование гуманистической традиции, согласно которой человек – прежде всего существо духовное, самосовершенствующееся в познании, философство-

⁸² Аристотель. Политика // Соч. В 4-х т. – М., 1983. – С. 386.

⁸³ Аристотель. Политика // Соч. В 4-х т. – М., 1983. – С. 629.

вании, созерцании.⁸⁴ Философ настаивал на достойном для свободно-рожденных людей образовании, призванном развить у них стремление к восприятию культурных ценностей, к выработке критического мышления, к нравственному и физическому совершенствованию. Формируясь на потребностном уровне, стремление к физическому совершенству составляло неотъемлемый элемент духовной культуры личности, что отвечало представлениям древнегреческого общества и самого Аристотеля об идеале человека своего времени.

В философско-воспитательных системах Платона и Аристотеля античная педагогическая мысль поднялась до вершин своего развития. Попытки последователей великих древнегреческих мыслителей привести в гуманистическую педагогику новые идеи длительное время не были столь успешными. Наоборот, завоевание Греции римлянами с их ярко выраженной военной организацией привело к усилению государственных начал в воспитании и, как следствие, к отказу от идеи гармоничного развития личности. «В Древнем Риме, – справедливо указывал Иванов, – телесные упражнения не имели такого образовательного, а в особенности эстетического характера как в Греции».⁸⁵ Несмотря на то, что как в любом, основанном на военной силе государстве, в Римской империи уделялось громадное внимание физическому воспитанию, физическая культура не являлась личностной ценностью уже потому, что личность как таковая утратила свое значение, а индивид был поглощен обществом.

При всей внешней схожести греческой и римской педагогики последняя характеризовалась совершенно иной направленностью. Различия между двумя народами проявлялось, прежде всего, в идеалах воспитания. Если древнегреческие боги олицетворяли солнце, свет, жизнерадостность, были близки людям своими слабостями и приближенностью к земной жизни, то в представлениях римлян о богах совершенно отсутствовал эстетический элемент. Римские боги были отдалены от простых смертных. Их назначение – в исполнении долга, а жизнь не оживляется солнечными лучами древнего грека. Древний римлянин испытывал только страх перед высшими силами, чувство своей зависимости от их произвола и необходимости строгого соблюдения религиозного долга.

Аналогично было и отношение римлян к долгу общественному. Все их воспитание было проникнуто практицизмом. Их серьезности и практическому складу всего их характера вполне соответствовало позитивное отношение к физическому труду, торговле, и ремеслу. Их мораль не шла дальше требования повиновения богам, родителям, законам. «Где

⁸⁴ Корнетов Г.Б. Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести. – М.: УРАО, 2003. – С. 54.

⁸⁵ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 129.

юная мысль и фантазия грека возносила его к богам и метафизическим целям и заставляла стремиться зреть вечную истину и в них искать корней нравственности, – писал М.М. Рубинштейн, – там римлянин не дал ничего, кроме указания на нравы «дедов и отцов» и земные прозаические интересы».⁸⁶

Радикальное различие между греками и римлянами сказалось и в выборе органа воспитания. Весь жизненный уклад древнего грека был обращен к общественной жизни; заставлял его жить больше в обществе, чем в семье. Поэтому в области воспитания греки отдавали предпочтение общественным факторам. Патриархальный Рим рассматривал в качестве основного органа воспитания семью, превратил дом римлянина в воспитательный центр. Родительский абсолютизм входил в основные права римского гражданина: власть отца над детьми являлась его главным правом.

Наделение семьи воспитательными функциями обусловило наглядно-подражательный характер римского воспитания, при котором за государством сохранялась лишь контролирующая функция. В патриархальной римской семье дети работали вместе с родителями, приучаясь ко всем видам хозяйственной деятельности. Даже первая подготовка юношей к войне предоставлялась семье. Основным учителем и воспитателем для мальчиков был их отец. В дальнейшем будущего военного, юриста, политического деятеля и т.п. старались пристроить к видному деятелю в данной области, и в процессе непосредственного наблюдения за деятельностью своего патрона молодой человек обретал необходимые знания и опыт.

Характерное различие между греками и римлянами наблюдалось в выборе идеалов для подражания. Практическая направленность психологии римлянина обращала его к образам реальных людей: таи, где у грека появляется блестящая фигура бога, героя-полубога или какого-нибудь крупного общественного деятеля, поэта и т.д., объектом для подражания римлянина были отец, предки, преисполненный сознанием своего долга образ серьезного человека. По словам М.М. Рубинштейна, «место греческой гимнастики, свободной, полной многосторонней, в которой стремились развивать не только силу, крепость и выносливость, но в не меньшей степени гармоничное красивое сочетание всех частей тела, в Риме заняли физический труд и голые военные упражнения с оружием в руках».⁸⁷

⁸⁶ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 69.

⁸⁷ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 71.

У римлян гимнастика не входила в состав воспитания. Римское юношество, надевая тогу мужескую, занималось иногда физическими упражнениями, но только для укрепления тела, для приготовления себя к военной службе, без всякой эстетической цели. До сближения с греками римляне чуждались гимнастических упражнений, не имели ни гимназий, не педотрибов или гимнастов. Бытовало мнение, что гимнастика не возвышает, а унижает всякого свободнорожденного, не укрепляет духа, но ведет к праздности, к пустой заботе о ловкости телодвижений. Во времена Империи у римлян существовали гимнастические игры наподобие греческих пантофлона, но они не пользовались большим уважением. Только агонистические игры котировались у римлян; но они проводились для увеселения народа, по большей части этрусскими или греческими атлетами. Римляне же считали постыдным показываться в обнаженном виде.⁸⁸

Из телесных упражнений римляне обращали особенное внимание на танцы и плавание. Танцы были соединены с местными празднествами.

Воспитательные средства римлян были далеки от гуманности и отразили в себе дух общей суровости. Палка и плеть долгое время считались основными средствами внушения. По словам П. Иванова, «в древнем Риме телесные упражнения не имели такого образовательного, а в особенности эстетического характера как в Греции... Воспитание римлян, будучи и целесообразным и отвечая их идеалам гражданственности, далеко не служило целям всестороннего, гармоничного развития и не оставило исторического наследия».⁸⁹

II.2. Проблемы формирования физической культуры личности в средневековой Европе

Распад Римской империи в совокупности с усилением религиозного влияния привели к забвению античного наследия, в том числе и в сфере воспитания. Новые, христианские педагогические начала, получавшие все более широкое распространение, начиная с V в., вызвали к жизни неизвестные ранее европейским странам воспитательно-образовательные идеи. Зачатки этих идей прослеживались еще в античной педагогике, и особенно в педагогике Древнего Рима с его поклонением аскетическим богам, однако в полной мере они развились в Европе периода раннего средневековья.

Впервые проблему разработки особой программы церковного обучения поднял в сочинениях «О порядке» и «О наставлении начинающих»

⁸⁸ Стам. S. 402 – 404. – Krause, S. 293 – 394, 328 – 331.

⁸⁹ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 129, 130.

философ и богослов поздней античности Аврелий Августин (Блаженный) (354 – 430), выступивший против использования языческих элементов в христианском воспитании. В основу первоначального ознакомления с сущностью христианства Августин предлагал положить изучение Священной истории от сотворения мира до современного ему времени. Главной целью обучения богослов считал воспитание любви к Богу и постижение на этой основе христианской веры. Августиним были разработаны первые в христианской педагогике методические рекомендации, предпринята попытка показа психологии верующих. Сочинения Августина, его современников Василия Великого и Григория Богослова составили основу содержания раннего христианского воспитания.⁹⁰

В античном мире человек оценивался преимущественно с точки зрения своей полезности обществу, государству, – в соответствии с христианским учением он в первую очередь являлся образом и подобием Божиим, т.е. с рождения представлял известную ценность. При всем изумерстве средневековой инквизиции нельзя представить, чтобы католическая церковь благословила убийство неполноценных с точки зрения общества новорожденных детей, как это было в Спарте. В отличие от древнего греков, видевших путь к индивидуальному и общественному благу в совершенствовании умственной, нравственной и физической природы человека, христианские идеологи считали основой жизни реализацию идеи христианского милосердия и любви, распространявшуюся на всех верующих. Если вспомнить, что педагогика Платона, Аристотеля и других мыслителей древности была ориентирована только на свободнорожденных сограждан и полностью игнорировала рабов, т.е. являлась аристократической по сути, то нельзя не признать прогрессивность данной идеи. Серьезное различие существовало в направленности античного и раннего христианского воспитания. Существенное для древних греков умственное и эстетическое воспитание практически отсутствовало в педагогике христианской, нравственное же воспитание основывалось только на принципах христианской морали. За редким исключением святые отцы пренебрегали и физическим воспитанием, рассматривая его как придаток к формированию духа. «Христианства совершенно отвергало гимнастику; христианское воспитание в первые века было вполне трансцендентальное, – писал А. Нейфельд. – Василий Великий, вменяя монахам в обязанность воспитание юношества, ни слова не говорит о гимнастике; Тертуллиан требует от воспитателя исключения всех языческих воспитательных средств; св. Августина в детстве были за то, что он любил игру в мяч, и из-за этого иногда забывал учение».⁹¹

⁹⁰ Антология педагогической мысли христианского средневековья. – М., 1994. – Т. 1.

⁹¹ Нейфельд А. Преподавание гимнастики до начала нынешнего века // Вестник воспитания. – 1899. – № 3. – С. 139.

Односторонний подход к воспитанию объяснялся сформировавшимся в христианском учении представлении об идеале человека. Это представление определялись доминирующими добродетелями. Если добродетели древних греков имели преимущественно гражданский характер: добросовестного исполнения государственных и общественных обязанностей, патриотизм, доблести. На задний план отступали сочувствие к ближним, милосердие и другие присущие христианской морали личностные качества. Римляне, особенно в имперский период, в своем стремлении к удовольствиям практически не знали ограничений этического плана: римская аристократия, не встречая осуждения даже со стороны моралистов, возводила пороки в добродетели, тысячи рабов и животных умерщвлялись на различных публичных зрелищах, дикие звери разрывали людей на части на банкетах ради развлечения гостей. «Ни в один период не господствовала так всецело грубая сила, никогда жажда материальных преимуществ не была интенсивнее; в очень немногие эпохи порок возвеличивался столь хвастливо», – писал о римском обществе Лекки.

Борясь за чистоту нравов, отцы христианской церкви сосредоточили основные усилия на нравственном воспитании паствы. После долгой борьбы были упразднены безнравственные гладиаторские представления, запрещены ставшие нормой для римлян разводы, искоренен обычай оставления детей на перекрестках дорог. Постепенно был сформирован идеал христианина, оградивший содержащиеся в законах Моисея и в Нагорной проповеди требования. Стремление к достижению этого идеала вменялось в обязанность всем членам христианской общины. По свидетельству историков, члены ранней христианской общины отличались нравственной чистотой, были искренне преданы своему учению и преисполнены чувством собственного достоинства, вели близкий к аскетическому образ жизни.

В целом доброжелательное отношение первых христиан к древней образованности постепенно, особенно в католичестве, сменилось негативным восприятием культурного, научного, литературного наследия античности. Эту позицию изначально определил один из первых идеологов католической церкви Тертуллиан (ок. 150 – 230) в «Предписании против еретиков», связавший греческое образование с ересью. «Это – учения человека и демонов, созданные для жадных ушей духа мирской мудрости, – писал он. – Господь называл это глупостью и выбрал именно глупые вещи мира для того, чтобы привести в смущение даже философию. Ибо философия есть материал мирской мудрости и быстрый истолкователь природы и законов Бога. Действительно, ведь к ереси побуждает философия».⁹² Близких взглядов придерживались и большин-

⁹² Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 226.

ство других идеологов латинской церкви: один из самых известных переводчиков «Библии» Иероним, Августин и др. Поначалу оппозицию им составляли греческие отцы церкви Иустин-Мученик, Климент, Ориген, Василий Великий, Григорий Назианзин, Иоанн Златоуст, однако не они определяли подходы к христианскому образованию и воспитанию.

От шестого до тринадцатого века в Западной Европе не существовало другого воспитания, кроме монастырского. Его принципы определялись укладом монастырской жизни. При всем многообразии монастырской жизни в различных общинах ее идеалы были едиными. «Во всех странах и во все века господствовал неизменно идеал аскетизма, – писал П. Монро. – Добродетель монаха часто измерялась его изобретательностью в области новых и фантастических методов умерщвления плоти посредством постов, недостаточного и несоответственного питания, недостаточного сна, плохой одежды; монахи принимали неестественные, чрезвычайно неудобные позы и оставались в них иногда целыми месяцами; спасительными для души средствами казались им нечистоплотность, связывание членов, отягощение тела цепями и веригами; глубоко ценными представлялись им все меры, доводившие до минимума или совершенно уничтожавшие естественные потребности или причинявшие страдания вследствие недостаточного ухода за телом. Что такой режим может расстроить или расслабить психику и, во всяком случае, вызвать ненормальные видения, редко кому приходило в голову. Наоборот, ненормальные видения усиливали страх перед искушениями и вместе с тем усугубляли суровость неразумного режима. Все эти формы самодисциплины имели ввиду духовное развитие, нравственное усовершенствование кающегося; все они, как показывает само слово «аскетизм», выражают господствующее понятие о воспитании, поддержавшееся во весь этот долгий период – идею дисциплинирования физической природы человека ради увеличения его моральной и духовной силы».⁹³

В период раннего христианства на основе осуждения семьи, человеческих отношений и привязанностей зародился идеал целомудрия. Монахам надлежало совершенно искоренить в себе любое стремление к семейственности и заменить их определяемыми монастырскими уставами религиозными отношениями и духовными интересами, обеспечивающимися уединением, постоянным благочестивым настроением, молитвами. Считалось, что узы родства, любовь родителей и родственников представляли собой «влияние мира» и препятствовали духовному сосредоточению монахов. Требование безбрачия распространялось не только на монахов, но и на священников. Оно поныне сохранено в ка-

⁹³ Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 233 – 234.

толичестве и в некоторых других конфессиях.

Изначально в христианской церкви сформировался идеал бедности, под которой подразумевался отказ от всех материальных интересов и земных благ. После того, как христианство стало государственной религией, обыкновенный христианин мог продолжать оставаться торговцем, служить чиновником или военным, заниматься земледелием, т.е. посвящать свою жизнь земным интересам. Принимая монашество, каждый должен был отказаться от всякой собственности и всех притязаний на права наследства, а собственное имущество принести в дар монастырю. В монастыре все было общее, и такая жизнь считалась наиболее приближенной к заветам Спасителя. Под влиянием монашеского идеала бедности добродетель милосердия (раздача милостыни, призрения убогих и т.п.) была возведена в ранг высшей христианской добродетели.

Для жившего общинами монашества в отличие от монахов-отшельников одной из высших добродетелей являлось послушание. Вступая в общину, каждый отрекался не только от имущества, но и от права на личную жизнь. Монахи не могли распоряжаться своим временем, не были вольны в определении личных интересов. Их воля была всецело подчинена воле игумена, настоятеля, главы ордена. Безропотное подчинение считалось признаком духовного и нравственного совершенства; за ослушание следовали серьезные наказания. Монашеская жизнь до мелочей и интимных моментов регламентировалась правилами монастырских уставов. «Требовалось быстрое, совершенное и абсолютное подчинение, – писал американский исследователь монашества Монталенберг. – Монах должен подчиняться всегда, безусловно, безропотно, даже там, где это казалось бы невозможным и сверх его сил, веря в помощь Бога, если смиренное и своевременное заявление, единственная вещь, дозволенная ему, не принималась во внимание его начальниками; он должен подчиняться не только своим начальникам, а также желаниям и требованиям братьев-монахов».⁹⁴ Указанные идеалы в совокупности отражали условия монашеской жизни, призванной служить развитию моральных добродетелей. Учитывая, что монашество являлось идеалом для простых христиан, его жизнь в период средневековья являлась образцом поведения для всего христианского мира, определяя, таким образом, его ценностные ориентации.

В период с VII по XIII века в Европе не существовало развивающегося вне влияния христианской церкви воспитания, а церкви и монастырские учреждения были ответственны за его направленность и состояние. До появления учительствующих орденов в XVI и XVII столетиях специальных образовательно-воспитательных целей монашество перед собой не ставило. Под

⁹⁴ Montalembert. The Monks of the West. – Vol/ II. – New-York, 1896. – С. 423.

эгидой церкви функционировали все европейские образовательные учреждения, от университетов до начальных школ включительно, а преподавателями в них являлись ученые монахи. Последнее было не удивительно: монастырские уставы требовали, чтобы каждый монах умел читать и писать и сверх того заботился об обучении не знавших грамоты послушников. Самыми знаменитыми монастырями считались те, которые выделялись образованностью своих монахов и их воспитательно-образовательной деятельностью.

Образовательная деятельность монастырей сводилась, главным образом, к обучению самих монахов и юношей, предназначенных для монастырской жизни (послушников). Обучение носило преимущественно религиозный характер; в редких монастырях преподавались чтение, письмо, пение и исчисление по церковному календарю. В данном плане в лучшую сторону выделялась Ирландия, где в монастырских школах обучали классической литературе и греческому языку, и откуда грамотность в ее классическом представлении распространялась в Англию и Шотландию.

С конца VIII столетия в Европе началось движение за расширение количества монастырских школ; тогда же они стали принимать в число учеников не предназначенных к монашеству юношей. В XI веке под руководством монахов стали создаваться школы вне монастырей, однако еще два столетия их число было невелико, и монастыри сохраняли свое доминирующее положение в образовании. Характеристику тогдашнему образованию дал министр Карла Великого ученый монах Алкуин, описавший деятельность своего преподавателя Альберта: «Ученый Альберт подносил питье жаждущим умам, черпая его из источника наук. Одним он преподавал искусство грамматических правил; других он учил изливать поток красноречия; он умел упражнять тех в приемах юридической борьбы, а этих в песнях Адония; некоторые учились у него наигрывать Кастильские мелодии и в лирических стопах возноситься на вершину Парнаса; перед другими он раскрывал гармонию небес, пути солнца и луны, пять поясов от полюса до полюса, семь планет, законы движения звезд, морские течения, землетрясения, природу людей и животных, птиц, и всех обитателей леса. Он сообщал своим ученикам о различных свойствах и сочетаниях чисел; он учил, как рассчитывать с достоверностью торжественное наступление дня Пасхи, но, главным образом, он объяснял тайны Священного писания».⁹⁵

Развернутое представление о средневековом образовании можно получить из дошедших до нас школьных уставов,⁹⁶ а также из специаль-

⁹⁵ Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 245 – 246.

⁹⁶ Карсавин Л.П. Монашество в средние века. – СПб., 1912. – С. 18 – 21; Иванов К.А. Средневековый монастырь и его обитатели. – СПб., 1910. – С. 31 – 48; Второй устав Луцкой школы // Памятники Киевской Комиссии. – Т. I. – Отд. 1.

ных исследований. В частности, достаточно полная характеристика монастырских школ дана К.А. Ивановым в работе «Средневековый монастырь и его обитатели»: «Школ было в Сент-Галлене, как и в большинстве средневековых монастырей, две; внутренняя и внешняя. Первая предназначалась исключительно для тех лиц, которые должны были сделаться монахами... Основой средневекового преподавания были так называемые семь свободных искусств (*septem artes liberales*). Но, прежде чем приступить к ним, необходимо было пройти элементарный курс... В этот курс в течение средних веков входили: *псалтирь* (т.е. чтение латинской псалтири), *письмо*, *церковное пение*, *церковное счисление* и элементарный курс *грамматики*»... Семь свободных искусств распались на два курса: первый назывался *тривиум* и заключал в себе грамматику, риторику и диалектику, а второй именовался словом *квадривиум* и состоял из четырех остальных предметов». В школе существовала предметная система обучения. Изучение свободных искусств служило подготовкой к овладению богословием. Ученики внутренней школы жили по монастырскому уставу, привыкая, таким образом, с малых лет к монашеской жизни. В школах отсутствовали каникулы, отдыхали только в праздничные дни. Более свободными были воспитанники внешней школы. К провинившимся и неуспевающим ученикам применялись физические наказания. В обучении преобладало заучивание учебного материала.⁹⁷

При всей ныне доминирующей критике христианского образования мы не находим достаточных оснований к его упрощенной трактовке, сводящей содержание обучения к изучению Священного писания и овладения элементарной грамотностью. Древнегреческие или, как их называли, языческие традиции длительное время продолжали поддерживаться и сохраняться, в чем убеждает деятельность монастырских школ в Ирландии или описание школы Альберта. Более того, отдельные представители церкви трансформировали их применительно к христианкой идеологии. В частности, Марциан Капелла в первой половине V века в трактате «О браке Филологии с Меркурием», одним из самых распространенных в Средневековье, обосновывает необходимость овладения семи свободными искусствами: грамматики, диалектики, риторики, геометрии, арифметики, астрономии и гармонии, представив их в виде подружек образованной невесты. Используемые в университетах вплоть до XVII века книги Боэция (480 – 524) содержали сведения о греческих писателях, освещали основные положения логики, этики, арифметики, геометрии и музыки. Кассиодор (490 – 585) в своем трактате по образованию изложил основные положения уже упомянутых свободных искусств, а Исидор (570 – 636) в «Этимологии» дополнил их сведения-

⁹⁷ Иванов К.А. Средневековый монастырь и его обитатели. – СПб., 1910. – С. 83 – 135.

ми по медицине, общей, физической и политической географии, архитектуре, судостроению и этимологии.

Отмечая позитивные моменты в христианском воспитании, нельзя одновременно не указать на чрезвычайно узкую трактовку отцами церкви личности и связанное с данной трактовкой пренебрежение к вопросам эстетического и физического развития. И если первое в обрядовых формах или архитектуре все-таки присутствовало, то проблемы формирования физической культуры личности в христианской педагогике не поднимались. Аскетизм как идеал христианского воспитания отвечал целям и задачам монашества и примыкающих к нему религиозных фанатиков, говорить же о стремлении к этому идеалу остальной части населения средневековой Европы не приходится. Многовековые претензии духовенства на насаждение принципов церковного воспитания в обычной жизни привели к упадку светского образования и образованности, превратили семью в замкнутый от внешнего мира воспитательный институт, дали толчок к развитию корпоративных воспитательных систем. Одной из таких систем стала система рыцарского воспитания.

История рыцарства исходит своими корнями к растерзанной междоусобными распрями Европе раннего средневековья, к первым крестовым походам, ко времени становления феодализма. «Великая империя, основанная Карлом Великим, разлагается, и тогда же возникает громадная революция, преобразующая древний мир в мир феодальный. Герцоги, графы, виконты завладевают замками, городами, провинциями, вверенными их начальству. Личное рабство, исчезая мало помалу, заменяется зависимостью крепостною. Так в недрах древней монархии возникает новая система, которую под именем феодализме, образует иерархию верховных владельцев, вассалов и подвассалов, связывает с ним все классы, все личности, от монаха – высшего властелина до крепостного земледельца», – писал Шатобриан.⁹⁸

От междоусобиц больше страдал простой народ, однако и феодалы подвергались постоянной опасности. «Беда семейству, утратившему своего главу, если сыновья не достигли еще возможности защищать мать, сестер и самих себя, – писал Руа. – Часто тогда враг семейства, и обыкновенно честолюбивый и злой сосед, не встречая препон своей ненависти и мстительности, отнимал у вдовы и сестер отцовское наследство. Счастливы были они, когда сами не попадали в руки своего грабителя и когда находили убежище и заступничество у другого владельца, родственника или союзника. Тогда-то воин, тронутый их несчастьем, возмущенный несправедливостью, который они были жертвами, клялся отомстить за них, а настойчивость и мужество побуждали его

⁹⁸ Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 2 – 3.

исполнить клятву. Благородное самопожертвование возбуждало благодарность и удивление всех, но преимущественно женщин, нуждавшихся, по своей слабости, в покровительстве могучем и мужественном. Пример, похвалы прекрасного пола мужеству, желание отличиться блистательными подвигами воспламеняли сердца молодых дворян, и они с нетерпением ожидали того возраста, когда им дозволялось опоясаться мечом, сразиться копьем, словом – обратиться в рыцари».⁹⁹

В словах известного французского исследователя содержится не только весьма вероятная версия происхождения этого корпоративного сообщества, но и тонко подмечены психологические аспекты его воинственности и стремления к подвигам, нашедшие закрепления в различных кодексах рыцарской части. Образ жизни рыцарей предполагал мастерское владение оружием, а, следовательно, требовал немалой физической силы и сноровки, и что обладание рыцарскими качествами изначально имело корпоративный и личностный смыслы. В подтверждение этому сошлемся на Руа: «Блестящие подвиги заслужили рыцарям почетные отличия. Им давали разные титулы *don, sire, messiere, monseigneur*; они могли восседать за одним столом с королями; они имели право носить копья, броню, золоченые шпоры, двойные кольчуги, золото, шлемы, горностаевые и беличьи меха, бархат, красное сукно; они ставили флюгера на своих башнях. По вооружению рыцаря узнавали издали. Ограды ристалищ, мосты замков опускались перед ним. Везде ему был любезный, почтительный прием».¹⁰⁰

Идеалы рыцарства олицетворялись с идеалами благородных людей, что несколько преувеличено. Известный историк Корниш представил типичный для рыцарства образ на примере руководителя вождей первого крестового похода: «Мы наблюдаем в них неустрашимое мужество, личную гордость, самоуважение, учтивое соблюдение слова чести, если оно дано по отношению к известным формам; данное слово соблюдалось независимо от личных преимуществ, за исключением тех случаев, когда затрагивалась военная слава; а с другой стороны, мы видим черты дикой свирепости, преднамеренной жестокости, гнева, доходящего почти до пределов безумия, сумасбродное хвастовство, легкомысленную расточительность, недостаток военной дисциплины, недостаток добросовестности и к христианам и к неверным».¹⁰¹ Следует отметить, что данная характеристика относится к идеалам раннего рыцарства. С появлением рыцарских орденов как христианского воинства

⁹⁹ Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 10 – 11.

¹⁰⁰ Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 15.

¹⁰¹ Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 269.

к их членам предъявлялись два основных требования: участие в святой войне и ведение близкой к монашеской жизни.¹⁰²

Рыцарство не объединяло в себе всего дворянства; рыцарское достоинство не передавалось по наследству, хотя подавляющее в массе своей рыцарей являлись дворянами. Не столь значима для рыцарей была и национальная принадлежность, что вполне объясняется нестабильностью границ в средневековой Европе и образом жизни самих рыцарей – непременных участников крестовых походов и различных турниров, а то и просто странствующих искателей приключений. Посвящению в рыцари предшествовала сложная многолетняя подготовка, охватывающая детство и юность будущего христианского воина.¹⁰³

Воспитание будущего рыцаря до семи лет проходило в семье. О развитии ума не заботился никто, в результате чего редкий рыцарь мог читать или писать. Игры и занятия ребенка были призваны развить в нем воинский дух, сформировать характер бойца. «С самого юного возраста сын рыцаря обучался рыцарским занятиям, по целым дням пропадая в лесу, учился обращаться с соколом, носить его на руке, притравливать на птицу, кликать снова на руку, охотиться с собаками, сражаться на мечах, на копьях, биться на палках. В этом и состояла вся наука», – писала Е. Уфимова.¹⁰⁴ Более подробно описывал игры будущего рыцаря французский историк Латурне де Сент-Поль: «Вооруженный колом, представлявшим копье, а воображая каждое дерево врагом, он сражался с частоколом родного поместья, и пытал таким образом рождающуюся силу для будущих воинских успехов. Зима особенно способствовала подобным забавам: собрав товарищей – однолетков, он сооружал из снега укрепления и башни, осаждал или оборонял их, под их рукой рассыпались снежные ограды».

С семи до четырнадцати лет мальчик исполнял обязанности пажа при дворах других рыцарей, куда после благословения родителей направлялся для завершения воспитания отрок. Сохранилось свидетельство Маршанжи об одном из наказов, данных отцом сыну перед отправкой на воспитание: «Любезный сын мой, – говорил старый дворянин, – полно быть домоседом, пора поступать тебе в школу подвигов, ибо всякий молодой дворянин покидает родительский кров, чтоб получить доброе воспитание в чужой семье и соделаться сведущим во всяком учении; но, Бога ради, храни честь; помни, что ты сын и не обесчести рода нашего; будь храбр и скромн везде и со всеми, потому что хвала в ус-

¹⁰² Карсавин Л.П. Монашество в средние века. – СПб., 1912.

¹⁰³ Лависс Е., Рамбо А. Культура и цивилизация Западной Европы в эпоху крестовых походов (1095 – 1270). Пер. с фр. – М., 1895. – С. 33 – 35.

¹⁰⁴ Ефимова Е. Рыцарство. – М., 1914. – С. 50.

тах хвастуна есть хула; кто во всем полагается на Бога, того и възыщет Бог... В собраниях говори последним и первым бейся в бою; хвали заслуги твоих собратьев; рыцарь, умалчивающий о доблестях собрата – грабитель его... Любезный сын, еще прошу тебя – будь кроток и добр к низшим; они возблагодарят тебя сторицею против высших, получающих все, как должное им по праву; низший почтен будет твоею обходительностью и соделает тебя повсюду именитым и славным».¹⁰⁵

Описание жизни пажа мы встречаем у М.М. Рубинштейна: «Он прислуживал за столом, оказывал всяческие мелкие услуги рыцарям и особенно их дамам; он должен был научиться петь, читать стихи, в которых воспевалась женская красота и рыцарские подвиги и добродетели; уже в самом раннем возрасте он должен был начать усвоение начал «любви, войны и религии».¹⁰⁶ Предметом первых уроков пажа была религия, нормы которой он обязывался не только соблюдать, но и охранять ценой жизни и смерти. «Преподавателем этого важного предмета юным пажам обыкновенно была одна из самых благородных, набожных и добродетельных дам замка, – писал Мархангу. – Уроки религии внушали им к священным предметам неизгладимое уважение; в то же время кротость, любезность и достоинства преподавательниц порождали в сердцах слушателей внимание и почтительность к прекрасному полу, что составляло отличительную черту рыцарства. Пример дам и рыцарей, которым пажи услуживали, постоянно поддерживал в них скромность и благонравие. Вот источник внешней грации, столь необходимый в общественных сношениях и которую можно почерпнуть только в обществе. Но более всего старались развить в пажах почтение к величественному характеру рыцарства и благоговение к тем доблестям, которые возводят в это звание. Самые игры и удовольствия способствовали такому преднамеренному образованию: весьма разнообразно они заранее приучались к разнородным турнирам и вообще к рыцарским обязанностям. Так, например, они смиряли непокорных коней, бегали в тяжелых латах, перескакивали ограды, бросали дротики и приучались владеть копьем и биться с деревянным рыцарем. Они строили иногда городки и брали их приступом; городки эти назывались именами местностей Палестины: они осаждали глиняный Вавилон, брали дерновую Антиохию, Мемфист из хвороста. Поляна снабжала их султанами, а роща – стрелами: все это было зарею их будущей славы».¹⁰⁷

¹⁰⁵ Монро П. История педагогики. – Ч. I. Древность и средние века. – М.: Мир, б.г.и. – С. 17 – 18.

¹⁰⁶ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 100.

¹⁰⁷ Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 19.

Игры заканчивались разговорами о войне, об охоте, о выращивании птиц и дрессировке собак. Молодых пажей учили играть в шахматы, петь с аккомпаниатором любовные и военные песни. Достаточно часто для пажей организовывались соревнования, в которых каждый стремился к победе в надежде приглынуться более знаменитому и уважаемому рыцарю и попасть к нему в оруженосцы.¹⁰⁸

При достижении четырнадцати-пятнадцати лет после совершения специального обряда юноше вручался меч, и он становился оруженосцем. Оруженосцы разделялись по классам сообразно налагаемым на них обязанностям: на оруженосцев, находящихся при рыцарях и их супругах; на комнатных оруженосцев или камергеров; на конюших или шталмейстеров; на кравчих или форшнейдеров; на мундшенков; мундкохов и т.п. Почетнейшей из должностей была должность оруженосца, состоявшего при особе рыцаря.

С вступлением в звание оруженосца молодые воспитанники в свободное время допускались к общению с патроном и его гостями: они присутствовали на пирах и беседах, наблюдали за поведением рыцарей, учились грации движений, осваивали нормы этикета, одновременно прислуживая за столом и оказывая услуги. В обязанности оруженосцев входил уход за оружием и доспехами патрона, попечение о лошадях, обучение их ратным приемам, несение дозорной службы. В военное время оруженосцы сопровождали рыцарей в их походах и наравне с ними участвовали в битвах. «При страшном столкновении двух рядов рыцарей, устремлявшихся друг на друга с опущенными копьями, – пишет Руа, – одни – раненные и опрокинутые поднимались, схватывали свои мечи, топоры, булавы, чтобы защититься и отомстить; другие – старались воспользоваться своим преимущественным положением над побитым неприятелем. Каждый оруженосец внимательно следил за действиями своего рыцаря; подавая новое оружие отражая наносимые удары, поднимая его, подводя свежего коня, он помогал своему рыцарю ловко и усердно. Оруженосцам же вверяли рыцари пленных, взятых в пылу сражения. Тут молодой воин привыкал защищаться и побеждать и узнавал, способен ли он переносить столько трудов и опасностей».¹⁰⁹

Слабую и неопытную молодежь не подвергали таким опасностям, предпочитая готовить ее в воинских играх, способствующих выработке гибкости, ловкости и силы, обретению необходимого рыцарям мужества. Лишь по прошествии некоторого времени молодые люди начинали привлекаться к участию в боевых действиях, а перед посвящени-

¹⁰⁸ Тарасов Н., Моравский. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы. – М., 1903. – С. 77.

¹⁰⁹ Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – С. 23.

ем в рыцари – и к участию в пробных турнирах, проводимых в канун состязаний своих сеньоров. Отличившиеся и удостоенные награды в пробных турнирах оруженосцы допускались к участию в основных рыцарских турнирах, что являлось одной из ступеней восхождения к рыцарскому званию, получаемому обычно в двадцать один год.

Обряд посвящения в рыцари обставлялся чрезвычайно торжественно, проводился в присутствии заслуженных рыцарей и оруженосцев, сопровождался напутствием священника, чтение рыцарских законов и клятвой самого посвящаемого: «Обещаю и клянусь, в присутствии Господа моего и государя моего, положением рук моих на святом Евангелие, тщательно блюсти законы и наше славное рыцарство». Церемония посвящения включала вручение рыцарских доспехов, наделение собственным гербом, опоясывание мечом, и заканчивалась пиршеством. Проводившаяся в торжественной обстановке, эта церемония завершала этап нравственной, воинской и физической подготовки рыцаря, делала его полноправным членом рыцарского сообщества.

Рыцарское воспитание являет пример единственного в средневековой Европе светского образования. При всей его односторонности в нем просматривается стремление к гармоничному (в понимании феодала того времени) развитию человека, забота не только о духовном, но и о физическом совершенствовании, и в этом состояло его преимущество перед воспитанием монастырским. Реализуя цели формирования идеального дворянина своей эпохи, рыцарское воспитание не ограничивалось, как это было в Спарте, подготовкой некой военной машины. У европейцев рыцарское воспитание долгие столетия существовало параллельно христианскому воспитанию и дополняло его. Содержание и организация рыцарского воспитания свидетельствуют о глубоком влиянии на формирование личности воспитуемых: идеалы рыцарства через корпоративное осознание их ценности обретали в процессе поэтапного прохождения всех ступеней подготовки индивидуальный смысл, становились личностно значимыми.

П.3. Представления о физической культуре личности и путях ее формирования в эпоху Возрождения

С конца XIV века церковь начала постепенно терять господствующие позиции в культурной жизни Европы. На смену мрачному Средневековью с его жесткой церковной регламентацией жизни, стремлением к подавлению личности и односторонними представлениями о ней пришла эпоха Возрождения и Реформации, характеризующаяся синтезом античных традиций с признанием ценности и самобытности человека. Оста-

ваясь приверженцами христианства, деятели нового времени заменили догматы об изначальной греховности человека идеей его слияния с природой и миром, рассматривая последний не как «юдоль горя и слез», а трактуя его в соответствии с античными традициями как цельный и гармоничный Космос. «Понятие «призвание человека», связанное в Средние века с врожденной предзаданностью, имеющей божественную окраску и зависящее от сословной принадлежности, – пишет Г.Б. Корнетов, – начало все более определяться как выбор деятельности по собственной склонности».¹¹⁰

Такой подход к пониманию мира и человека привел к смене приоритетов в общественном сознании: в учениях выдающихся представителей эпохи Возрождения на первый план выходит идея гармоничной личности как идеала, к которому следует стремиться в решении воспитательных задач. Этому, по их представлению, было призвано способствовать развитие природных задатков людей, формирование активной, образованной, преисполненной чувства собственного достоинства личности.

Условия жизни Италии XIV столетия, – а именно там зародилось движение Возрождения, – находились в непримиримом противоречии с идеями гуманистов, и последним приходилось преодолевать серьезное сопротивление католической церкви, всех приверженцев старого схоластического воспитания, зачастую подвергаться гонениям со стороны светской власти в борьбе за утверждение новых идей. «Колыбелью новых веяний явилась Италия. Начиная с XII века из монастырских «гробниц» начинают понемногу воскресать и появляться памятники древней литературы. Уже в XIV в., со времени итальянского поэта Петрарки, возникло серьезное увлечение древними авторами. Началось старательное, широкое изучение латинского и греческого языков. Поклонение древним авторам неизбежно приняло, на первых порах, характер слепого поклонения и перенимания», – писал М.М. Рубинштейн, подчеркивая антично-языческий характер раннего движения Возрождения.¹¹¹ В речах и сочинениях этого времени встречаются упоминания о воскресших героях, описание процессов в античных костюмах; вновь открытые статуи античных богов привлекали людей не только изяществом лиц, но и красотой телосложения, физической мощью и гармонией.

Интерес к античной литературе и искусству пробудил аналогичный интерес к проблемам воспитания, последний, в свою очередь, способствовал активизации педагогических поисков, вызвал к жизни целую плеяду замечательных педагогов-гуманистов. Обращение гуманистов к

¹¹⁰ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М.: УРАО, 2003. – С. 180.

¹¹¹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 106.

педагогической деятельности тем более понятно, что, занимаясь ею, они получили широкие возможности к воплощению в жизнь своих идей, а многие из них – и средства к существованию. Их объединял общий дух Возрождения, в силу чего взгляды гуманистов на воспитание в целом и на физическое воспитание, в частности, достаточно близки.

Одним из первых проблему физического воспитания как неотъемлемого элемента развития личности поднял в своем трактате «О воспитании юношей» Леонардо Бруни (1669 – 1444). Основываясь на необходимости достижения гармонии души и тела, автор требует восстановления погрязших в средневековых монастырских школах прав ребенка на полноценное физическое развитие, изучения и учета детской индивидуальности, в том числе в выборе физических упражнений и игр, которые педагог считал фундаментом жизнерадостности, необходимой для гармоничного соединения умственного и нравственного развития.¹¹²

Как неотъемлемую часть гармоничного развития личности рассматривал физическое воспитание итальянский гуманист Витторино да-Фельтре (1378 – 1446). Витторино вошел в историю педагогики как воспитатель детей мантуанского князя Джованни Франческо Гонзага и основатель училища «веселый дом» (*Giocosa*), в котором вместе с принцами обучалось восемьдесят юношей. Название школы отражало идею Витторино сделать радостным путь детей к знанию, озарить школу солнечным светом, в котором они, как и все юное и молодое, ощущают органическую нужду. Под школу был отведен загородный дворец на берегу озера, среди полей и леса с парком и тенистыми аллеями. Питомцы Витторино оказались вдали от городского шума и пыли, попав в необычайные для учебных заведений своего времени здоровые условия. Дом был украшен рисунками, которые, по воспоминаниям современников, очень забавляли детей.

Отличаясь редким сочетанием аскетизма и природной мягкости, Витторино считал, что лучшим украшением человека «составляют только мудрость и благочестие, все же прочее – блеск и мишура, и, следовательно, вовсе не входит в задачу воспитания». Высоко ценя физическое развитие, он подчинил его господству духа, ограничив проявление телесных потребностей до той грани, где ими не нарушаются интересы духа.

Следуя указанному принципу, педагог создал в училище стройную систему физического воспитания. «Насколько позволял нежный возраст его учеников, – писал в биографии Витторино его воспитанник Фран-

¹¹² Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала Нового времени / Под ред. К.И. Салимова, В.Г. Безрогова. – М., 1991; Университеты Западной Европы. Средние века. Возрождение. Просвещение / Под ред. Н.В. Ревякиной. – Иваново, 1990.

ческо Прендилаква, – он занимал их различными физическими упражнениями: он учил их каждый день верховой езде, искусству управлять шпагой, состязаться в стрельбе из лука и в беге, кроме того, им самим устраивались сражения и небольшие походы, чтобы научить детей бороться и переносить жару».¹¹³ В целях закаливания занятия проводились в любую погоду в строго определенные часы. Выбор физических упражнений осуществлялся в зависимости от склонностей учеников и будущего образа жизни.

В отсутствие каких-либо научных рекомендаций Витторино на практике реализовал ставшую впоследствии основополагающей для здорового физического развития идею воспитания детей на природе и в сочетании с природой, продолжив тем самым античные традиции.

Большой вклад в развитие представлений о физическом воспитании внес итальянский гуманист Метео Веджио (1406 – 1458), автор сочинения «Об обучении мальчиков» – первого цельного курса педагогики, охватывающего процесс воспитания детей от рождения до достижения зрелого возраста. Более того, анализируя мысли Квинтилиана, Плутарха и других мыслителей древности мира, гуманист пришел к выводу о необходимости начала процесса воспитания «одновременно с зарождением ребенка в утробе матери». «Все усилия сообщить должное развитие новорожденному не принесут много пользы, – писал Веджио, – если дитя уже родилось таким, что нельзя или трудно правильно вести его воспитание». Педагог сравнивал воспитание ребенка с деятельностью садовника, который, посадив в землю дурное семя при всем старании никогда не получит от него хорошего плода. «Мать, по зарождении, – указывал он, – должна видеть только прекрасные, не безобразные предметы; должна употреблять не слишком острую, возбуждающую пищу, и при том в умеренном количестве; должна беречься от сильных ощущений и стараться сохранить спокойное состояние духа».

В интересах сохранения здоровья в период раннего детства Веджио рекомендовал оградить ребенка от кормилиц и нянек, разрешающих есть все подряд, требовал, чтобы он не был стеснен в движениях и как можно больше времени проводил на свежем воздухе.

Основываясь на взглядах античных мыслителей и на собственных наблюдениях, Вежио обосновал требование учета в воспитании и обучении психологических и возрастных особенностей детей. Считая, что счастье человека основывается на добродетели и образовании, педагог требовал, чтобы на формирование этих непреходящих ценностей быть направлено все дело воспитания дома и в школе. Истинный гуманист,

¹¹³ Мосо А. Физическое воспитание юношества // Образование. – 1894. – № 11. – С. 2.

Вежио отрицал угрозы, брань, побои, создающие рабское расположение духа и годящиеся лишь для рабов. «Удары ожесточают душу и делают зло еще зядлее, – писал он. – Пусть стараются больше подействовать увещанием и умеренной похвалой на чувство чести».

К числу полезных для изучения предметов Веджио относил музыку, каллиграфию, счет, языки и другие науки, не считал их изучение самоцелью, а рассматривал их ценность сквозь призму получения гармоничного развития личности. К числу важных для поддержания здоровья занятий гуманист причислял гимнастику. «Только при несильных гимнастических движениях в состоянии юноша побороть лень своего тела; они могут достигнуть этого при помощи игр не слишком вялых, но и не слишком утомительных; главным же образом следует заботиться, чтобы игры эти не были недостойны свободного человека», – писал он.

Комментируя слова Веджио о достойных благородных людей играх, сошлемся на свидетельство его соотечественника Паоло Кортеза, писавшего в 1510 году: «Игра в мяч (на открытом воздухе), по рассказам наших предков, введена Николаем Д’Есте и теперь производится четырьмя способами; первый способ – ударом кулака, второй – дощечкой, третий – треугольником, четвертый – толчком ногою. Этот последний способ игры утомителен и не приличен званию патриция, а потому не может войти в употребление у кардиналов, тогда как игра в мяч с треугольником, которая считается флорентийской, не так тяжела и более удобна; она может быть вполне подходящей для благородных князей».¹¹⁴

По свидетельствам историков в XV веке князья и другие знатные итальянцы не считали для себя зазорным участвовать в массовых народных играх и гуляниях. Игра в мяч была широко распространена среди патрициев. Для приезжающих во Флоренцию иностранных посольств или чужеземные князья устраивались грандиозные празднования с обязательными играми на площади Санта Кроче или вне города. В воспоминаниях Томазо Ринуччини указывается: «Когда польский король Арриго, по случаю смерти своего брата Карла IX, отправился во Францию в 1575 году, то флорентинцы, жившие в Лионе, устроили ему в этом городе праздник с игрою в мяч, причем послали к нему двух красивых, благородных флорентинцев пригласить его на этот праздник. Король принял приглашение и был зрителем этой игры». Среди тех, кто играл в мяч на площади Санта Кроче во Флоренции, сохранились имена Лоренцо, герцога Флорентийского, великого герцога Тосканского, Энрико, князя Конде, а также будущих понтификов Джулио Медичи – Климента VII, Александра Медичи – Льва XI, Мафео Барберини – Урбана VIII.

¹¹⁴ Моссо А. Физическое воспитание юношества // Образование. – 1894. – № 11. – С. 3.

Не менее торжественной была обстановка на спортивных состязаниях в других городах Италии, свидетельством чему служит трактат Читаделла об истории Феррарского замка, славящегося своими играми. Один из залов замка – «Зал Советов» – был украшен фресками с изображениями латинских и греческих игр с мячом, метанием диска, плавания, пирических танцев. Автор упоминает о лодочных соревнованиях 1500 года, проводимых в присутствии папы Климента VIII, в которых участвовали тридцать женщин, получивших различные подарки.¹¹⁵

Свидетельством серьезного отношения итальянских гуманистов эпохи Возрождения к вопросам физического воспитания служит изданный в 1555 г. в Венеции трактат Антонио Скаино об игре в мяч, описывающий ее мельчайшие тонкости и правила. Автор доказывает полезность движения для нормального физического развития, указывает на важность согласования физических упражнений с требованиями современной ему медицины, сопровождает рассказ об отдельных упражнениях и играх советами гигиенического характера. Аналогичные идеи в области физического воспитания развивались в сочинениях Петра Павла Вержерто «О благородных нравах и занятиями свободными науками» и Энея Сильвия Пикколомини (папы Пия II с 1458 по 1464 гг.) «О воспитании детей», в 6-томном педагогическом трактате Мафеуса Вегия (1407 – 1458).¹¹⁶ Последний из названных авторов отметил многофункциональность физической подготовки. «Вместе с духовными деятельностями следует упражнять в то же время и телесные силы. Телесные упражнения вообще полезны для освежения и отдохновения духа после продолжительного труда, для того, чтобы приготовить молодых людей к воинскому делу, – писал Вегия. – Но и тут также надлежит соблюдать меру и начинать с более легких упражнений, чтобы тем поддержать здоровье и мало по малу укрепить тело».¹¹⁷

Италия – колыбель гуманизма, родина нового миропонимания, новой философии привлекала к себе педагогов и философов со всей Европы. Возвращаясь на родину, они становились пропагандистами и проповедниками гуманистических идей. Именно таким путем идеи Возрождения проникли во Францию, в Германию, в Нидерланды, в Англию, получили распространение в других европейских государствах. Однако, в отличие от Италии, где гуманизм был «частью самой жизни», «переживался, а не изучался», по другую сторону Альп гуманистические идеи подверглись серьезному теоретическому осмыслению.¹¹⁸

¹¹⁵ Napoleone Citadelle. Il castello di Ferrara. – 1875.

¹¹⁶ Циглер Т. История педагогики. Пер. с нем. – СПб. – Киев, 1911. – С. 57 – 59.

¹¹⁷ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 388 – 389.

¹¹⁸ Циглер Т. История педагогики. Пер. с нем. – СПб. – Киев, 1911. – С. 59.

Европейская школа раннего и среднего Средневековья являлась оплотом католической церкви и характеризовалась господством схоластики, зубрежкой, основанной на страхе телесных наказаний суровой дисциплиной, забвением идей античных мыслителей о сознательности и самостоятельности обучения, пренебрежением к гармоничному развитию личности. В XV веке все чаще стали раздаваться призывы к переустройству школы. Пионером этого движения стал немецкий гуманист Рудольф Агрикола (1443 – 1485). Обличая сложившиеся в европейских учебных заведениях порядки, он писал Якобу Барбирианусу: «Это *φροντιστήριον* (школа мудрости) – нечто грубое, тяжелое, безотрадное, что невыносимо видеть и посещать. Постоянные розги, слезы, и вопли, как нельзя более, напоминают застенек».¹¹⁹ Не имея возможности сломать или улучшить находившуюся под жестким контролем церкви школьную систему, но и не принимая ее, основоположник немецкой гуманистической педагогики ограничился теоретической деятельностью. В своих лекциях и двух дошедших до наших дней сочинениях: «О методе обучения» и «Диалектике» Агрикола обосновал важность гармоничного развития личности, наметил пути этого развития, включая физическое воспитание, обратил внимание на бедственное положение европейского образования.

Значительный вклад в развитие представлений о физическом воспитании юношества внес французский просветитель Мишель Монтень (1533 – 1592), автор трактата «Опыты». Интересной для своего времени идеей являлась его идея о связи духовного развития и физического воспитанием. «Образовывают, – писал Монтень, – не одну только душу или не одно только тело, а всего человека; не нужно делать это порознь, как говорит Платон, не надо развивать одно без другого, но руководить тем и другим вместе». По Монтеню, главной добродетелью, на формирование которой должно быть направлено и умственное, и нравственное воспитание являлось «умение правильно пользоваться жизненными благами и с твердостью переносить их потерю» и в достижении этой цели физическая сила и выносливость значат столько же, «сколько сила и мудрость души».

Общими чертами немецких и французских и гуманистов являлась их приверженность языкам. Иной, эмпирико-реалистический характер носила английская гуманистическая педагогика, наглядно просматривающийся в трактате основоположника утопического социализма Томаса Мора (1478 – 1535) «О наилучшем устройстве государства и новом острове Утопия». Идеалы в счастливой жизни утопийцев Мор видел в формировании высокой нравственности, практической основой которой считал земледельческий труд, оставляющий достаточно времени для обучения, отдыха и

¹¹⁹ Циглер Т. История педагогики. Пер. с нем. – СПб. – Киев, 1911. – С. 61.

удовольствий. Три особенности характеризуют педагогику Мора: а) он допускал для утопийцев некоторую религиозную свободу, игнорируя тем самым строгие требования теологии; б) обращал внимание на первоначальное воспитание детей, определив ряд отвечающих достижениям медицины своего времени гигиенических требований; в) предусмотрел для жителей острова стройную систему физического воспитания.¹²⁰

Особого внимания заслуживает 6-томное сочинение врача Меркуриалиса «О гимнастическом искусстве», написанное в 1569 – 1573 гг. Однако, по словам известного историка педагогики К. Шмидта сочинение практически не оказало влияния на школьную практику и было известно только узкому кругу ученых.¹²¹

Анализ работ названных и других гуманистов, педагогического наследия Средневековья в целом свидетельствует о постепенном проникновении идеи гармоничного развития личности в Европу и наполнении представлений об идеале человека земными ценностями, что являлось продолжением аксиологических традиций античности. Одновременно нельзя не отметить долговременность переориентации общественного сознания на новые ценности, разрозненность во взглядах гуманистов, их односторонность в представлениях о человеческой гармонии. Усилия представителей гуманистической педагогики рассматриваемого периода за исключением, пожалуй, итальянских гуманистов были сосредоточены на осмыслении проблем умственного развития детей и юношества, создания отвечающих требованиям тогдашней науки методик преподавания отдельных дисциплин, главным образом, латыни, на поиске приоритетов в нравственном воспитании. Значительно меньшее внимание уделялось вопросам эстетического, и особенно физического воспитания, о котором встречаются лишь фрагментарные упоминания. Дело состояло не в непонимании гуманистами его роли в развитии личности, а в их приверженности основным постулатам церкви, характеризующимся крайнем консерватизмом, как в отношении догматов веры, так и в отношении к сложившимся школьным порядкам. Поколебать данные устои можно было только изнутри, что и было сделано в ходе реформаторского движения.

Возглавляемые Мартином Лютером (1483 – 1546) реформаторы искали новой, более свободной веры и нашли ее в протестантской религии. С гуманистическим движением их объединяли отвращение к церковной схоластике, стремление к освобождению от средневековых традиций и подавляющего личность церковного авторитета. Лидер новой

¹²⁰ Мор Т. Утопия. – М.: АН СССР, 1953.

¹²¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 615.

конфессии в своем послании «Ко всем бургомистрам и членам городских советов на немецкой земле» призвал повсеместно учредить христианские школы для изучения языков как основы религиозного образования. Являясь сторонником гуманного отношения к детям, М. Лютер не запрещал им, подобно монахам, радоваться жизни и общаться с людьми. «Воспитывать молодого человека вдали от людей, – приводил он слова Анзельма, – это похоже на то, как если бы молодое деревце, которое могло приносить плоды, посадить в горшок». К числу полезных учебных предметов Мартин Лютер относил телесные упражнения и музыку. «Древние очень умно придумали и устроили, чтобы люди упражнялись и занимались честным и полезным делом, дабы не предаваться кутежу, распутству, попойкой и игре. От того мне более всего нравятся эти упражнения и забавы, а именно музыка и турнир с фехтованием, борьбою, и т.п.; первая разгоняет душевные заботы и унылые мысли; а последний придает телу красоту, ловкость, поддерживает здоровье прыганьем и т.п.», – указывал Лютер.¹²²

Идеи основателя протестантизма о физическом воспитании получили развитие в статье Ульриха Цвингли «Каким способом образовывать благородных юношей» (1524) и в «Учебнике Ульриха Цвингли, как христиански наставлять и воспитывать мальчиков» (1524). Обе работы содержали в себе краткие житейские поучения знатному молодому человеку, в одном из которых педагог рекомендовал для защиты отечества укреплять себя физически и заниматься упражнениями в фехтовании.¹²³

Идеологи реформаторского движения ограничивались лишь упоминаниями о пользе физического воспитания, не связывая его с развитием личности. Как элемент общего воспитания оно отсутствовало в созданных протестантами учебных заведениях.

В середине XVI столетия в качестве главного оппонента набирающему силу протестантизму выступил орден иезуитов, в числе других средств борьбы использовавший обновленную педагогику. По уставу 1540 г. основной задачей ордена было «распространение и утверждение учения Христа в душах верующих посредством проповеди и воспитания молодежи». Под влиянием общей атмосферы эпохи Возрождения в педагогике иезуитов появились ранее игнорируемые католической церковью черты, и, в частности, признание полезности физическо-

¹²² Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 35.

¹²³ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 79.

го воспитания. Иезуиты оставили средневековое пренебрежение к телу и уделяли достаточно много внимания гигиене и физическому развитию. Глава и основатель ордена Лойола убеждал своих собратьев исполниться сознанием, что если душа и тело созданы десницей Божией, то не следует ослаблять одну из них, напоминал, что нужно «любить всего человека, как Господь возлюбил его».¹²⁴

Идея заботы не только о душе, но и о теле человека нашла практическое воплощение в иезуитских учебных заведениях, обязательным элементом учебно-воспитательного процесса в которых являлись гимнастические упражнения, регулярные игры в мяч под руководством учителей и другие виды физических занятий.¹²⁵

Близкое к иезуитскому отношение к физическому образованию демонстрировали другие религиозные братства в XVI – XVII столетиях. По этому пути шли пор-рояльская школа, институт братства христианских школ и т.д. Анализ их деятельности, как и деятельности церковных школ в целом не позволяет говорить о рассмотрении физического воспитания как направленного на развитие личности процесса, – оно рассматривалось в качестве способствующего реализации теологических целей средства и только в данном плане представляло собой известную ценность. Как показало дальнейшее развитие событий, церковная педагогика при всем ее конфессиональном многообразии не поднялась до признания самоценности физического развития.

II.4. Идеалы Нового времени и их отражение в физическом воспитании детей и юношества

Историки традиционно относят начало Нового времени с Тридцатилетней войной (1618 – 1648), итоги которой оказали существенное влияние на экономическую, общественно-политическую и культурную жизнь большинства европейских стран. В результате противостояния значительно укрепились позиции Англии, возросло влияние Франции на культурную жизнь европейских народов, произошло возвышение дворянства, образовавшего в XVII веке ввиду упадка городов и городских сословий обособленный от других категорий населения особый класс со своим образом жизни и культурными запросами.

¹²⁴ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – С. 139.

¹²⁵ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 231.

Крайне негативно Тридцатилетняя война сказалась на состоянии образования: разрушение городов и сел привело к закрытию городских и приходских школ, в сельской местности почти не осталось людей, способных выполнять учительские функции. «Тридцатилетняя война была для Германии (да и для других европейских стран, кроме Англии – П.К.) грозною, величественною трагедиею, отдельными явлениями которой были поджоги, грабежи и убийства, насилдование девиц и жен на спинах их связанных отцов и мужей, избиения жителей, злостное уничтожение жилищ, скота и хлеба в завоеванных местах, – писал К. Шмидт. – Всякие поползновения человечности попирались ногами, – общественные узы расторгались, – поля не возделывались, – мастерские пустовали, – Германия одичала и обратилась в пустыню. Вся вообще государственная жизнь немцев вследствие великого разрушительного процесса стала пустою формою... Поневоле приходится напоминать, что этот процесс убил по малой мере 2/3, если не 3/4 людей, гораздо большую еще часть их имущества и скота, что он развратил нравы, искусство, образование и энергию тех, кому было дано пережить его».¹²⁶

Опустошительные последствия войны испытала на себе высшая и средняя школа, потерявшая из-за бедствий военного времени значительного числа студентов и учеников и лишившаяся материальной поддержки со стороны обедневшего общества. Огромный урон понесло народное образование, и особенно расположенные в подвергшихся разорению села школы. «Подобно ученым заведениям и *народная школа* чрезвычайно пострадала в тяжкие годы тридцатилетней войны, – писал К. Шмидт, – Вместе с деревнями исчезли также и училища. Кистеры частью перемерли, частью развратились; приобрести новых, которые умели бы читать и писать, было трудно. Школы для девиц также пришли в совершенный упадок».¹²⁷ Не обошла стороной война и монастырских учебных заведений, особенно пострадавших в районах активных боевых действий.

Отмечая негативные последствия Тридцатилетней войны, одновременно следует указать на ее важнейший, на наш взгляд, позитивный результат, состоящий в окончании безраздельного господства церкви в сфере образования. Изменившиеся в результате ее культурно-образовательные запросы общества уже не могла удовлетворить традиционная средневековая школа с ее приверженностью к латыни, схоластизму и строгим мо-

¹²⁶ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 301 – 302.

¹²⁷ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 310.

настырским порядкам. «Порядок мироздания и особенности устройства человеческого общежития в XVII в. все чаще аргументируются не ссылами на волю Творца, а рационально постигаемыми законами природы, естественным правом, – оценивает рассматриваемое время Г.Б. Корнетов. – В духовной жизни усиливается влияние деизма, растут атеистические настроения. Происходят изменения в отношении личности и субъекту. Человек (во всяком случае, человек просвещенный, образованный) все больше начинает осознавать собственную автономию».¹²⁸

В церковной школе, как и в немногочисленных светских учебных заведениях (гимназиях, коллегиях и т.п.) постепенно нарастает тенденция к повышению роли родных языков в обучении и к привнесению в его содержание естественнонаучных знаний. В программы учебных заведений повышенного типа вводится сначала греческий, а затем и французский язык, ставший языком межнационального общения. Меняется целевая направленность изучения латинского языка: овладение им стало рассматриваться «как средство обучения учащихся правильному и осмысленному владению речью, а не простому подражанию языку римских классиков».¹²⁹ Решение этой дидактической задачи потребовало использования родных языков для истолкования текстов, что, в свою очередь, способствовало привнесению осмысленности в учебный процесс.

Специфическим для начала XVII века явлением было развитие светского образования в форме так называемых «дворянских» и «рыцарских академий» с установками на подготовку соответствующего дворянскому идеалу «образованного человека». Наибольшее распространение учебные заведения данного типа получили в оставшейся раздробленной Германии и примыкающих к ней землях. Приоритетную роль в рыцарских академиях отводили новым языкам, истории, морали, естественному праву, логике, математике, основам механики с уклоном на их практическое применение. Большое внимание уделялось традиционным «рыцарским искусствам» – верховой езде, фехтованию, танцам. Не была забыта и физическая подготовка, главным образом, игра в мяч, считавшаяся в дворянской среде благородным занятием.

Новые европейские реалии привели к переосмыслению ранее не подвергавшихся сомнению ввиду жестких церковных установок взглядов на человека и его воспитание. Попытки такого переосмысления ранее имели место у идеологов протестантского движения, – на рубеже XVI – XVII столетий они предпринимаются уже философами, пе-

¹²⁸ Корнетов Г.Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». – М.: УРАО, 2003. – С. 73.

¹²⁹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001. – С. 178.

дагогами и другими достаточно отдаленными от светской и церковной власти людьми.

Одним из первых против схоластического воспитания выступил французских гуманист Мишель Монтень (1533 – 1592), связывающий совершенствование современного ему образования с развитием у учеников самостоятельности, сознательности, способности к анализу. Главным в обучении Монтень считал усвоение детьми нравственной философии, а основную задачу воспитателей видел в создании условий для самораскрытия и саморазвития духа воспитанников. Успешность такого саморазвития Монтень ставил в зависимость от физического воспитания, подчёркивая влияние здоровья, силы и выносливости на формирование нравственных качеств.¹³⁰

Свой вклад в развитие представлений об идеале современного ему человека и подходах к его формированию внес немецкий педагог Вольфганг Ратке (Ратихий) (1571 – 1635), сформулировавший отвечающие требованиям своего времени дидактические требования: а) природосообразности обучения; б) его раздельности (за один раз нужно изучать только одну вещь); в) обязательного закрепления пройденного материала; г) отказа от принуждения в учебе; д) сознательности в усвоении материала; е) единообразия в применении педагогических приемов; ж) перехода от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному, от общего к частному; з) опоры на индукцию и опыт, неприятие авторитетов; и) разумного сочетания занятий и отдыха. Последнее требование свидетельствовало о заботе педагога о соблюдении гигиены умственного труда. Указанные положения были реализованы Ратке в возглавляемой им школе в Кётене.

Европейская школа крайне медленно воспринимала новые педагогические веяния, сохраняла прежние, средневековые порядки и приверженность к традиционному монастырскому воспитанию. В этих условиях многие проекты разрабатывались в форме мечтаний о новом, справедливом обществе, какими представляются сочинения социалистов-утопистов. Выше уже упоминалось о Т. Море. Продолжателем его дела выступил итальянский гуманист Томмазо Кампанелла (1568 – 1639), написавший в 1602 г. роман «Город Солнца» (впервые опубликован в 1623 г.). В описанном в романе идеальном городе-государстве проведены в жизнь принципы экономического и политического равенства. В нем нет тунеядцев, отсутствуют обман, воровство, зависть. Труд – священная обязанность всех; каждый, включая женщин, посвящает 4 часа в день занятиям земледелием или ремеслами. Самые способные граждане занимаются наукой. Управление государством осуществляет вер-

¹³⁰ Вормсер Ж. Монтень // Мыслители образования. – Т. 3. – М., 1996.

ховный правитель – священник, именуемый Солнцем. Ему помогают три соправителя – Мощь, Мудрость и Любовь.

Воспитание и обучение подрастающих поколений – одна из основ, на которых зиждется разумное устройство общества на острове. Воспитание детей начиналось с двух лет и носило общественный характер. Первоначально назначенные государством наставники обучали их языку и грамоте. Достигшие восьмилетнего возраста дети приступали к изучению «всех естественных наук». После получения общих представлений о естественных науках овладевали более отвлеченными предметами: математикой, медициной и другими научными дисциплинами. К 17 – 18 годам после усвоения основных знаний ученики получали должности в соответствии с достигнутыми успехами. Процесс обучения предусматривал гармоничное развитие учащихся: «Для каждого предмета имеется по четыре лектора; в течение четырех часов разделенные на четыре отряда ученики слушают их по очереди, так что в то время, как одни занимаются телесными упражнениями или исполняют общественные обязанности, другие усердно занимаются на лекциях».¹³¹

Физическое воспитание молодежи было подчинено военным целям и находилось в ведении правителя Мощи, к которому переходило правление в городе-государстве в военное время. Оно в одинаковой степени охватывало всех юношей и девушек. Содержание физического воспитания составляли пешие и конные игры, занятия охотой как подражание войне. В большой чести на острове была гигиена: Кампанелла подробно описывал простую, но здоровую пищу островитян, говорит о пользе чередования блюд, писал о значении личной гигиены, о важности следования рекомендациям медицины.

Как это не выглядит странным, но многочисленные исследователи педагогического творчества Яна Амоса Коменского (1592 – 1670) обратили внимание на его идеи в области физического воспитания, которое великий славянский педагог рассматривал в качестве неотъемлемого элемента учебно-воспитательного процесса. В 17 правиле третьей главы знаменитой «Панпедии» Я.А. Коменский писал: «В интересах каждого человека исправно заботиться о своем здоровье. Ведь если хрупкая хижина человеческого тела, в которой обитает небесный гость, будет в каких-то частях ущербна, или попорчена, или расшатана, то что останется гостю, как заболеть самому от горя так, что он не сможет справляться со своими задачами? По этому верно сказал поэт: «Проси, чтоб был у тебя дух здравый в теле здоровом». В самом деле, основа всякой деятельности – жизненная бодрость, т.е. энергия здоровья, и мы должны всесторонне заботиться о сохранении здоровья на протяжении

¹³¹ Кампанелла Т. Город Солнца. – М. – Л.: АН СССР, 1954. – С. 45.

всей жизни, особенно же в ее начале, чтобы в молодости не были засеяны семена болезней, которые принесут злые плоды в старости; ведь зло, запущенное в начале, становится неизлечимым». В той же главе Я.А. Коменский конкретизирует свои мысли: «Сохраняет же здоровье следующее: правильный образ жизни в отношении питания, движения, сна» и приводит слова римского врача Корнелия Цельса: «Если ты приучил себя также к противоположностям, т.е. к тому, чтобы переносить и жару и холод, и труды и покой, иногда избыток пищи, а затем снова пост, много сна и много бодрствования, и так далее, поочередно».¹³²

В другой известной работе, «Пансофии», Я.А. Коменский, описывая школы рождения и младенчества, снова возвращается к идее здорового образа жизни, рекомендуя будущим матерям соблюдать гигиенические требования ради будущего потомства, а после рождения ребенка – заботиться о его физическом развитии. О серьезном внимании гуманиста к вопросам физического воспитания свидетельствуют и помещенные в «Мире чувственных вещей в картинках» иллюстрации и тексты к понятиям «Плавание», «Площадка для гимнастики» и «Игра в мяч», «Состязания в беге», дающие достаточно полное представление о времяпрепровождении детей в свободные от школьных занятий часы.¹³³ Я.А. Коменский подчеркивал, что пример природы должен побудить нас заботиться о физическом здоровье и жизнерадостности детей, указывал, что природа дает нам поучительный образец целесообразного распорядка труда и отдыха, их правильной смены: солнце встает рано, пусть человек и дети следуют его благому примеру; солнце закатывается рано, и пусть люди видят в этом веление природы идти на покой, подобно тому, как почти вся живая природа строго соблюдает этот порядок.

Существенный вклад в развитие представлений о гармонично развитой личности внес английский философ, просветитель и государственный деятель Джон Локк (1632 – 1704). Являясь сторонником реального образования и противопоставляя его образованию классическому, Локк видел задачи воспитания в подготовке джентльмена – добродетельного (нравственного), осознающего свою гражданскую ответственность и подготовленного к осуществлению полезной деятельности молодого человека. Систему подготовки джентльмена педагог изложил в своем сочинении «Мысли о воспитании» (1693).

Девять десятых людей, по мнению Локка, становятся тем, кто они есть, благодаря воспитанию, а поэтому джентльмен должен получить

¹³² Коменский Я.А. Панпедия. – М.: УРАО, 2003. – С. 30, 38.

¹³³ Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире действительной жизни. Изд. 2-е. Пер. с лат. – М., 1957.

физическое, нравственное и умственное воспитание. Далекий в определении целей педагогики от пренебрежения земными интересами, Локк в отличие от своих современников не пренебрегал физическим воспитанием, а, исходя из формулы счастья «в здоровом теле – здоровый ум», рассматривал его как основу формирования других добродетелей джентльмена. Господствующей идеей в его теории является идея закаливания. Веря в разумность природных начал, Локк рекомендовал предоставить природе возможность формировать тело так, как она находит это наилучшим, подчеркивая, что «природа сама по себе работает гораздо лучше и успешней, чем при наших поправках». Как Монтень до него, Локк советовал родителям создавать для детей простые и здоровые условия жизни, требовал, по выражению М.М. Рубинштейна, «беспощадного изгнания одежды, стесняющей рост, слишком теплой, кутания», писал о том, что «дети должны уже рано приучиться переносить все неровности погоды», указывал на необходимость соблюдения правил гигиены. С идеей физического закаливания сопряжены гигиенические требования педагога: о разумном питании, о правильном распорядке дня, о занятиях физическим трудом и упражнениями. Среди последних Локк особенно ценил плавание детей, верховую езду и фехтование. «Поболее свежего воздуха и телесных упражнений, не через чур мало сна; умеренность, отсутствие вина и крепких спиртных напитков; по возможности менее или никаких лекарств; не слишком теплая и не узкая одежда; голова и ноги холодные, последние чаще мять в холодной воде и подвергать сырости, чтобы закалить их; вот что укрепляет тело и делает его способным служить душе», – эти гигиенические требования, благодаря Локку, «впервые вошли во всеобщее употребление в педагогику».¹³⁴

Если не признававший общественного воспитания Локк представил систему воспитания будущего джентльмена в английской семье, то столь же негативно относившийся к обществу французский философ и просветитель Жан Жак Руссо (1712 – 1778) предложил воспитывать ребенка вне общества на природе, считая, что только следование ее законам способно обеспечить гармонию в развитии личности.

По мысли педагога, подлинное воспитание должно быть свободным и естественным: всецело отвечать природе воспитуемого, не иметь ничего наносного, привнесенного извне и совпадать с саморазвитием ребенка. «Уважайте детство, – писал Руссо в своем главном педагогическом сочинении «Эмиле, или о воспитании», – обращайтесь с ребен-

¹³⁴ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 285 – 286.

ком сообразно его возрасту!.. Не спешите применять шаблон в воспитании, ибо каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно которому и следует управлять им... Осторожный наставник должен долго наблюдать природу ребенка: хорошенько следит за ним, прежде чем скажет ему первое слово». Предостерегая против насилия природе, педагог писал в «Новой Элоизе»: «Мы стесняем со всех сторон природу; изглаживаем великие душевные качества, чтобы заменить их ничтожными и призрачными». В результате «после множества забот, истраченных на порчу истинных даров природы в детях, пустой и мишурный блеск, который был предпочтен этим дарам, быстро исчезает, а подавленная природа уже не возвращается больше; мы теряем вместе и то, что разрушили, и то, что сделали».

Законы естественного развития ребенка требовали, чтобы это развитие осуществлялось свободно, при минимальной корректировке со стороны воспитателя, – и Эмиль получает такую свободу. В соответствии с особенностями детской природы Руссо устанавливает возрастную периодизацию, выделив в жизни воспитанника четыре периода.

В *первый период* – от рождения до двух лет в центре воспитания было физическое развитие ребенка. В это время заботы о ребенке должна взять на себя мать: вскармливать его, содержать в чистоте, закаливать. Помимо пищи, ребенку с первых дней нужна свобода – двигать руками и ногами, «чтобы вывести их из онемения».

Во *второй период* – от двух до двенадцати лет, – время «сна разума» основное внимание в воспитании предлагалось уделять развитию «внешних чувств» – накоплению сил для их реализации впоследствии. Руссо предупреждал о недопустимости в этот период искусственного ускорения хода природы и насилия над детьми. Особое внимание педагог предлагал уделять лет физическому воспитанию и развитию внешних чувств, подчеркивая связь физического и умственного развития. В качестве основных средств физического воспитания рассматривается предоставление ребенку простора для его неустанного стремления к движению и закаливание. Результатом развития ребенка во втором периоде являлись крепость, физическое здоровье, здравый смысл и небольшие по объему теоретические знания.

Третий период – от 12 до 15 лет – время умственного развития и удовлетворения интеллектуальных запросов ребенка. Плодами умственного образования должны стать: небольшой объем естественных и физических знаний и ум, «всеобъемлющий по способности их приобретать». В нравственном отношении воспитанник обладает индивидуальными добродетелями: он трудолюбив, воздержан, терпелив, тверд, исполнен мужества, умеет терпеливо страдать. Формированию указанных качеств во многом способствовали занятия по укреплению физических сил.

«Периодом бурь и страстей» назвал педагог возраст от пятнадцати лет и до совершеннолетия, определив в качестве его главной задачи нравственное воспитание. В содержании нравственного воспитания выделялись четыре составляющих: воспитание добрых чувств; воспитание добрых суждений и взглядов; воспитание доброй воли; воспитание готовности к доброй деятельности. Вся система нравственного воспитания основывалась на идее сохранения естественной простоты потребностей и здравом смысле.

С *восемнадцатилетнего возраста* Руссо предполагал осуществлять религиозное воспитание, заключающееся в формировании у питомца ясных и отчетливых представлений о боге и истинной вере.

Подобно Локку, Руссо рассматривал физическое воспитание как составную часть общего образования и основу умственного развития ребенка. «Если вы хотите развить ум вашего воспитанника, то развивайте силы, над которыми предстоит господствовать уму, – писал педагог. – Развивайте постоянно его тело, добивайтесь, чтобы он был сильным и здоровым, для того, чтобы он стал мудрым и разумным. Пусть он работает, возится, бегаёт, кричит, пусть находится в постоянном движении: лишь бы он сделался сперва дюжим, тогда скоро будет также разумным человеком». «Ужасное заблуждение воображать, будто это наносит ущерб духовному развитию, – продолжал Локк. – Дайте только подрасти воспитаннику без побоев и назиданий на каждом шагу, так, чтобы он вынужден был сам заботиться и думать о себе, то он наверняка разовьёт вместе и тело и душу. Так развивают тело вольные дикари, но не раболепные мужики. Воспитанник да совместит в себе со временем ум мудреца с силою атлета».

Анализ педагогических идей свидетельствует Руссо о том, что он вплотную подошел к научному осмыслению процесса физического воспитания и закаливания. «Прежде всего – гимнастические упражнения, – указывал он. – Чтобы укрепить его (Эмиля) дух, надо укрепить его мышцы; приучая воспитанника к труду, мы приучаем его к боли; пусть его испытают тягости телесных упражнений, чтобы привыкнуть к болям могущих случиться вывихов и т.п. Потом: все члены подрастающего тела должны пользоваться полным простором в своей одежде; ничего да не мешает их движению, их росту; ничего не должно быть только что в пору ребенку, ни прилегать плотно к его телу, ни связывать его. Голову покрывать лишь слегка или даже вовсе обнажать ее во все времена года. Детей следовало бы приучать скорее к холоду, нежели к теплу. Они нуждаются в долгом сне, оттого что совершают чрезвычайно много движений. Но мягкая постель, где утопают в перьях и пухе, ослабляет тело, как бы разлагая его. В воде

они должны двигаться также надежно, как и на суше».¹³⁵ Согласованными с достижениями медицины XVIII века представляются и другие советы педагога в области физического воспитания. Однако эти советы, как и вся педагогика Руссо, долгое время оставались не востребованными. Более того, по приговору парламента Франции его «Эмиль» был подвергнут публичной казни – сожжен палачом, а положение дел в европейских школах в области физического воспитания, до XIX столетия сохранялось в прежнем виде.

Долго такое положение дел сохраняться не могло. Под влиянием происходивших в экономической, социально-политической, научной, культурной и других сферах изменений новые веяния медленно, но неуклонно начинали проникать в европейскую школу. Так, закрытие в процессе революции французских женских монастырей и эмиграция их обитательниц в другие страны способствовали появлению образованных воспитательниц и домашних учительниц, что, в свою очередь, повысило качество домашнего воспитания, повлекло появление первых написанных женщинами педагогических сочинений. Рост фабричного производства, торговли и банковского дела, развитие земледелия лежали в основе развития реального и сельскохозяйственного образования в форме различных школ и училищ. Неприятие сохранившихся в учебных заведениях монастырских порядков вызвало к жизни попытки отдельных педагогов-практиков освободить юношество от ярма традиционного воспитания, превратившиеся постепенно в широкое движение.

«Несмотря на то, что необходимость телесных упражнений в школе давно указывалась педагогическими авторитетами, – писал П. Иванов, – на деле мы впервые видим широкое применение их лишь в конце XVIII века в немецких школах, называвшихся «филантропинами».¹³⁶ Идеологом и наиболее ярким представителем филантропизма был известный немецкий педагог эпохи Просвещения Иоганн Базедов (1724 – 1790). Сторонник теории естественного воспитания Руссо, Базедов предпринял попытку распространить ее положения на современную ему школу. В 1768 г. Базедов выпустил «Обращение ко всем друзьям человечества и к лицам, облеченным властью, о школах, о воспитании и его влиянии на счастье людей», в котором изложил план реформирования системы элементарного образования и начал сбор средств на организацию школ нового типа.

Основной идеей реформы являлось «воспитание согласно с природой». Под таким воспитанием подразумевалось: общение с детьми на

¹³⁵ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. – Т. 1. – М., 1981.

¹³⁶ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 136.

привычном для них детском языке; отказ от грамматического обучения языкам в пользу разговорного метода; введение физических упражнений и игр в программу обучения; терпимость к естественному для детей «движению и шуму»; изучение родного языка как главного предмета, обеспечение его приоритета перед классическими языками; предпочтение реальных фактов и явлений отвлеченно-словесному изложению материала, обучение ремеслу. Главной задачей воспитания Базедов считал подготовку детей к общественно-полезной и счастливой жизни. В воспитательной концепции Базедова четко прослеживалась социальная направленность, выраженная в стремлении воспитать человека не только для обретения личного счастья, но и для блага общества. Достижение целей обеспечивалось физическим воспитанием, нравственным воспитанием и обучением.

Выдвижение физического воспитания на первый план объясняется его связью с достижением «совершенства и счастья людей». «В телесном воспитании, – указывал педагог, – следует возвратиться к методу древних. Закаливание тела и гимнастика укрепляют и образуют». Исходя из того, что «нравственность слабонервного человека не имеет прочного, устойчивого основания», Базедов выступал сторонником закаливания детей, прогулок и занятий на свежем воздухе, постоянного движения, простой пищи. В его сочинении «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» даются подробные указания по физическому воспитанию детей. «Воспитание приступает к своему делу со дня рождения, – писал он. – Колыбель вовсе не нужна; приучать понемногу к холодному купанью и к более легкой одежде; жесткое ложе; простая пища; просторное платье; здоровый воздух; движение – вот к чему сводится первоначальное телесное воспитание». Аналогичные рекомендации были даны Базедовым и в отношении других возрастов.

Свою воспитательную программу Базедов сумел реализовать в созданном им в 1774 г. в Дессау «Филантропиуме» – учреждении для совместного обучения богатых и бедных учеников, в котором первые получали необходимое для социальной деятельности естественное образование, а вторые готовились стать учителями. Преподавателем физических упражнений руководил Фит, считающийся одним из основателей немецкой гимнастики. В Филантропиуме существовал следующий распорядок дня: на сон полагалось 7 часов, на теоретические занятия – 5 часов. Остальное время отводилось на принятие пищи, туалет, развлечения. Физические упражнения состояли из танцев, фехтование, игры в мяч и в крокет, упражнений на бревне, прыжков, катанию на коньках. Свои теоретические взгляды Фит изложил в «Опыте энциклопедии телесных упражнений». Первая часть работы содержала историю физической подготовки с древности до XVIII века с подробным описа-

нием ее ход у евреев, финикиян, греков, римлян, мавров, скифов и индейцев. Второй том книги содержал методические указания по проведению гимнастики: 1. Никогда не следует продолжать движения до утомления; 2) Перемены в движении полезны и приятны; 3) Следует варьировать одно и то же упражнение и постепенно усложнять его; 4) Все движения должны производиться по команде; 5) При выборе упражнений надлежит сообразовываться с возрастом, телосложением, силой, темпераментом и с будущей деятельностью учеников; 6) Забота о здоровье должна стоять выше заботы о развитии силы и ловкости; вторые должны быть развиваемы в интересах первых. Следует признать, что по сути рекомендации Фита сохраняют свою актуальность и в наше время. Третья часть энциклопедии посвящена описанию конкретных упражнений, спортивных снарядов и сооружений.¹³⁷

По образцу Филантропиума были созданы учебные заведения в Маршлинсе, в Гельдесгейме, в Кальмаре, в Триттове, в Шнепфентале, в других городах Германии, где также серьезное внимание уделялось физической подготовке. Благодаря деятельности сподвижников Базедова: Х.Г. Вольке, И.Г. Кампе, Х.Г. Зальцмана, К.Ф. Бардта, Х.Ф. Гутса-Мутса, Траппа и других педагогические идеи филантропизма получили европейское признание. Ими заинтересовались даже у нас в стране: в 1784 г. в Петербурге Х.В. Вольке на пожертвованные Екатериной II 2000 рублей открыл педагогическое учебное заведение, просуществовавшее до 1802 г.¹³⁸

На рубеже XVIII – XIX столетий один из самых ярких представителей филантропизма Христиан Готтиглиф Зальцман (1744 – 1811), возглавлявший педагогическое заведение в Шнепфентале, разработал учебный план, характеризующийся глубокой проработкой вопросов физического воспитания. «По собранному мною наблюдениям оказалось, что извращенный способ воспитания человека составляет один из самых обильных источников его бедствий, – писал педагог. – Он развращается тотчас после появления его на свет Божий, и обыкновенное, даваемое ему как в семье, так и в школах и пансионатах воспитание, представляется мне постоянным стремлением сделать предназначенное к движению тело его бездейственным и лишь способным заглушить в его душе чувство истины и внушить ей предрассудки, служащие причиною безумия, пороков и бедствий на всю жизнь». Среди развиваемых у воспитанников качеств (ума, памяти, воображения, нравов) на первое место Зальцман на первое место поставил «тело, á) способное переносить

¹³⁷ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891.

¹³⁸ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 601 – 602.

невзгоды и выдержать труд, β) владеющее всеми своими мускулами и развившее упражнением свои силы, γ) способное в случае нужды само промыслить себе необходимые потребности».¹³⁹ Такой подход к оценке роли физического развития был не только новаторским, но и пионерским: до Зальцмана оно рассматривалось как способствующее формированию отдельных личностных качеств средство.

Ценные в отношении физического воспитания и гигиены советы содержались в работах филантрописта Х.Ф. Гутса-Мутса (1759 – 1839). Он был помощником директора педагогического заведения в Шнепфентале, где ввел в практику регулярные уроки гимнастики и написал несколько сочинений: «Гимнастику для юношества», «Гимнастику для сынов отечества», «Игры для юношества», «Руководство плавания» и «Катехизис гимнастики». Система физического воспитания Гутса-Мутса объединяла в себе все применимое для немецкой школы из греческой гимнастики, элементы легкой атлетики и спортивные игры.

Педагог разделял физические упражнения на гимнастику, ручные работы и совместные игры. В основе его системы лежал анатомический принцип, предполагающий выполнение упражнений, укрепляющих каждую часть тела и отдельные группы мышц. Ввиду того, что в большинстве движений участвует одновременно несколько частей тела, Гутс-Мутс включил в состав гимнастических упражнений прыжки, ходьбу, бег, метания, борьбу, лазание и упражнения в балансировании. Каждое из упражнений имело свои особенности.

Так, прыжки в длину и глубину проводились с сомкнутыми коленями. Применялись прыжки через веревочку, прыжки с шестом, чехарда. *Бег* проводился на ровном и неровном пространстве, подразделялся на быстрый и длительный. Ходьба имела форму прогулок, строевых движений и передвижений с отягощениями. *Метали* камни, шары, диск, копья, стрелы. Разнообразной была борьба: в одном случае требовалось сдвинуть соперника с места, в другом – повалить на землю, в третьем – поднять с земли, в четвертом – отнять у него палку и т.п. Лазание производилось по шероховатому или гладкому шесту, по наклонной и веревочной лестнице, по канату и деревьям. Разнообразными были упражнения в балансировании. Начинались они со стояния на одной ноге и на носках; далее шли раздевание и одевание на одной ноге, ходьба по бревну, по узкому краю укрепленной доски, по канату, ходьба на ходулях, по подвижной лестнице, бег на коньках, качели. Игры подразделялись в зави-

¹³⁹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 606, 607.

симости от целей на подвижные и неподвижные и служили развитию наблюдательности, внимания, фантазии, решали задачи общефизического развития. Большое внимание уделялось плаванию. Ручной труд заключался в овладении столярным и токарным ремеслами.

Гутс-Мутс первым из педагогов подвел под свою систему физического воспитания этический фундамент. «Обуздывай твою отвагу и силу скромностью нрава. Не выставляй себя напоказ. Нахально приставать к другому, с своею телесной мочью, значит находить удовольствие в своей лошадиной силе. Соблюдай меру в телесном упражнении. Не отнимай у духовного развития времени ради телесного», – писал он.¹⁴⁰

Благодаря деятельности филантропистов идея физического воспитания не только получила новое научное осмысление, но и стала достоянием педагогической общественностью, была принята педагогами-практиками. Под влиянием филантропической педагогики физическая подготовка в начале XIX столетия стала вводиться в программы средних учебных заведений и народных школ сначала в Германии, а затем и в других европейских странах. Благодаря соединению в педагогике филантропистов идей свободного и рационального воспитания, она оказала решающее влияние на формирование представлений о личности как добродетельном, всесторонне образованном, физически развитом и одновременно предприимчивом человеке. Можно без преувеличения сказать, что филантрописты завершили строительство фундамента, на котором возникла научная педагогика во всем многообразии ее направлений, включая физическое воспитание.

II.5. Развитие представлений о формировании физической культуры личности в педагогической теории и практике XIX века

«Педагогическая гимнастика создана школою. Однако прежде чем она создалась, прошел длинный период времени, пока сначала признана была вполне необходимость физических упражнений в воспитательном деле, а, во-вторых, установилась определенная форма. Необходимость многому научить не позволяла школе дать должное место телесным упражнениям, а между тем, упущено было из виду, что едва ли не большему научает жизнь, чем школа, и если последняя ставит задачей образовать, то есть помощью известных средств повысить

¹⁴⁰ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталотци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 615.

умственный и нравственный уровень, то, конечно, и образовать физически входит в ее задачу – как нераздельная часть общей», – писал П. Иванов в 1891 г.¹⁴¹ С данным утверждением трудно не согласиться. В то же время необходимо отметить, что развитие системы физического воспитания было неразрывно связано с научным осмыслением ее практических основ, свой вклад в которое внесли философы, психологи, врачи, педагоги, с изменением представлений об идеале человека, с формированием валеологического сознания.

При всем разнообразии существующих подходов к определению времени начала процесса формирования валеологического сознания большинство исследователей сходятся в том, что толчком к нему послужила деятельность знаменитого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746 – 1827). В пользу такого вывода говорит то, что Песталоцци не только с позиций современной ему науки обосновал основные требования к валеологическому воспитанию, но и мировое признание его деятельности во главе школы в Бургдорфе и Ифертенского института, неотъемлемым элементом учебного процесса в которых являлась физическая подготовка. Важным аргументом является и то, что формирование валеологического сознания у Песталоцци составляло неотъемлемую часть не элитного, а *элементарного* воспитания. В этой связи педагог подчеркивал в «Памятной записке парижским друзьям о сущности и цели метода», что целью элементарного физического образования является не физическое совершенствование само по себе, а «правильное гармоничное развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков».¹⁴²

Основу теории элементарного воспитания составлял принцип природосообразности. «Человек становится человеком, – подчеркивал Песталоцци, – только с помощью искусства. Но как ни велико значение этого нашего руководителя, которого мы сами себе даем, тем не менее, и он должен во всех своих действиях придерживаться простых приемов природы». Если развитие ребенка осуществляется от простого к сложному, то по такому же пути необходимо следовать и в воспитании. Присущие ребенку от рождения задатки, по мнению педагога, следовало развивать в естественной, природной последовательности, постепенно усложняя и совершенствуя упражнения. Важнейшим положением педагогики Песталоцци являлось требование об обеспечении ин-

¹⁴¹ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 133 – 134.

¹⁴² Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – Т. II. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 398.

дивидуального подхода к воспитанникам, в равной степени распространяемое на умственное, нравственное и физическое воспитание.

Песталоцци видел назначение физического воспитания в развитии и укреплении физических сил человека в интересах достижения гармонии. В раннем детстве это было простое физическое воспитание, осуществляемое кормящей матерью посредством обучения простейшим движениям. В дальнейшем данное воспитание все больше обретало характер валеологического, т.е. ориентированного на формирование в сознании ребенка представлений о здоровом образе жизни и стремления следовать ему в повседневной деятельности. В этой связи Песталоцци предупреждал, что однобокость в развитии «порождает в физическом отношении и наглых шарлатанов, и злоупотребляющих физической силой хищников, и несчастных, нагруженных непосильной ношей ослов» и что «тщеславное и гоняющееся за почестями направление развития физических сил делает человека подобным одноглазому циклопу в его пещере, стремящемуся, прежде всего сожрать свою добычу, ударить жертву с нечеловеческой злобой о стену».¹⁴³

На формирование валеологического сознания направлена система практических навыков («практических добродетелей») Песталоцци, описанная им в романе «Лингард и Гертруда»: «Если было грязно, дети должны были оставлять у дверей свою обувь, и садиться по своим местам в одних чулках. Если сюртуки были загрязнены, они должны были сушить их на солнце или у печки... и вычищать; каждый, кто от письма переходил к работе, должен был сперва идти к рукомойнику и мыть руки. Они должны были полоскать рот, чистить зубы и заботиться о том, чтобы дыхание не было зловонно» и т.п. Требования аккуратности и порядка были так строги, что «для опоздавших (в школу) дверь оказывалась запертой, как крепостные ворота. Они могли плакать, сколько им было угодно, – ничего не помогало он (учитель) коротко и ясно говорил им, что они должны теперь идти домой, что для них же будет полезным, если они подольше подумают о том, что все в мире, что надо делать, следует делать в определенное время, а то все равно, что ничего не сделано».¹⁴⁴ Нетрудно заметить, что в приведенном тексте речь идет не о выполнении элементарных гигиенических требований, хотя и это важно, а о формировании определенного стиля жизни детей.

Исходя из естественных движений ребенка, Песталоцци внедрил в учебный процесс возглавляемых им образовательных учреждений «эле-

¹⁴³ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – Т. II. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 401.

¹⁴⁴ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – Т. I. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 537 – 565.

ментарную гимнастику» – систему упражнений, способствующую развитию не только физических, но одновременно умственных и нравственных сил. Для выработки необходимых для жизни трудовых умений им была разработана особая «индустриальная» гимнастика, состоящая из упражнений для руки и пальцев, помогающих овладеть сложными трудовыми приемами. В учебных заведениях Песталоцци широко применялись военные упражнения, спортивные игры, строевые занятия, практиковались туристские походы, экскурсии.

Самым известным последователем Песталоцци был Фридрих Вильгельм Август Фребель (1782 – 1852). В теоретическом отношении его основной заслугой является научное обоснование процесса развития творческих способностей ребенка с позиций современной ему детской психологии. «Если и прежде указывали на необходимость развития деятельных, творческих способностей в детях (отчасти уже Амос Коменский, Локк, Руссо, и, особенно Фихте и Песталоцци), – писал П. Соколов, – то Фребель вполне раскрыл эту идею, выяснил ее требования применительно к психологии детского возраста и обеспечил ей действительную жизнь в деле воспитания».¹⁴⁵ Практической педагогике Фребель известен как основатель системы дошкольного воспитания. Созданный «не только для того, чтобы надзирать за детьми дошкольного возраста, но также с целью дать им подходящие для них занятия, укрепить их тело, упражнять их органы чувств, развивать пробуждающийся ум, познакомиться их наглядным путем с природой, правильно руководить их чувствами и сердцем и направлять их к первоисточнику жизни, к единению», «детский сад» Фребеля в Бланкенбурге по словам Т. Циглера стал образцом для подражания всему миру.¹⁴⁶

В отличие от многих современников в основу своей педагогической теории Фребель положил не умственный, а волевой компонент психики, считая его определяющим в формировании характера в детском возрасте. Его воспитательная система базировалась на ряде философских оснований: а) на убеждении, что законы, управляющие миром ребенка, тождественны с законами, действию которых подчинено развитие человечества и природы в целом; б) на «законе единства, или внутренней связности»; в) на рассмотрении воспитания как процесса развития; г) на самодеятельности как методе развития.

Самодеятельность трактовалась педагогом как деятельность, определяемая собственными мотивами человека, возникающая из его собственных интересов, поддерживаемая собственной силой, т.е. как свобод-

¹⁴⁵ Соколов П. Очерки по истории педагогических систем. – СПб., 1913. – С. 538.

¹⁴⁶ Циглер Т. История педагогики. Пер. с нем. – СПб. – Киев: Сотрудник, 1911. – С. 363.

ная деятельность.¹⁴⁷ В силу такой свободы воспитание должно исходить из волевых интересов ребенка. Его назначением не является приготовление к жизни взрослых: цель и процесс воспитания – развитие в настоящем, определяющее характер ребенка. «Обыкновенное воспитание несовершенно, т.к. оно приводит к развитию умственных познаний и понимания, превосходящих параллельную способность к осуществлению», – критиковал Фребель в работе «Воспитание и образование» традиционную образовательную систему, указывая, что если основывать воспитание на деятельности ребенка и измерить его самодеятельностью, то «способность к выполнению будет развиваться в той же степени и в той же связи, как другие приобретения».

Подобно духу и тело должно пройти аналогичный путь развития. Оно «должно быть подготовлено в каждый момент подчиниться духу, как он того требует, подобно инструменту в руках искусного актера», – писал Фребель, подчеркивая, что без этого воспитание не было бы закончено. Физическое воспитание призвано, прежде всего, приучать ребенка к простой и умеренной жизни. Его результаты позитивно сказываются позитивно на тех видах деятельности, в которых «существенную роль играет умение распорядиться своим телом и его членами, например, при письме, рисовании, инструментальной музыке и т.д.

Основополагающим принципом физического воспитания, по мысли Фребеля, должно стать правило, согласно которому ни одно из средств удовлетворения телесных потребностей никогда не должно носить самодовольного характера, а оставаться «лишь средством ради улучшения физической и духовной деятельности». «Целый ряд всевозможных видов грубости, неучтивости и неприличных поступков исчез бы в детском возрасте, – отмечал в этой связи Фребель, – если бы мы практиковали своих детей в закономерных физических упражнениях и тем приучали и тело их к известной закономерности, порядку и сдержанности».¹⁴⁸

Рассматривая воспитания человека как целостный и взаимосвязанный в своих стадиях процесс развития (младенчество, раннее детство, отрочество, школьный возраст) Фребель особое значение придавал дошкольной стадии воспитания. На данной стадии не должно быть место случайностям, здесь необходима планомерная работа по подготовке ребенка к школьному обучению и ко всей жизни – идея, реализованная педагогом в детском саду, а его последователями – в созданных в рамках фребелевского движения детских образовательно-воспитательных заведениях.

¹⁴⁷ Монро П. История педагогики. Пер. с англ. – Ч. II. Новое время. – М.: Мир, 1911. – 280.

¹⁴⁸ Соколов П. Очерки по истории педагогических систем. – СПб., 1913.

Само название «детский сад» имело двоякий смысл: с одной стороны, оно характеризовало внешнее устройство учреждений, предполагающее, чтобы дети проводили время преимущественно на открытом воздухе, в саду, на природе. С другой стороны название давало понять, что дети воспитывались подобно растениям, за которыми ухаживают, следят и заботятся так же, как хороший садовник заботится о растениях своего сада, доставляя им все необходимое для правильного развития. «Оставаясь верным своему основному взгляду на воспитание, Фребель строит свою систему игр и занятий вообще на указаниях природы, прислушиваясь первым, инстинктивным проявлениям внутреннего мира детей, – писала историк дошкольного воспитания М. Стахова. – ...Прежде всего, предоставленные самим себе, дети непременно двигаются, прыгают, танцуют. Движение, физическое упражнение есть первая потребность ребенка».¹⁴⁹

Особую значимость педагог придавал физическим играм как средству самоутверждения и формирования важнейших личностных качеств ребенка. «В подвижных играх ребенок стремится к изображению различных своих переживаний, к изображению своей жизни внешним образом, а также к изображению окружающей его жизни, – писала Н. Лубенец. – Такой характер своеобразных отроческих игр с годами, по мнению Фребеля, все более развивается. Во всех подвижных играх, во время бегания, драки, борьбы, военных и охотничьих игр чувство определенной силы, возвышения и усиления ее, которые мальчик имеет, как отдельная личность и как член общества, наполняет его глубокою, торжествующею радостью. В подвижных играх дети проявляют так много благородных свойств своего сердца и ума: справедливость, умеренность, самообладание, истину, верность, братство и строжайшую беспартийности, храбрость, выдержку, решимость, осторожность и более, по выражению Фребеля, «нежные, как фиалка, благоухающие цветы»: пощада, терпимость, заботливость, поощрение не по своей вине более слабого, более нежного, более молодого, снисходительность к товарищу, незнакомому с игрой».¹⁵⁰

Указанные и другие положения свидетельствуют о чрезвычайно высокой оценке Фребелем физического воспитания как средства обеспечения умственного и нравственного развития ребенка, формирования его сознания в целом.

Большое влияние на формирование валеологического сознания европейцев оказал английский мыслитель, один из основоположников

¹⁴⁹ Стахова М. Учреждения для детей дошкольного возраста // Русская школа. – 1903. – № 1. – С. 50.

¹⁵⁰ Лубенец Н. Фребель и Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1914. – № 7. – С. 500.

позитивизма и научной педагогики, Герберт Спенсер (1820 – 1903), опубликовавший в 1861 году трактат «Воспитание умственное, нравственное и физическое». Спенсер, как и Песталоцци, являлся сторонником гармоничного развития личности. В контексте такого развития он считал целью образования подготовку каждого человека к полноценной жизни. Педагог указывал, что развитие человечества идет по пути все большего приспособления людей к естественной и культурной среде, в силу чего отдельный человек сталкивается с задачей приспособления к среде обитания. Такое приспособление осуществляется за счет индивидуального психического и физического развития, проходящего в процессе воспитания. Исходя из этого, главной целью физического воспитания объявлялось достижение физического здоровья, позволяющего реализовать жизненные цели. Критикуя традиционное пренебрежение к физическому воспитанию в английских школах и семьях, педагог обращал внимание на то, что «особенно важно поставить дело воспитания детей таким образом, чтобы не только готовить их к предстоящей умственной борьбе, но и делать их физически способными к перенесению всяких невзгод и лишений».

Будучи сторонником природосообразности обучения, Спенсер доказывал, что воспитание должно согласовываться с процессом умственной эволюции ребенка, и выдвигал в этой связи вопрос об умственном переутомлении детей в английских школах. Опираясь на собственные наблюдения и данные медицинской науки, он утверждал, что «усиленная система образования вредна во всех отношениях: она вредна потому, что дает знания, которые скоро забываются; вредна потому, что вызывает отвращение к учению. Вредна потому, что упускает из виду организацию знаний, гораздо более важную, чем приобретение их. Вредна потому, что губит энергию, без которой развитие ума бесполезно. Вредна потому, что расстраивает здоровье, которое не заменит никакой успех, без которого всякая неудача вдвойне больней».¹⁵¹

Считая здоровье детей важнейшим условием достижения общего успеха, Спенсер разработал ряд рекомендаций по физическому воспитанию, здоровому образу жизни и питанию детей. Он предостерегал против излишнего увлечения родителей умеренностью и воздержанием в отношении еды, требовал для детей полноценной и разнообразной пищи; советовал соотноситься в выборе одежды с их ощущениями тепла и холода; являлся сторонником равного физического развития мальчиков и девочек; указывал на преимущество естественных для детского возраста подвижных игр перед гимнастикой.

¹⁵¹ Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. – М.: УРАО, 2003. – С. 179.

Важные для физического воспитания теоретические идеи высказал в начале XIX века известный немецкий педагог Жан Поль Фридрих Рихтер (1763 – 1825). В частности, он был солидарен с Фребелем в важности воспитания самостоятельности детей и призывал воспитателей к «свобододеятельному развитию» истинного или идеального человека, скрытого в каждом ребенке. «Если б захотели образованного и идеального человека выразить в словах, то можно было бы сказать: он ни что иное как гармоническая совокупность всех индивидуальных способностей вместе взятых». В достижении такой гармонии особую роль отводил Рихтер физическому воспитанию. Он требовал, чтобы родители остерегались излишней заботливости, вследствие которой «не доверяют природе и из-за всякого нового зуба дитяти прибегают к врачу и аптекарю», советовал воспитывать детей по возможности в деревне: на вольном воздухе они «зарумяниваются скорее яблока на солнце». Рихтер советовал по возможности раньше определиться со временем питания детей, в первые годы жизни с более короткими промежутками. Педагог рекомендовал детям не избегать холода, а преодолевать его, возбуждая тепло изнутри. Гимнастические упражнения, по его мнению, не должны начинаться слишком рано и учитывать индивидуальные особенности детей. Сильного следовало приучать к сидению, слабого, напротив, к движению. Телесные силы рекомендовалось возбуждать после духовных, а не предпосылать им.

Рихтер считал, что физическое воспитание наряду с духовным должно начинаться со дня рождения. Его жизненная сила – веселость. «Веселость и радость – это небо, под которым все преуспевает, кроме яда. Веселость – это в одно и то же время и почва, и цвет добродетели, и венец ее», – писал педагог. Эта веселость лучше всего поддерживается естественной для детей активной деятельностью, играми. «Лишь на арене игр, – подчеркивал Рихтер, – выходят они из класса вокабул и из аудитории на настоящее поприще действий и приступают к человеческой практике». В интересах гармоничного развития личности он советовал соединять интеллектуальные игры со спортивными, призывал обратиться к античному опыту греков и римлян.¹⁵²

Содержащиеся в трудах европейских педагогов идеи о рассмотрении физического воспитания как неотъемлемой составной части воспитательного процесса, о необходимости включения гимнастики и подвижных игр в программы всех учебных заведений, о важности соблюдения гигиени-

¹⁵² Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. IV. – Ч. II. История педагогики от Песталотти до настоящего времени. Пер. с нем. – М., 1881. – С. 300 – 309.

ческих требований способствовали формированию валеологического сознания педагогической общественности и населения европейских стран. Начатое Песталотти, Фребелем, Спенсером, Рихтером дело было продолжено их последователями, благодаря чему необходимость практического решения проблемы воспитания потребности в здоровом образе жизни постепенно была осознана европейским обществом.

Данному процессу предшествовало выступление руководителей немецких учебных заведений против перегруженности программ теоретическими предметами и утратившими свое практическое значение учебными дисциплинами. «При мощном поступательном движении реализма в действительном мире и при животрепещущем развитии и чрезвычайных успехах, достигнутых первоначальной и мещанскою школами, филология, а вместе с нею и гуманистическая гимназия, не могли остаться неприкосновенными в их прежней колее, – писал К. Шмидт. – Стали догадываться, что древние языки и их грамматики не удовлетворяют более гимназическому образованию. Вследствие этого, удержав настойчиво средоточием преподавания древнеклассические науки, ширили круг учебных предметов историей, родным и новейшими языками, математикой и естественными науками. – Скоро однако учителя по этим предметам стали думать что они с равным правом, как и учителя древнеклассических языков могут и должны возлагать на своих учеников самые обширные требования. Вследствие этого в гимназиях накопился громадный материал знания... Образовывались молодые ученые, но не научные характеры... Мало того, вопреки всем приобретаемым единичным знаниям у молодежи вообще обнаружился упадок научного интереса. Ученики в гимназиях чахли духом. А с духовным здоровьем исчезало также и телесное».¹⁵³

В этих условиях директор Кельнской гимназии Грасгоф жаловался на то, что гимназисты вынуждены заниматься по 13 и более часов в день; его коллега Керхер из Карлсруэ доказывал инспекции, что «молодежь в высших классах лишь с виду свежа, а в высшем изнурена и мертва». С ними был солидарен Шпиллеке, отмечавший, что «что в низших классах вообще господствует еще душевная бодрость, тогда как в средних учителя уже начинают жаловаться на недостаток духовной энергии, и молодые люди, поступающие из гимназии в университет, овладевают правда сравнительно немалым запасом знаний, но многие из них часто до жалости лишены умственной живости, верности и точности в суждениях, и пуще всего живого воодушевления к научному стремлению».

¹⁵³ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. IV. – Ч. II. История педагогики от Песталотти до настоящего времени. Пер. с нем. – М., 1881. – С. 1 – 2.

Наиболее остро критика европейской школы прозвучала в книге Лорингера «Об охране здоровья в школах». «Современная генерация рождается уже на свет вообще с более нежным сложением и особенно с большой возбужденностью, а, следовательно, она с теми же качествами поступает потом в школу, – доказывал автор. – Чтобы усилить эту болезненную наклонность и вызвать ее там, где ее еще нет, для этого нельзя придумать более действительных средств, как те, что ныне применяются почти во всех немецких гимназиях. Эти средства состоят во множестве урочных часов, в продолжительном сиденье на школьной статье и в большом количестве задаваемых на дом уроков. Первое особенно способствует расстройству и отуплению ума, второе задерживает естественное развитие тела, а третьим предупреждается, чтобы ни то, ни другое влияние не устранялось вне школы». «Не все, что предлагается и навязывается душе и телу в виде пищи бывает здорово и полезно для человека, а только то, что душа и тело действительно в состоянии усвоить, – доказывал педагог. – И подобно тому, как тело даже при наилучшей пище болеет и чахнет, если не соблюдается мера и не дается времени пищеварению, точно также и душа не обогащается, а только расстраивается и слабеет от то и дело накапливаемого и неперевариваемого знания». Для духовного развития остается слишком мало времени; непрерывно занятые лишь восприятием и усвоением новых знаний, ученики не в состоянии разработать их надлежащим образом и обдумать спокойно; у них нет даже досуга, необходимого для того, чтобы возник истинный, живой и прочный интерес к какой либо отрасли знания; им приходится напрягать все силы, лишь бы на экзамене удовлетворить в столь многих и разных предметах.¹⁵⁴

Поиски выхода из сложившейся ситуации осуществлялись в нескольких направлениях: а) путем пересмотра учебных программ и снижения отводимого на второстепенные предметы времени; в направлении дифференциации образования на классическое и реальное; в) в направлении совершенствования методик обучения с целью придания ему развивающего характера. В этих условиях неуклонно развивалось осознание необходимости привнесения в учебный процесс физического воспитания. В частности, ректор городской школы в Остероде Фридрих Август Вольф (1759 – 1824) писал, что так как «воспитатель преднамеренными действиями имеет развить и совершенствовать способности и силы подрастающего человека для назначения его будущей жизни, то он должен развить, прежде всего, телесные силы, а именно в том роде,

¹⁵⁴ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. IV. – Ч. II. История педагогики от Песталотти до настоящего времени. Пер. с нем. – М., 1881. – С. 2 – 3.

как то делалось всеми народами древности. Потому-то дитя до десятилетнего возраста отнюдь не должно просиживать по целым часам, а только по получасу; глупо заставлять детей для раннего учения сидеть смирно; детские уроки должны быть коротки и отрывочны и давать только повод к размышлению. Душа сперва развивается сама собою; внимание и искусство должны помогать ей, но без доктрины; последняя наступает лишь в позднейший возраст. Чтобы первоначальное воспитание шло правильно: вот в чем главная задача родителей. Домашнее воспитание должно быть телесное и душевное, а последнее – нравственным и умственным образованием».

К поиску путей решения проблемы подключились не только практики, но и теоретики немецкой педагогики. Так, профессор теологии и философии Галльского университета Фридрих Даниил Эрнст Шлейермахер (1768 – 1838) выступил с собственной программой физического воспитания, в основу которой была положена идея о том, что параллельно с нравственным образованием должно идти «развитие физического и психического организма». «Что касается, наконец, упражнений телесных и умений, – писал профессор, – то следует постановить: 1) Всякое гимнастическое упражнение должно начинать с того, причем не приходится обращать внимание на разность полов, так впрочем, чтобы впоследствии обнаружилась и эта разница. Ловкость например свойственна и тому и другому полу» сила напротив того впоследствии должна выступить особенно у мужской молодежи. 2) Все развивающееся путем педагогической деятельности в этот период не следует доводить до крайнего напряжения. 3) Как в играх с данными предметами развиваются умение и ловкость в обделке вещей, точно также и в играх, где телесное движение составляет главное дело, образуются изящные приемы, причем должны преобладать приятные и грациозные движения». «Чисто телесной гимнастикой также не следует пренебрегать, – развивал свою мысль Шлейермахер, – потому что молодежь народной школы имеет двоякое назначение: им предстоит проделать круг военных упражнений; а потом она предназначена для различных механических деятельностей. И в том и в другом отношении важно уже и в народной школе обучаться гимнастике, имеющей целью виртуозностью движений тела и отдельных членов в их правильном соотношении к целому, а результатом силу и ловкость».¹⁵⁵

Осознание практической значимости физического воспитания привело в первой половине XIX века к включению гимнастики в качестве самостоятельного предмета в учебные программы образовательных учреж-

¹⁵⁵ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – С. 397, 400.

дений; обращение к проблеме ведущих европейских педагогов дало толчок к развитию спортивной педагогики как относительно самостоятельной отрасли педагогического знания. У истоков европейской спортивной педагогики стояли энтузиасты своего дела, совмещающие преподавание гимнастики с теоретической деятельностью.

В Германии таким энтузиастом являлся Ян (1778 – 1852), известный как разработчик национальной немецкой гимнастики «Turnen» и активный пропагандист своей системы. Основной целью гимнастики Ян считал «развитие силы и изворотливости». Для привлечения людей к спорту он по всей Германии организовывал массовые занятия на площадях и гимнастические празднества, выступил учредителем нескольких гимнастических обществ и собраний. Не удовлетворяясь системой Гутса-Мутса, Ян разработал новые спортивные снаряды, в частности параллельные брусья и горизонтальный шест. Гимнастические упражнения Яна отличались акробатической направленностью: сложность овладения ими стала причиной ухода на второй план бега, борьбы и метания. Указанная система была изложена Яном в книге «Немецкая гимнастика», написанной им в соавторстве с Эйзеленом, основателем Берлинского гимнастического института (1825).

Остановившись на последнем из названных фактов, отметим, что первое гимназическое заведение было открыто в 1800 году в Дании Нахтегалем для подготовки учителей гимнастики для армии. В 1817 году, было создано гимнастическое учреждение в Париже. Его учредитель и директор Аморос был автором руководства по гимнастике, используемого во Франции вплоть до начала XX века. Там же в 1820 году Аморосом (1770 – 1847) была открыта гимнастическая школа, специализирующаяся на подготовке преподавателей гимнастики для армии.¹⁵⁶

Спортивная педагогика Швейцарии берет свое начало с руководства по начальным основаниям гимнастики Клиаса, известного своей преподавательской деятельностью также в Англии и во Франции. Параллельно с Клиасом проблемой физического воспитания занимался Шписс (1810 – 1858), автор трех сочинений: «Учение о гимнастике», «Гимнастика для школ», «Мысли о значении гимнастики в целом в народном образовании». Основная заслуга Шписса заключалась в распределении упражнений по возрастам и полам, в придании вольным упражнениям стройной организации. Он подразделял гимнастику на вольные упражнения, упражнения на неподвижных аппаратах и совместные упражнения, а сама система совмещала элементы гимнастических систем Гутса-Мутса и Фридриха Людвиг Яна. Шписс первым из спортивных педагогов обосновал образовательно-воспитательное значение занятий

¹⁵⁶ Бутовский А.Д. Телесные упражнения во Франции // Педагогический сборник. – 1893. – № 3. – С. 282.

физической культурой. Он много писал о развитии внимания, такта и других качеств под влиянием занятий гимнастикой, доказывал необходимость включения гимнастики в школьные программы на равных с другими учебными предметами условиях. К заслугам Шписса следует отнести и обоснование важности введения гимнастики в учебный процесс женских учебных заведений.

Основателем получившей широкое распространение шведской гимнастики являлся Линг (1776 – 1839), создавший в 1813 году в Стокгольме гимназический институт. Больше известный как практик, а не теоретик, Линг, однако, построил свою «рациональную гимнастику» на глубоком знании анатомии и физиологии человека, подчеркнув, что в противном случае физические упражнения невозможно рассматривать в качестве образовательного средства.

В зависимости от целевых установок физических упражнений Линг подразделял гимнастику на педагогическую, военную, врачебную и эстетическую. Дошедшие до нас работы Линга («Общие основы гимнастики», сборник правил по фехтованию и «Инструкция для производства гимнастики в армии») и сама анализ разработанных им упражнений позволяет выявить основные положения шведской педагогической гимнастики:

1. Цель гимнастики – правильное развитие человеческого организма посредством «точно определенных», т.е. основанных на знании строения организма, который предстоит развивать, движений.

2. Правильно развитым является организм, все части тела которого находятся в соотношении, учитывающим индивидуальную предрасположенность занимающегося гимнастикой человека.

3. Не соответствующие цели упражнения правильно соразмерному развитию организма.

4. Здоровье и сила одинаково значимы; оба зависят от согласования деятельности всех частей тела.

5. Если начинать гимнастику с самых простых первичных упражнений, то постепенно можно без малейшего опасения дойти до самых сложных движений, ибо ученик знает свою силу, понимает что делает и что он в состоянии сделать.

В гимнастику Линга входили упражнения без снарядов и со снарядами. Первые подразделялись на свободные упражнения и упражнения с сопротивлением соперника. Упражнения со снарядами состояли в прыжках через веревку, через яму, с помощью шеста, через лошадь. Большое внимание уделялось упражнениям в балансировании, лазанию по ступенчатой мачте, канатам, лестницам, шведской стенке.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 146 – 147.

Анализ названных положений свидетельствует о теоретической обоснованности рациональной гимнастики Линга, проявляющейся в следовании основным принципам педагогики, о ее направленности на гармоническое развитие учеников, об учете их индивидуальных особенностей. Достоинством шведской гимнастики являлась возможность ее широкого применения в школе. Не менее существенно было и то, что она включала в себя элементы получившей впоследствии широкое распространение врачебной гимнастики.

Очевидные достоинства шведской гимнастики обусловили ее широкое распространение в европейских странах. Для ознакомления с ней прусское правительство даже командировало в Швецию директора центрального гимнастического института в Берлине Ротштейна, написавшего несколько пособий и внесшего в гимнастику коррективы, акцентирующие внимание на упражнениях на снарядах. Результатом этих изменений явилось синтезирование немецкой и шведской гимнастических систем и появление электической гимнастики, распространенной в большинстве европейских стран.

Во второй половине XIX – XX начале столетий система физической подготовки в школах континентальной Европы значительных изменений не претерпела. Развитие подходов к преподаванию гимнастики в этот период связано с деятельностью немецкого профессора Егера, обосновавшего необходимость заимствования отдельных физических упражнений (бега, прыжков, метания тяжестей, борьбы и игр) у древних народов и выработавшего для учащихся дифференцированные по возрастам требования и нормативы; с именем Нигглера (Швейцария), указавшего на важность разработки научных основ гимнастики и на целесообразность учреждения в университетах специальных кафедр. В числе позитивных моментов в развитии физкультурного образования следует назвать открытие учебных заведений для подготовки учителей по гимнастике в большинстве европейских стран и введение ее как предмета в курс гимназического образования. К негативным моментам нужно отнести в первую очередь то, что занятия физической культурой были излишне формализованы, в силу чего не могли оказать существенного влияния на формирование валеологического сознания гимназистов.

Иное положение с физической подготовкой складывалось в Англии. По свидетельству посетивших ее в 40-х годах XIX века французских и немецких педагогов, характерные для континентальной школы «скука и малокровие, два обычных явления школ, совершенно незнакомы в Англии. Там все клонится к *развитию личности, характера, энергии, самопомощи*. Школа представляет собой небольшое общество, устроенное по образцу действительного, причем классное учение есть лишь небольшая часть общей воспитательной системы. Цель ученика состо-

ит в том, чтобы занять среди равных себе почетное место, благодаря ловкости, честности и нравственности; отсутствуют главные причины, дурно влияющие на учеников интернатов: неупорядоченные досуги, умственное переутомление, не уравновешенное физическими упражнениями и не всегда целесообразные отношения учащихся и учащихся». ¹⁵⁸

Сразу отметим, что эта картина была списана с весьма дорогостоящих частных учебных заведений. Физическая подготовка в них занимала от 30% до 40% учебного времени. В Англии, в отличие от континентальных школ, не было преобладания гимнастики как упорядоченной системы упражнений, зато широко практиковались подвижные игры, плавание, гребля, различные виды бега и другие, характеризующиеся состязательностью, виды спорта. Стремление к первенству и самостоятельности поощрялось в большинстве учебных заведений. Так, многое сделавший для английского физического воспитания директор школы в Рёгби с 1828 по 1842 год Томас Арнольд, по словам А.Д. Бутовского, считал такое явление нормальным и «направлял свои усилия не к тому, чтобы подавить это стремление, а чтобы дать ему такой характер, который согласовывался бы с учебным и воспитательным режимом благоустроенной школы». Для удовлетворения естественных запросов учащихся в движении и в развитии физических сил педагог выделил ежедневные часы для занятий футболом, разработал его правила, положив тем самым начало упорядочению атлетических игр в английских школах. «Под влиянием этого человека, школа Рёгби преобразилась, – продолжал А.Д. Бутовский. – Он принял ее по сознанию самих регбианцев в очень распушенном состоянии; в несколько лет его управления она стала обращать на себя внимание такими чертами своего благоустройства, которые были совершенно новы для тогдашних английских школ. Естественно, что порядки, установленные Арнольдом, стали применяться и в других школах». ¹⁵⁹

Необходимо особо отметить спортивное оснащение английских школ: наличие площадок, залов и даже отдельных зданий для игр, раздевалок, комнат для умывания, спортивных снарядов. Большинство английских школ находились в живописных местах за городом, что давало большие преимущества в проведении спортивных состязаний.

В спортивных играх англичан преобладала идея состязательности; везде торжественно обставлялось награждение победителей. Соревнования проводились как внутри школ, так и между учебными заведениями.

¹⁵⁸ Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891. – С. 151.

¹⁵⁹ Бутовский Н. Д. Воспитание и телесные упражнения в английских школах // Педагогический сборник. – 1915. – Июнь. – С. 624 – 625.

«Эти игры ведутся не для одного препровождения времени, – указывал А.Д. Бутовский. – С ними связаны серьезные корпоративные и личные интересы учеников. Каждая школа ежегодно состязается в крикет и в футбол с другими школами. Так, Гарроу ежегодно состязается с крикет и в футбол с Итоном, в свою очередь Итон имеет состязание с Винчестером и пр. Состязаются на переходящие призы, т обладание призов в течение года считается величайшим почетом».¹⁶⁰

В отличие от континентальных стран в английских университетах в чести были занятия спортом; история соревнований между ними насчитывают не одно столетие. В целом можно констатировать, что в деле постановки физического воспитания английские школы в XIX – начале XX столетий во многих отношениях опережали учебные заведения других европейский стран и в значительно большей степени способствовали физическому развитию юношества.

¹⁶⁰ Бутовский Н. Д. Воспитание и телесные упражнения в английских школах // Педагогический сборник. – 1915. – Июнь. – С. 626.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема физического воспитания подрастающего поколения – одна из центральных в современной российской педагогике. Ее решение направлено на формирование гармонично развитой личности и связано с исследованием физического воспитания как социально-психологического и индивидуального феномена, с выявлением его аксиологических оснований, с поиском инновационных подходов к формированию валеологического сознания людей.

Становление и развитие процесса физического воспитания осуществлялось под непосредственным влиянием доминирующих в обществе социально-экономических, политических, культурных, научных, собственно педагогических факторов и ценностных ориентиров. Выраженные в идеалах своего времени, отраженные в эпических и литературных произведениях, поддерживаемые общественным мнением, эти ориентиры наполняли физическое воспитание личностными смыслами, обеспечивая единство общественного и индивидуального сознания. Генезис ценностных оснований и идеалов в историческом плане сопровождался изменением представлений о духовной культуре. Отражаясь в системе норм, идей и знаний, в морали и праве, в религии, в художественной сфере и науке, культура общества, трансформируясь по мере ее освоения людьми на личностный уровень, выступала мерилom готовности людей к самореализации своих интеллектуальных и физических задатков.

На развитие физического воспитания европейских народов существенное влияние оказывали антропологические факторы: географическое положение, природные условия, отношения с соседями, национальные традиции и обычаи, виды трудовой деятельности, религиозная принадлежность, торгово-экономические и культурные связи и др. Историко-педагогический анализ свидетельствует, что даже у одного народа (например, у афинян и спартанцев) антропологические факторы обуславливали существование различных систем физического воспитания.

Становление процесса физического воспитания испытывало цивилизационное влияние через восприятие общих духовных ценностей и предшествующего опыта, следование традициям и т.п. По мере цивилизирования европейского общества физическое воспитание общие черты, одновременно отражало особенности национальной психологии европейских народов. Его цели и задачи трансформировались через руководящие установки отдельных государств. На развитии процесса физического воспитания сказывались изменения в социальной структуре общества: пер-

воначально доступное только представителям имущих сословий физическое воспитание в XIX веке постепенно начало проникать в народные школы, стало достоянием средних слоев населения. Развитию физического воспитания в школе способствовала разработка его отдельных форм: гимнастики Х.Ф. Гутсмута, ее атлетической разновидности у Амороза (Франция), Клиаса (Швейцария), турнерской гимнастики Ф.Л. Яна, шведской гимнастики П.Г. Линга, спортивных игр (Англия).

В историческом плане процесс физического воспитания характеризовался: а) в античном мире – рассмотрением физической культуры как неотъемлемой части общей культуры человека, гармонией нравственного, музического и физического воспитания – в Афинах; военно-прикладной направленностью – в Спарте и Древнем Риме; б) в европейских странах в период господства католической церкви – подчинением тела душе, отвержением физического воспитания. Исключением являлась рыцарская система физического воспитания с ее светской и военно-прикладной ориентацией; в) в эпоху Возрождения – возвратом к идеям гармоничного развития личности, осмыслением проблем ее формирования в трудах представителей движения, отдельными попытками практического решения задач физического воспитания в элитных школах; г) в эпоху Просвещения – признанием «разумности» физического совершенствования, началом теоретических исследований в области физической подготовки, началом ее внедрения в общеобразовательные учебные заведения; д) в Новейшее время – а) на теоретическом уровне: рассмотрением вопросов гармоничного развития личности в рамках общепедагогических систем, зарождением спортивной педагогики как отрасли педагогического знания, ее развитием на основе достижений общей педагогики, антропологии, анатомии, психологии; б) в практическом плане: разработкой отдельных видов физического воспитания, его включением в учебные планы европейских учебных заведений, развитием соревновательной практики.

Настоящая монография не дает исчерпывающего ответа на все вытекающие из проблемы вопросы: многие из них претендуют на самостоятельные исследования. Представляется важным изучение аксиологических оснований формирования физической культуры личности в XX столетии. Заслуживают внимания авторские системы физического воспитания в России и за рубежом. Перспективны, на наш взгляд, исследования заявленной проблемы в антропологическом контексте, способствующие осмыслению особенностей физического воспитания у народов России и мира. Широкое исследовательское поле в вопросах изучения деятельности семьи как традиционного для нашей страны института формирования общей и физической культуры личности. В интересах совершенствования процесса физического воспитания крайне важно

обратить внимание на проблему преемственности в формировании валеологического сознания на основе восприятия историко-педагогического опыта. В условия наметившегося диалога культур крайне актуальным представляется проследить процесс взаимопроникновения и взаимообогащения идей и практики в области физического воспитания между Россией и европейскими странами.

ЛИТЕРАТУРА

- Антология педагогической мысли христианского средневековья. В 2-х т. / Под ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш – М., 1994.
- Аристотель. Политика. // Соч. В 4-х т. – Т. 4. – Кн. 2. – Гл. 6. – М., 1983.
- Блёттер. Педагогическая гимнастика // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – Кн. I. – Отд. I. – С. 42 – 72.
- Бузескуль В. Школьное дело у древних греков по новым данным // Вестник Европы. – 1911. – № 4.
- Бутовский Н. Д. Воспитание и телесные упражнения в английских школах // Педагогический сборник. – 1915. – Май – июнь.
- Бутовский А.Д. Телесные упражнения во Франции // Педагогический сборник. – 1893. – № 2 – 4.
- Вессель Н.Х. Начальное образование и народные училища в Западной Европе и в России // Русская школа. – 1890. – №№ 1 – 12.
- Визитей Н.Н. Физическая культура личности. – Кишинев: КГПИ, 1989. – 107 с.
- Вильман О. Дидактика как теория образования. Пер. с нем. – М., 1904. – Т. I.
- Вормсер Ж. Монтень // Мыслители образования. – Т. 1 – 3. – М., 1996.
- Второй устав Луцкой школы // Памятники Киевской Комиссии. – Т. I.
- Гончаров В.Д. Социально-психологические основы физической культуры. – Л., 1990. – 28 с.
- Гогоцкий С.С. Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира. Речь, читанная на торжественном собрании Университета Св. Владимира 9 июня 1853 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1853. – Ч. LXXXIV – LXXXVI.
- Гогоцкий С.С. Различие между воспитанием и образованием в древние и новые времена. Публичная речь, читанная 27 января 1874 года в пользу голодающих Самарской губернии и недостаточных студентов Университета. – Киев, 1874.
- Гончаров В.Д. Физическая культура в системе социальной деятельности / Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д-ра социолог. наук. – СПб., 1995. – 37 с.
- Гордин Р.Л. Очерки по истории античного спорта (Др. Греция, Рим). – СПб., 1991. – 94 с.
- Горелов Ю.П. История физической культуры и спорта. Учебное пособие. – Кемерово: КГУ, 1997. – 104 с.

Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта. Учебное пособие. – Саратов, 2005. – 310 с.

Грабовская М.Н. Физическая культура древнего Египта / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Л., 1975. – 196 с.

Европейская педагогика от античности до Нового времени. Под ред. В.Г. Безрогова. – Ч. 1 – 3. – М., 1994.

Ефимова Е. Рыцарство. – М., 1914. – 150 с.

Зайцев А.П. Культурный переворот в Древней Греции XIII – V вв. до н.э. – М., 1985; Андреев Ю.В. Спарта как тип полиса // Античная Греция. Проблемы развития полиса. – В 2-х т. – Т. 1. – М., 1985.

Иванов К.А. Средневековый монастырь и его обитатели. – СПб., 1910. – 207 с.

Иванов П. Теоретические основания телесных упражнений. – СПб., 1891.

Йегер В. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Пер. с нем. – М., 1997. – 264 с.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001. – 510 с.

Карсавин Л.П. Монашество в средние века. – СПб., 1912. – 110 с.

Кампанелла Т. Город Солнца. – М. – Л.: АН СССР, 1954. – 324 с.

Кириллова Е.В. Проблемы идеала воспитания в истории отечественной педагогики: первая четверть XX столетия / Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Белгород, 2004. – 19 с.

Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире действительной жизни. Изд. 2-е. Пер. с лат. – М., 1957. – 351 с.

Коменский Я.А. Панпедия. – М.: УРАО, 2003. – 320 с.

Корнетов Г.Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». – М.: УРАО, 2003. – 294 с.

Корнетов Г.Б. Педагогика: теории и история. – М.: УРАО, 2003. – 294 с.

Корнетов Г.Б. Педагогическое наследие Платона и Аристотеля. Вступительная статья к кн.: Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести. – М.: УРАО, 2003. – 475 с.

Крадман Д.А. Физическая культура и спорт в государствах Западной Европы и новое время (XVII век – 1917 г.) / Дисс. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – М., 1973 – 309 с.

Кряж В.Н. Введение в гуманизацию физического воспитания. Метод. пособие в 3-х ч. – Минск, 1996. – Ч. I. – 54 с., Ч. II. – 125 с.

Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М., 1993. –

Кузнецова З.М. Социально-педагогический аспект буржуазных концепций роли спорта в формировании личности (по материалам США) / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 1988. – 174 с.

Куменко Н.Ф. История физической культуры и спорта. Учебное пособие. – Оренбург, 1997. – 372 с.

Лависс Е., Рамбо А. Культура и цивилизация Западной Европы в эпоху крестовых походов (1095 – 1270). Пер. с фр. – М., 1895. – 335 с.

Лашмокун. Всеобщая история физической культуры и спорта. Пер. с венг. – М.: Радуга, 1982. – 399 с.

Летурно Ш. Эволюция воспитания. – СПб., 1900. –

Локк Д. Сочинения. В 3-х т. – Т. 1 – 2. – М., 1885; Т.3. – М., 1988.

Лубенец Н. Фребель и Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1914. – № 7 – 9.

Малинина С.В. Физическая деятельность как основа формирования физической культуры / Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 23 с.

Мижув П.Г. Главные моменты в развитии западноевропейской школы. – М., 1913. – 108 с.

Миропольский С.И. Гигиеническое значение гимнастики // Народная школа. – 1876. – № 10. – С. 5 – 21.

Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейшего и до нашего времени. – В 2-х тт. – Изд. 2-е. – СПб., 1877 – 1878.

Монро П. История педагогики. Пер. с англ. – Ч. I. Древность и средние века. – 325 с. Ч. II. Новое время. – 372 с. – М.: Мир, 1911.

Монтень М. Опыты – Кн. 1 – 3. – М.-Л., 1960.

Мор Т. Утопия. – М.: АН СССР, 1953. – 232 с.

Морозов В.И. Обзорные лекции по истории физической культуры. Методическое пособие для студентов-заочников. – Минск, 1983. – 43 с.

Моссо А. Физическое воспитание юношества // Образование. – 1894. – № 11 – 12.

Нейфельд А. Преподавание гимнастики до начала нынешнего века // Вестник воспитания. – 1899. – № 3. – С. 138 – 170.

Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. – М., 1908.

Пельменов В.К. История физической культуры и спорта. Учебное пособие. – Калининград, 2000. – 185 с.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. – М.: АПН РСФСР, 1961.

Пестова Т.Г. Физическая культура как фактор социализации личности студента / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Карачаевск. – 172 с.

Платон. Государство // Собр. соч. В 4-х т. – Т. 3. – М., 1993.

Пиотковский Е.О. Трактат Меркулиуса «De arte gymnatia» как первый опыт построения научно обоснованной системы физического вос-

питания / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 1943 – 1946. – 207 л.

Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания / Дисс. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук – Л., 1966. – 506 с.

Пономарев Н.И. О законах возникновения и развития физической культуры. Лекция. – Л., 1989. – 20 с.

Пономарев Н.И. Спорт – феномен культуры. Лекция. – Л., 1987. – 22 с.

Раумер К.Г. История воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней. Пер. с нем. – В 2-х ч. – М., 1875 – 1878.

Руа. История рыцарства. Пер. с фр. – 7-е изд. – СПб., 1858. – 180 с.

Рубинштейн М.М. Из истории идеи всеобщего обучения // Вестник воспитания. – 1914. – № 3. – С. 7 – 28.

Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – 2-е изд. – Иркутск, 1922. – 304 с.

Рубинштейн М.М. Педагогические идеи Платона // Вопросы философии и психологии. – 1914. – Сентябрь – октябрь. – С. 401 – 461.

Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. – М., 1981.

Соколов П. Очерки по истории педагогических систем. – СПб., 1913. – 707 с.

Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. – М.: УРАО, 2003. – 288 с.

Сперанский К. Очерки по истории народной школы в Западной Европе. – М., 1896.

Столбов В.В. История физической культуры. Учебное пособие. М., 1989. – 287 с.

Столбов В.В. История и организация физической культуры и спорта. Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1982. – 286 с.

Столяров В.И. Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта. – М., 1984. – 103 с.

Столяров В.И. Место физической культуры и спорта в системе явлений культуры. Методическая разработка. – М., 1988. – 27 с.

Страхова М. Учреждения для детей дошкольного возраста // Русская школа. – 1903. – № 1 – 2.

Сулейманов И.И. Предмет теории и социальных функций физической культуры и спорта. – Омск, 1981. – 41 с.

Тарасов Н., Моравский. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы. – М., 1903. –

Университеты Западной Европы. Средние века. Возрождение. Просвещение / Под ред. Н.В. Ревякиной. – Иваново, 1990.

Цибадзе А.Е. Идеи физического воспитания в дореволюционной Грузии и современность / Автореф. дсс. н соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Тбилиси, 1987. – 30 с.

Циглер Т. История педагогики. Пер. с нем. – СПб. – Киев: Сотрудник, 1911. – 501 с.

Чепик В.Д. Физическая культура в социальных процессах. – М.: ТЕИС, 1995. – 168 с.

Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала Нового времени / Под ред. К.И. Салимова, В.Г. Безрогова. – М., 1991.

Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. III. История педагогики от Лютера до Песталоцци. Пер. с нем. – М., 1880. – 759 с.

Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. IV. – Ч. II. История педагогики от Песталоцци до настоящего времени. Пер. с нем. – М., 1881. – С. 590.

Янзико З.В. Античные спортивные единоборства в терминологическом, практическом и общекультурном аспектах / Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – М., 2004. – 291 с.

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ГЛАВА I. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ	
I.1. Личность как системное социальное качество и интегральный показатель конкретно-исторических условий развития общества	4
I.2. Идеалы общества как детерминанта формирования ценностных ориентаций людей	18
I.3. Физическая культура личности в контексте индивидуальных и общественных духовных ценностей	25
РАЗДЕЛ II. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭПОХ И НАРОДОВ	
II.1. Личность и формирование ее физической культуры в античном мире	40
II.2. Проблемы формирования физической культуры личности в средневековой Европе	57
II.3. Представления о физической культуре личности и путях ее формирования в эпоху Возрождения	69
II.4. Идеалы Нового времени и их отражение в физическом воспитании детей и юношества	78
II.5. Развитие представлений о формировании физической культуры личности в педагогической теории и практике XIX века	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	107
ЛИТЕРАТУРА	110

Научное издание

**Колпачев Виктор Васильевич,
Курмилев Павел Валерьевич,
Моргун Ирина Николаевна**

**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
(ДО НАЧАЛА XX ВЕКА)**

Монография

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 $\frac{1}{16}$
Бумага офсетная

Усл.печ.л. 6,74
Тираж 100 экз.

Подписано в печать 26.10.11
Уч.-изд.л. 5,01
Заказ 13

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».