

37.01
Д42

УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ
ДЛЯ ВУЗОВ

А.Н.ДЖУРИНСКИЙ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР



А.Н. Джуринский

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

*Рекомендовано
Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по педагогическим специальностям*



ББК 74.03
Д40

Рецензенты:
профессор, академик РАО
Н.Н. Нечаев;
доктор педагогических наук, профессор
А.Е. Дмитриев

Д40 **Джуринский А.Н.**
История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр
ВЛАДОС, 2000. - 432 с.

ISBN 5-691-00196-5.

В учебном пособии доктора педагогических наук, профессора А.Н. Джуринского представлена история школы и педагогики первобытной эпохи и Древнего мира, Средневековья, Нового и Новейшего времени.

Пособие адресовано преподавателям, аспирантам и студентам педагогических институтов и университетов, а также слушателям системы повышения квалификации работников образования.

ББК 74.03

© Джуринский А.Н., 1999, 2000
© «Гуманитарный издательский
центр ВЛАДОС», 1999, 2000
© Серийное оформление обложки.
«Гуманитарный издательский
центр ВЛАДОС», 1999, 2000

ISBN 5-691-00196-5

Предисловие

Школа и педагогика прошли многовековой исторический путь. На этом пути педагогика постепенно из суммы идей и концепций превращалась в науку. Позитивные педагогические идеи часто утрачивались, а затем возрождались, но уже в ином облике. Развитие образовательно-воспитательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом, уровень, масштабы и результаты которого с течением времени становились все более весомыми.

Изучение истории школы и педагогики - важное условие формирования общей и педагогической культуры, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

Пособие хронологически охватывает всю историю воспитания и образования (первобытная эпоха, древность, Средневековье, Новое и Новейшее время), что позволяет охарактеризовать главные направления развития воспитания и образования человеческого общества.

Так, цивилизации Древнего мира, временные и территориальные границы которого огромны (он существовал с 5-го тысячелетия до н. э. до IX в. н. э. и охватывал 4 материка: Европу, Азию, Африку и Америку), оставили первое наследие организованного воспитания и обучения. Помимо опыта Древнего Востока (Двуречье, Египет, Индия, Китай) такой опыт был накоплен в Средиземноморском центре Античного мира, где господствовали традиции греко-римской культуры, а на периферии - традиции варваров и славян.

Особое место занимает история школы и воспитания Средневековья, когда получили развитие иные, чем в пору Античности, типы образования и парадигмы педагогической мысли. Выйдя из Античного мира, школа и воспитание Средневековья стали однако альтернативой педагогической традиции древних сообществ и цивилизаций. Хотя средневековое воспитание в различных регионах мира не совпало по временным рамкам, тем не менее всюду ему были свойственны общие характеристики. Построенное на статичных сословных отношениях, это воспитание было ограничено социальными регламентациями и репродуктивными принципами обучения. И хотя уже в Средние века зарождались тенденции, направленные на самореализацию человека, освобождение его от жестких социокультурных нормативов, в целом воспитание и обучение готовили личность к месту в заданной социальной страте (от лат. *stratum* - слой), и преодолеть эту заданность было крайне сложно. Другая важная особенность средневекового воспитания - коллективное осознание принадлежности к тем или иным конфессиям и этносам.

В эпоху Нового и Новейшего времени ускорилось формирование общественных и духовных ценностей. Вследствие этого процесса появились концепции воспитания, созданные на основе познания объективных закономерностей природы и общества.

Человек рассматривался прежде всего как член гражданского общества, возвышающийся над социальными и национальными условностями.

Новейшая эпоха прошла под знаком противостояния тоталитарных и демократических режимов, что отразилось на эволюции мировой школы и педагогики.

На исходе 2-го тысячелетия новой эры произошли изменения, вызвавшие необходимость перевести на педагогический язык новые тенденции развития мирового сообщества. Одна из главнейших тенденций - прогресс воспитания и образования, которые являются центром духовности и приобщения к национальным и общечеловеческим культурным ценностям.

Обращение к истории педагогики и школы позволяет полнее уяснить ход и результаты взаимодействия общества, с одной стороны, и школы и педагогики - с другой. Возникает система знаний о том, как школа и педагогика воспроизводили сообщества и цивилизации, как в сфере воспитания и обучения закреплялись приобретенные культурные ценности. Формируется представление, что школа и педагогика всегда были заметным (хотя и не единственным) двигателем культурной и общественной эволюции.

Школа и педагогика - арена столкновения экономических, классово-сословных, политических, этнических и иных общественных интересов. В отдельные периоды подобные столкновения выливались в бурные конфликты, в результате которых возникали серьезные перемены в воспитании и образовании. История школы и педагогики подводит к осмыслению этой постоянной тенденции.

Изучение истории школы и педагогики помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

РАЗДЕЛ I. ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

Глава 1. Возникновение воспитания

К вопросу об источниках изучения первобытного воспитания

Изучение воспитания в первобытном обществе сопряжено со специфическими сложностями в силу отсутствия серьезных письменных свидетельств. Картину детства человеческой цивилизации, зарождения воспитания помогает восстановить изучение памятников материальной и духовной культуры, языка, фольклора. Огромное значение для реконструкции воспитания в первобытную эпоху имеют этнографические данные о жизни немногих племен, сохранивших черты первобытности. Речь идет, во-первых, о сведениях, касающихся редкостных сообществ, не тронутых современной цивилизацией, и, во-вторых, о трудах ученых и путешественников XIII - начала XIX в., содержащих описание жизни аборигенов Австралии, Африки, Полинезии, Дальнего Востока, Сибири, Южной и Северной Америки, которых застали на стадии первобытного развития. К числу предметов и знаков воспитания эпохи первобытности можно отнести находки археологов: орудия труда и быта, примитивные детские игрушки, наскальные изображения и пр. Красноречивые свидетельства о воспитании, принятом у древних людей, донесли народные игры, обряды, развлечения, фольклор, корни которых уходят в тьму веков. Плодотворным средством познания является изучение метафорического уровня того или иного языка (поговорки, пословицы, эпос и пр.). Например, древнее латинское выражение "собирать виноград в ежевике" означает совет учиться быть терпимым к сородичам.

Концепции происхождения воспитания

Мировая наука предлагает несколько концепций происхождения воспитания. К числу традиционных относятся эволюционно-биологическая теория (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас) и психологическая теория (П. Монро). Представители эволюционно-биологической теории сближали воспитательную деятельность людей первобытного общества с присущей высшим животным инстинктивной заботой о потомстве. П. Монро объяснял происхождение воспитания проявлением у детей бессознательного инстинкта к подражанию взрослым. Сходно в обеих теориях утверждение, что первобытное воспитание возникло как постепенное приспособление детей к существовавшему порядку вещей. Как писал в этой связи П. Монро, "мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. У него почти нет сознания прошлого и будущего. Его воспитание есть лишь приспособление к среде".

Многие современные исследователи, соглашаясь с необходимостью учитывать при рассмотрении вопроса о происхождении воспитания преемственность между формами рассудочной деятельности у некоторых высших животных и у человека, делают акцент на качественных социальных характеристиках, которые отличали человеческое воспитание при его зарождении в виде особого вида деятельности.

Зарождение воспитания как особого вида деятельности

Тысячелетия отделяют нас от того времени, когда на Земле появился человек современного физического типа. К этому периоду (40-35 тысяч лет назад) относится и зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельности.

Жизнь и воспитание первобытного человека выглядели весьма примитивно. Смысл существования предков человека был предопределен его мирозерцанием. Окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Стихийно возникшие цели воспитания заключались в подготовке к простейшему существованию и осознанию мира как анимистического феномена. Зачатки педагогической мысли развивались только на уровне обыденного сознания. Они сводились к практическому воспитанию и проявлялись в традициях и фольклоре.

Воспитание зародилось как одновременно физическое, умственное и нравственно-эмоциональное взросление. Воспитание предков человека и первобытных людей выглядело бессистемно, стихийно. Его

содержание и приемы усложнялись по мере обогащения общественного опыта и сознания. Поначалу воспитание не являлось особым видом деятельности и сводилось к передаче жизненного опыта. В таком виде воспитание возникло в эпоху выделения человека из животного мира, т.е. 2-3 млн. лет назад.

Выделение человека из животного царства сопровождалось постепенным переходом к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Предкам современных людей следовало хорошо знать съедобные растения, рельеф местности, повадки животных, быть сильными и выносливыми. Мощным средством передачи опыта собирательства и охоты стала возникшая у них речь. Мало-помалу воспитание как передача опыта из поколения в поколение начало приобретать черты особого вида деятельности. Прежде всего оно являлось частью повседневной борьбы за выживание.

Существенной предпосылкой и фактором становления воспитания как особого вида деятельности оказалась эволюция материальных связей между людьми первобытной эпохи. Потребность поддерживать и совершенствовать такие связи путем передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению побуждала развивать воспитание как специфический род деятельности. Воспитание возникло из потребности людей в общении и оказалось тесно связанным с эволюцией форм примитивного труда.

Изготовление и использование орудий труда являлись неперенными условиями существования древних. Для этого была необходима передача соответствующего опыта. Без помощи старших дети таким опытом овладеть не могли. Поэтому роль взрослых в организации обучения детей по мере усложнения орудий труда и самого труда неизбежно возрастала.

На заре истории специфической особенностью человечества являлось групповое, коллективное начало в воспитании. Первобытное воспитание готовило всех одинаково к повседневной жизни. Единственными и почти абсолютными ориентирами дифференциации воспитания оказывались пол и возраст детей. Воспитание проистекало из общинного образа жизни, питая и цементируя подобный способ существования.

С появлением человека современного физического типа в генезисе воспитания начался новый этап. В нем все более усиливалась социальная заданность.

Возникновение семьи. Воспитание детей в семье

В 9-8-ом тысячелетиях до н. э. в ряде регионов мира, в частности, Малой, Передней и Средней Азии, происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Основной социальной ячейкой становится семья. Эти процессы качественно изменили смысл и содержание воспитания.

Из всеобщего, равного, контролируемого общиной воспитание превращается в сословно-семейное. Дети воспитывались прежде всего на примере родителей. Воспитание представителей различных страт - вождей, жрецов, воинов, остальных членов общины - приобретает заметные различия. В семьях элиты увеличивается срок детства и соответственно усиливается воспитательное воздействие на подрастающие поколения.

Дети со слов родителей, путем подражания воспринимали опыт и информацию предшественников. Этот опыт оценивался как тайна и волшебство. Вот почему действиям, связанным с воспитанием, придавали магический смысл. У африканских готтентотов, например, матери произносили над ребенком колдовские заклинания, чтобы он рос сильным и ловким охотником. Нравственным наставлениям родителей также придавался магический смысл. Так, у австралийских туземцев ребенка слегка били жареной многоножкой по ноге и приговаривали: " Будь добрым, не бери чужого".

Появление организованных форм воспитания

Люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влиянием условий жизни, и поэтому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер. Детям показывали, что и как делать: как действовать палкой, выделывать шкуру убитого животного, находить и собирать съедобные растения и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых было механическое повторение.

Шло время, и человек от приспособления к природе все чаще переходил к воздействию на окружающий мир. По мере усложнения жизнедеятельности менялись задачи и приемы передачи социального опыта. Появляются зачатки организованных форм воспитания. Постепенно оно

сосредоточивается в руках специально назначаемых для этого лиц.

В первобытных общинах охотников и собирателей срок детства и воспитания был весьма непродолжительным и ограничивался возрастом от 9 до 11 лет. Самых младших мальчиков и девочек отдавали под присмотр женщин, которые обучали их первым навыкам трудовой деятельности. В этот период дети много времени проводили в играх, имитируя жизнь взрослых. Старейшины и священнослужители следили, чтобы дети не нарушали установленных общиной запретов.

Взрослея, мальчики все больше времени проводили с мужчинами, приобщаясь к охоте, рыболовству и пр. Женщины обучали девочек-подростков ведению домашнего хозяйства.

В раннюю первобытную эпоху воздействие воспитания было минимальным. Маленьким членам общины предоставлялась значительная свобода в поведении. Наказания не были жестокими. В худшем случае это могли быть шлепки или угрозы физического наказания (удар палкой по следу ребенка в его присутствии). Но первобытное воспитание не было и не могло быть идилическим, поскольку люди жили в сложных, тяжелых условиях борьбы за выживание.

В дальнейшем положение меняется. Расслоение общины и рост социальных антагонизмов ужесточили воспитание. Часто стали применяться физические наказания.

Коллективная традиция воспитания на исходе первобытно-общинного периода привела к появлению своеобразных *домов молодежи* для детей и подростков. По сути, это были предшественники школ, организованные для воспитания общественного человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, обрядам. Основной формой воспитания оставались совместные игры и занятия.

Характер деятельности, состав воспитанников и наставников в домах молодежи постепенно менялись. В условиях матриархата до 7–8 лет мальчики и девочки воспитывались совместно под руководством женщин; в более старшем возрасте - раздельно. При патриархально-родовом строе дома молодежи становятся раздельными. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам. По мере имущественного расслоения появляются отдельные дома молодежи для бедных и для состоятельных членов общины. Они существовали, например, у племен ацтеков и майя (Америка), племени майори (Новая Зеландия) на стадии разложения патриархальной общины.

Все подростки обоего пола, достигшие 10-15 лет, проходили *инициацию* - процедуру посвящения во взрослые. У мальчиков она была более длительной и сложной. Инициация проводилась в виде религиозного обряда, и сопровождалась традиционными песнопениями, ритуальными танцами, магическими заклинаниями. Ей приписывалась таинственная сила. Программа подготовки к инициации для мальчиков включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т.д., программа для девочек - приобретение навыков ведения домашнего хозяйства. Запоминание наставления, закрепление определенных навыков сопровождалось болевым ощущением от удара, щипка, укола, нанесенных наставником.

Вопросы и задания

1. Расскажите, откуда черпает историко-педагогическая наука сведения о воспитании в первобытную эпоху.
2. Каковы особенности воспитания в первобытном обществе?
3. Как менялись содержание и формы воспитания в первобытном обществе?
4. С какими работами по истории воспитания в первобытном обществе вы познакомились?

Литература

- Джуринский А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. I.-Гл. 1.
История педагогики. М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 1, 7.
Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). - М., 1988.
Корнетов Г.В. Воспитание в первобытном обществе. - М., 1993.
Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1988. -Ч. 1.-Гл. 1.
Тейлор Э. Б. Первобытная культура. Пер. с англ. - М., 1989.
Хофман Ф. Мудрость воспитания. Очерк первый. Пер. с нем. -М., 1979

РАЗДЕЛ II. ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ

Глава 2. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока

Общий взгляд

Начало истории школы и воспитания как особых сфер общественной деятельности восходит к эпохе цивилизаций Древнего Востока, зарождение которых относится к 5-му тысячелетию до н.э.

Уже в эпоху позднего неолита в различных регионах мира стали появляться первые симптомы разложения первобытной формации. Этот процесс был многовековым, исторически длительным. Разновременность возникновения новых общественных структур приводила к тому, что наряду с новыми способами социализации подрастающего поколения сохранялись и старые формы воспитания.

В древнейших государствах, сменивших архаичные союзы племен, воспитание и обучение осуществлялись преимущественно в семье. В эпоху, переходную от общинно-родового строя к рабовладельческому, в древних цивилизациях Востока сохранялись и видоизменялись прежние традиции семейного воспитания. Педагогические прерогативы патриархальной семьи были закреплены уже в таких литературных памятниках Древнего Востока, как "Законы вавилонского царя Хаммурапи" (1750 до н. э.), книга "Притч иудейского царя Соломона" (начало 1-го тысячелетия до н. э.), индийская "Бхагавадгита" (середина 1-го тысячелетия до н. э.) и др.

Так, в «Притчах» мы читаем: «Слушайте, дети, наставления отца и внимайте, чтобы научиться разуму». Главные педагогические идеи "Притч" - призвание отца быть наставником, почитание родителей ("мудрый сын радуется отцу, а глупый человек пренебрегает матерью своей").

Одновременно с укреплением общественных государственных структур в целях специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов постепенно начал складываться и новый социальный институт - школа.

Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием разнообразных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее, им были присущи сходные структуры, в том числе структуры воспитания и обучения. Это же сходство – объективное следствие того, что возникновение школы пришлось на переходную – от общинно-родового строя к социально-дифференцированному обществу эпоху. Подобная типологичность подтверждается тем, что древние цивилизации имели принципиально общее в сфере воспитания и обучения, несмотря на то, что существовали изолированно друг от друга.

Убедительным аргументом в пользу такой типологичности служит история древних цивилизаций Южной Америки, возникших в 3-2-м тысячелетии до н. э. Не будучи связаны с остальным миром, они тем не менее выработали опыт обучения и воспитания, сходный с опытом древнейших цивилизаций Древнего Востока.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека, т. е. утратило свой единообразный характер. Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей, и постепенно превращалось в подготовку ко взрослой жизни. Это, с одной стороны, привело к тому, что усилилась оппозиция детей миру взрослых, а, с другой стороны - к тому, что воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер.

Переходный период, когда зародились первые человеческие цивилизации, характеризовался глубинными переменами в практике воспитания и обучения: качественно менялись способы передачи культурного наследия предков от взрослых к детям. Возникали специальные образовательные структуры для обучения подрастающего поколения.

В эту эпоху как бы завершился дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое (рисунчатое) письмо как главные способы передачи информации приблизительно с 3-го тысячелетия до н. э. начали частично дополняться собственно письменностью - клинописной и иероглифической.

Возникновение и развитие письменности - важный фактор и спутник генезиса школы. При переходе от пиктографического письма к логографии, передававшей не только общий смысл речи, но и членение на отдельные выражения и слова (египетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо становится более сложным и требует специального обучения. Дальнейшее развитие письма, связанное с появлением сначала слогового (в древней Ассирии), а затем фонетического (в древней Финикии) письма, привело к упрощению и облегчению обучения грамоте, что увеличивало производительные возможности школы.

Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало к жизни появление новой специальности - учителя.

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока развивались в логике эволюции конкретно-

исторических культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной страте. Отсюда и акцент на жестких формах и методах воспитания.

Закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, ибо религия была носителем идеалов воспитания и обучения. Вместе с тем в конечном счете возникновение школ отвечало определенным экономическим, культурным, политическим запросам общества. По мере социального развития такие запросы менялись, а с ними менялись и сфера, содержание и методы воспитания и обучения.

Средоточием обучения и воспитания в древнейших восточных цивилизациях были семья, церковь и государство. Поскольку семья могла не обеспечить общество достаточным числом людей, сведущих в чтении, письме, законах, для пополнения сословия чиновников их подготовкой стали заниматься учебно-воспитательные учреждения, создававшиеся светской властью и служителями культов.

Обучение и воспитание в течение весьма длительного времени носили крайне рутинный характер. Из-за сложности письма процесс обучения грамоте был долгим и мучительным. Содержание образования выглядело крайне скудным и узкоспециальным, оно закрепляло человека в жестких рамках определенного общественного положения.

К 1-му тысячелетию до н. э. постепенное развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения способствовали некоторому расширению круга людей, которым были доступны школьное обучение и воспитание. Помимо детей, представителей аристократии и служителей культа, в школах учились дети состоятельных ремесленников и торговцев. Абсолютное большинство населения по-прежнему обходилось семейным воспитанием и обучением.

Возникнув как определенный итог движения общества, школа приобретала относительную независимость и стала выполнять роль стимулятора прогресса. Так, школа письма, закрепляя результаты передачи опыта поколений, в свою очередь, позволяла обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом, что ранее было неизбежно.

Школу и воспитание Древнего Востока следует рассматривать как нечто относительно цельное и вместе с тем, как результаты специфического развития каждой из древневосточных цивилизаций, обладавших устойчивыми особенностями. Цивилизации Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшие витки развития мировой школы и педагогики. В этот период возникли первые учебные заведения, были предприняты первые попытки осмысления сущности воспитания и образования. Педагогические традиции древних государств Двуречья, Египта, Индии и Китая повлияли на генезис воспитания и обучения в более поздние времена.

"Дома табличек"

Возникшие ранее 3-го тысячелетия до н. э. и сменявшие друг друга вплоть до 100-го г. н. э. государства в междуречье Тигра и Евфрата (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.) имели достаточно стабильную и жизнестойкую культуру. Здесь успешно развивались астрономия, математика, агротехника: были созданы оригинальная письменность, система музыкальной записи, процветали различные искусства. В древних городах Месопотамии разбивали парки, бульвары, прокладывали каналы, воздвигали мосты, проводили дороги, строили роскошные дома для знати. В центре города возвышалось культовое здание-башня (зиккурат).

Почти в каждом городе были и школы. Учебные заведения появились здесь в 3-м тысячелетии до н. э. в связи с потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях - писцах. Представители этой профессии стояли на достаточно высокой ступени социальной лестницы. Первые заведения, где готовили писцов, получили название *домов табличек* (по-шумерски - *эдуббы*). Оно происходит от глиняных табличек, на которые наносилась клинопись. Письмена вырезали деревянным резцом на сырой табличке, которую затем обжигали. Первые школьные таблички относятся к 3-му тысячелетию до н. э. С начала 1-го тысячелетия до н. э. писцы стали пользоваться деревянными табличками: их покрывали тонким слоем воска, на котором выцарапывали письменные знаки.

Первые эдуббы возникли, очевидно, в семьях писцов, затем - при храмах и дворцах. Воссоздать картину школьного образования того времени помогают клинописные глиняные таблички, найденные археологами в развалинах древних дворцов, храмов, библиотек. Среди них - те, на которых записаны законы вавилонского царя Хаммурапи (1792-1750-е гг. до н. э.), законы Ассирии (вторая половина 2-го

тысячелетия до н. э.), летописи ассирийского царя Ашшурбанипала (669 - ок. 633-го г. до н. э.). Древние анналы, хроники, законодательства позволяют судить об уровне культуры и образования цивилизаций Двуречья.

Образовательные учреждения впитали традиции патриархально-семейного, ремесленного воспитания и ученичества. В шумерском "Сказании о сотворении мира" и законах Хаммурапи подчеркнуто, что воспитание является родительским долгом.

Семейно-общинный уклад школы сохранялся на протяжении всей истории древневосточных цивилизаций. Главную роль в воспитании детей выполняла семья. Как это следует, например, из "Кодекса Хаммурапи" за подготовку сына к жизни и обучение его ремеслу ответственность нес прежде всего отец.

Вначале школьное обучение служило для подготовки писцов. Позднее эдуббы, превращаясь в центры культуры и просвещения, приобретали определенную автономию. При них возникали крупные книгохранилища, например библиотеки в городах Ниппур (2-е тысячелетие до н. э.) и Ассур (1-е тысячелетие до н. э.). В фондах этих хранилищ насчитывались десятки тысяч табличек.

Первые эдуббы были небольшими учреждениями с одним учителем. Обычно ученики жили дома. В обязанности учителя входило управление школой и изготовление табличек-моделей, которые ученики заучивали, переписывали в таблички-упражнения. В крупных "домах табличек" имелись особые учителя письма, счета, рисования и пр. В таких учебных заведениях мог быть специальный управитель, следивший за порядком и дисциплиной.

Обучение было платным. Размер платы зависел от авторитета учителя. Чтобы заручиться дополнительным вниманием педагога, родители делали ему подношения.

Основным методом воспитания в школе, как и в семье, являлся пример старших. В одной из глиняных табличек, например, содержится обращение отца, в котором глава семьи призывает сына школьника следовать благим образцам сородичей, друзей и мудрых людей.

Быт и учеба в школе напоминали жизнь большой семейной общины. Возглавлял эдуббу "отец учитель"; остальные преподаватели именовались "братьями отца". Сами ученики делились на младших и старших "детей" эдуббы.

Обучение предусматривало прежде всего подготовку к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться профессионально изготавливать глиняные таблички, освоить систему клинописи. За годы учения они должны были изготовить полный комплект табличек с заданными текстами.

Универсальными приемами обучения являлись заучивание и переписывание. Урок (*мугубба*) состоял в запоминании и копировании из табличек-моделей в таблички-упражнения. Неожоженные таблички-упражнения корректировал преподаватель. В позднюю эпоху иногда выполняли упражнения типа диктантов.

В основе методики обучения лежало, таким образом, простое, многократное повторение, механическое запоминание столбцов словарных слов, терминов, текстов, задач и их решений.

Зарождались и иные методы обучения: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов. Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или однокашником, но и с воображаемым объектом. При этом ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали, утверждали, отрицали и опровергали. Вот как преподаватель предлагает ученику вести беседу: "Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной. Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне. Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя. Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу: "Почему ты не отвечаешь мне?..."

О том, каким был школьный уклад и каким его хотели видеть, говорят таблички "Восславление искусства писцов", найденные на развалинах Ниневии - столицы Ассирии. В них говорилось: "Истинный писец не думает о хлебе насущном, а сосредоточен на своем труде. Прилежание выводит ученика на дорогу богатства и благополучия".

Другой клинописный документ (2-е тысячелетие до н. э.) позволяет восстановить учебный день обучавшихся в эдуббе. Вот как об этом говорится:

" Школьник, куда ты ходишь ежедневно? - спрашивает учитель.

- Я хожу в школу, - отвечает ученик.

- Что ты там делаешь?

- Я делаю свою табличку. Ем завтрак. Мне задают устный урок. Мне задают письменный урок. Когда занятия кончаются, я иду домой и вижу своего отца. Я рассказываю отцу о моих уроках, и отец мой радуется.

- Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей: «Скорей дай мне мой завтрак».
- Я иду в школу. В школе надзиратель спрашивает: «Почему ты опаздываешь?». Испуганный и с бьющимся сердцем вхожу я к учителю и кланяюсь ему почтительно".

Процесс образования в "домах табличек" был сложным и трудоемким. Вначале школяра учили читать, писать и считать. Следовало запомнить множество клинописных знаков. Постепенно ученик переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал запас практических знаний и умений, необходимых для расчета строительства различных сооружений, составления торговых, правовых и иных деловых документов. Обученный в «доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии, получив совокупность различных знаний и умений.

Программа обучения была по преимуществу светской. Изучались два языка: аккадский и шумерский. К первой трети 2-го тысячелетия до н. э. шумерский язык перестал быть средством общения и изучался как язык науки и культов. В зависимости от специализации будущие писцы приобретали знания в области грамматики, математики, астрономии и пр.

Выпускник эдуббы должен был знать арифметические действия, хорошо владеть письмом, искусством пения и музыки, уметь выносить разумные обоснованные суждения, разбираться в ритуалах жертвоприношений. Кроме того, он должен был уметь измерять земельные участки, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать язык жрецов, пастухов и ремесленников.

Возникшие в Шумере и Аккаде «дома табличек» претерпели в дальнейшем определенную эволюцию. Постепенно они становились своеобразными культурно-просветительскими центрами. Появляется специальная учебная литература для школ. Так, таблички с первыми методическими пособиями – словарями и хрестоматиями – изготовлены в Шумере в 3-м тысячелетии до н. э. Они содержали поучения, наставления, назидания, выраженные в фольклорной форме, что должно было облегчить процесс обучения.

В период расцвета древнего Вавилонского царства (первая половина 2-го тысячелетия до н. э.) ведущую роль в деле образования выполняли дворцовые и храмовые эдуббы. Они нередко располагались в культовых зданиях – зиккуратах, – имели множество помещений для хранения табличек, научных и учебных занятий. Подобные комплексы именовались *домами знаний*.

Образование становится достоянием не только знати и духовенства. Получают распространение частные учебные заведения для средних социальных слоев: на различных документах этого периода появляются подписи торговцев и ремесленников.

Наибольшее распространение эдуббы получили в ассирийско-нововавилонскую эпоху (1-е тысячелетие до н. э.). В связи с дальнейшим развитием хозяйства и культуры, процесса разделения труда в школах усложнялась программа обучения и преимущество получала специализация. Кроме уже указанных приоритетов в обучении, в программу эдуббов входили занятия философией, литературой, музыкой, историей, геометрией, правом, географией.

Особое внимание уделялось обучению математике. Образованные люди были знакомы с логарифмами, извлечением квадратного и кубического корней. На высоком уровне обучали врачеванию, в пособиях содержались сведения о диагнозе и способах лечения множества болезней. Медицина изучалась и как отрасль магики-религиозных культов.

В этот период появились эдуббы для девушек из знатных семей. Их обучали письму, религии, истории, математике.

Продолжало распространяться обучение при библиотеках. Писцы занимались здесь записями и сбором табличек на различные темы. Наиболее крупными центрами такого рода были библиотеки в Ассуре и Ниппуре. Об объеме работы писцов свидетельствует библиотека царя Ашшурбанипала (VI в. до н.э.), где найдено до 24 тыс. клинописных табличек.

Школа в Древнем Египте

Первые сведения о школьном обучении древних египтян восходят к 3-му тысячелетию до н. э. Школа и воспитание в Древнем Египте были призваны перевести ребенка, подростка, юношу в мир взрослых.

На протяжении тысячелетий в долине Нила сложился определенный психологический тип личности. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. В логике такого идеала шло обучение и воспитание.

Семейное воспитание и обучение в Древнем Египте отражало характер взаимоотношений между женщиной и мужчиной. Эти взаимоотношения строились на равноправной основе. Поэтому обучению

мальчиков и девочек уделялось одинаковое внимание.

Лишь принадлежность к привилегированному меньшинству открывала доступ к знаниям, которые, как сказано в древнем источнике, следовало "связать в единый узел" (вот почему слова "знание", "учение" и "узел" изображались одним и тем же иероглифом).

Судя по древнеегипетским папирусам, детям уделялось особое внимание, поскольку, согласно верованиям египтян, сыновья и дочери, совершив погребальный обряд, могли дать родителям новую жизнь. Выполняя родительский долг наставника, египтянин считал, что поступает праведно и обеспечивает себе счастливое существование в загробном мире предков. Египтяне верили, что после смерти человека боги на одну чашу весов кладут его душу, а на другую "кодекс поведения" (*maat*). Если чаши уравнивались, умерший мог начинать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и обращенные к детям поучения. Они служили стимулом для формирования нравственности и отражали идею необыкновенной значимости воспитания и обучения ("Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец").

Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику надлежало прежде всего научиться слушать и слушаться. В ходу был следующий афоризм: "Послушание - это наилучшее у человека". Учитель обыкновенно обращался к ученику с такими словами: "Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе". Наиболее эффективным способом достижения повиновения считались физические наказания. На ученика постоянно сыпались удары. Физические наказания рассматривались как естественные и необходимые. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: "Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал".

Безоговорочный и абсолютный авторитет отца, наставника был освящен многовековыми традициями. Приверженец таких традиций, автор "Поучения гераклеопольского царя" (XIII в. до н. э.) писал: "Всегда следуй отцам и предкам своим". С этими традициями был тесно связан обычай передачи профессии по наследству.

Нравственное воспитание в Древнем Египте осуществлялось по преимуществу через заучивание морализаторских наставлений типа: "Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в сундуке", "Лучше есть сухой хлеб и радоваться сердцем, нежели быть богатым, но познать печаль". Запись, чтение и запоминание подобных наставлений были отнюдь не простым делом, поскольку они изображались иероглифами на языке, все более отличавшемся от живой речи.

Как ни был силен консерватизм древнеегипетской цивилизации, ее идеалы и цели воспитания постепенно пересматривались. Древний папирус, относящийся к 1-му тысячелетию до н. э., свидетельствует, что уже тогда появились различия в понимании того, каким надлежит быть человеку. Автор явно осуждал тех, кто отходил от традиционной покорности и безынициативности. Он пишет, что такие люди уподобляются растению, лишенному тепла и воды.

Целью обучения была подготовка к профессии, которой традиционно занимались члены семьи. Таким образом семья являлась первичным звеном обучения. Свою профессию передавали детям жрецы, музыканты, ремесленники и т.д. Отцы-ремесленники при обучении порой использовали детские игрушки: модели земледельческих орудий, мельниц, кузниц и пр. Лишь военное дело находилось вне строго специального сословно-профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми упражнениями развивали силу, выносливость, ловкость.

Владение грамотой и профессия писца рассматривались как залог социального благополучия. В папирусах довольно часто встречаются высказывания такого типа: "Смотри, нет другой должности, кроме должности писца, где человек всегда начальник".

Приобретение образования требовало немалого труда. Занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера. Нерадивых сурово наказывали. Попытки нарушить аскетический режим беспощадно пресекались. Чтобы достичь успеха, школьники должны были жертвовать мирскими радостями. Вот что говорится в одном из папирусов, где учитель наставляет нерадивого ученика: "Вставай на свое место! Книжки уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу. Спрашивай совета того, кто знает больше тебя. Мне говорят, что ты забрасываешь ученье, ты предаешься удовольствиям, ты бродишь из улицы в улицу, где пахнет пивом. А пиво совращает душу. Ты похож на молельню без бога, на дом без хлеба. Тебя учат петь под флейту. Ты сидишь перед девушкой и ты умащен благовониями. Твой венок из цветов висит у тебя на шее. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью".

По-видимому, школы возникали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них с 5 лет. Поначалу ученик должен был научиться правильно и красиво писать и читать; затем - составлять деловые бумаги, соблюдая соответствующий стиль.

Для овладения грамотой ученику следовало запомнить не менее 700 иероглифов, различать беглое, упрощенное и классическое письмо. В итоге ученик должен был освоить деловой стиль для светских нужд и уставный для составления религиозных текстов.

В эпоху Древнего царства (3-е тысячелетие до н. э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже в эту эпоху появилась бумага - папирус - из болотного растения того же названия.

Позже папирус становится основным писчим материалом. У писцов и школяров имелся своеобразный письменный прибор: деревянная чашечка для воды, дощечка с углублениями для краски из сажи и охры, а также тростниковая палочка для письма. Почти весь текст писали черной краской. Красную краску применяли для обозначения пунктуации и выделения главных по смыслу фраз.

Школьные папирусы использовали многократно. Перед очередным употреблением с них смывали ранее написанное. Писцы ставили в папирусе число, месяц, день, год данного урока. Существовали свитки-пособия, которые переписывали и заучивали.

На первоначальной стадии обучения прежде всего заботились об отработке техники изображения иероглифов. Затем большее внимание уделялось содержанию текстов. На последующем этапе обучали красноречию, что считалось наиважнейшим для писца качеством. "Речь сильнее оружия"; "Речь спасает, но может и погубить", - читаем мы в древнеегипетских папирусах.

В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Преподавались знания, которые могли понадобиться для расчетов при строительстве каналов, храмов, пирамид, для определения количества урожая, для астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, при прогнозах разлива Нила. Географии часто обучали в сочетании с геометрией, чтобы ученик мог научиться рисовать план местности.

Постепенно специализация обучения усиливалась. Так, в эпоху Нового царства (V в. до н. э.) появляются школы врачей-лечителей. К тому времени были накоплены знания и учебные пособия по диагностике и лечению почти полусотни различных болезней.

Особое место занимали *царские школы*, где дети высшей знати учились вместе с отпрысками фараонов и их родственников.

В таких школах особое внимание уделялось переводу на живой язык древнейших текстов.

Воспитание и обучение в Древней Индии

История Древней Индии распадается на две главные эпохи: дравидско-арийскую и буддийскую, рубежом между которыми является VI в. н. э.

Цивилизация дравидских племен - коренного населения Индийского полуострова до первой половины 2-го тысячелетия до н. э. - соответствовала культурному уровню первых государств Двуречья. Воспитание и обучение носили семейно-сословный характер, причем роль семьи была первостепенной.

Школьное образование в долине Инда скорее всего появилось в доарийский период в городах Хараппской культуры (3-2-е тысячелетия до н. э.), имевших довольно тесные связи с государствами Месопотамии. История сохранила об этой культуре мало сведений. Несколько сотен печатей с надписями на своеобразном письме, глиняные чернильницы для письма -- вот, пожалуй, и все вещественные памятники образования тех времен. Фактически древнейшими документами об образовании в Индии являются ведийские упанишады священные наставления, относящиеся к VIII-VII вв. до н. э.

В течение 2-1-го тысячелетий до н. э. территория Индии осваивалась арийскими племенами. На базе отношений коренного населения с завоевателями ариями возник строй, позднее получивший название кастового. Население было поделено на четыре основные касты, или варны. Три высших касты составили потомки ариев: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой -- низшей кастой -- являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы). Наибольшими социальными привилегиями пользовались брахманы. Кшатрии - профессиональные воины - в мирное время содержались за счет государства. Вайшьи относились к свободной трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав, у них были одни лишь обязанности. Совершенно жалкое существование владели потомки дравидов -- так называемые парии.

Кастовый строй наложил специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии.

Другим не менее важным фактором генезиса воспитания и образования оказалась религиозная идеология: брахманизм (индуизм) в дравидско-арийскую эпоху, буддизм и необрахманизм в последующий период.

В дравидско-арийскую эпоху сложились достаточно устойчивые представления о том, каким должно быть воспитание и обучение.

Эти представления основывались на идее, что каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы сделаться органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались интеллектуальные достоинства, у кшатриев - сила и мужество, у вайшьи - трудолюбие и терпение, у шудры - покорность.

Сформировался и взгляд на идеальное воспитание (претендовать на такое воспитание могли лишь высшие касты). Согласно этому взгляду человек рожден для насыщенной счастливой жизни. Воспитание предусматривало умственное развитие (ясность суждений и рассудочное поведение), духовность (способность к самопознанию), физическое совершенство (закаливание, владение собственным телом), любовь к природе и прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу.

Развернутые характеристики такого идеального воспитания мы находим в древних сказаниях и эпосе. Так, в сказании индоарийцев "Бхагавата пурана" дано подробное описание образцов воспитания божественного и мудрого Кришны. Эпический царь - воин и пастух - рос среди сверстников в совместных с ними играх и труде. Позже родители отдали его в учение мудрому брахману. Вместе с друзьями Кришна более двух месяцев усердно изучал веды и сделался знатоком всяческих разнообразных умений и искусств, и овладел людской премудростью.

Носителем идеального воспитания служил также Рама - герой другого древнеиндийского эпоса - "Махабхараты". Вот каким был этот образец человеческого совершенства: "Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама и ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, он вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукой и опытом мужами. Он знал веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга".

Своеобразной священной и одновременно учебной книгой была также "Бхагавадгита" (1-е тысячелетие до н. э.). В ней предлагались образцы содержания и путей воспитания и образования. "Бхагавадгита" написана в форме бесед мудрого учителя с учеником. В образе наставника предстает божественный Кришна, в образе ученика - царский сын Арджуна. Попадая в сложные жизненные обстоятельства, Арджуна ищет и находит у Кришны разъяснения для выхода из создавшегося положения, поднимаясь на новый, более высокий уровень познания и поведения. Алгоритм приобретения знаний выглядит так: поначалу целостное изложение учителем новых знаний, затем подробный анализ; раскрытие отвлеченных понятий сопровождается рассмотрением конкретных примеров.

Суть обучения по "Бхагавадгите" состояла в следующем: Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить верным приемам и методам познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором Арджуна поднимался к совершенству.

К середине 1-го тысячелетия до н. э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На первой ступени - в семье - систематическое обучение не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики - *упанаямы*. Не прошедшие инициацию становились отверженными, их лишали права иметь супругами представителей своей касты, получать дальнейшее образование. Так в индоарийском обществе контролировались результаты семейного воспитания и складывалось отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни человека.

Порядок *упанаямы* и содержание дальнейшего обучения для представителей высших каст не были одинаковыми. Так, для брахманов срок инициации приходился на 8-летний возраст, для кшатриев - на 11-летний, для вайшьев - на 12-летний. Программа образования брахманов была более полной. У кшатриев и вайшьев программа отличалась меньшей насыщенностью, но большей профессиональной

направленностью. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи - сельскохозяйственным работам и ремеслам. Длительность обучения обычно не превышала восьми лет. Но в исключительных случаях оно продлевалось еще на 3-4 года. Ученичество считалось отдельным важным периодом в жизни человека. Хотя формально все высшие касты имели право на полноценное (брахманское) образование, на практике вайшьи купцы и ремесленники в силу своей занятости обычно не пользовались этим правом. Военачальникам и царям (кшатриям) тоже было недосуг, поскольку свое свободное время они посвящали развлечениям.

Фундаментальное образование, следовательно, получали брахманы.

Ученики именовались *брахмачаринами*, учителя - *гуру* (чтимый, достойный). Прямой обязанностью брахманов было учить и учиться, чтобы точно соблюдать светские и религиозные нормы жизни. С помощью тайных наставлений – *упанишад* брахман мог овладеть высшим знанием - *брахмavidья*, постичь абсолютную истину и реальность - *брахману*. Брахманское образование прежде всего носило религиозный характер, включая однако грамматические и другие "подсобные науки": правила почитания, правила поведения, науку чисел, астрономию, науку о змеях, этимологию, логику и пр. Религиозное обучение имело мистическую окраску, знания преподносились как откровение свыше. Срок брахманского обучения составлял 12 лет.

Программа обычного образования прежде всего включала в себя пересказы вед, обучение чтению и письму. Повышенное образование приобретали как правило немногие юноши. В его программу входили поэзия и литература, грамматика и философия, математика и астрономия. Содержание повышенного образования было для того времени весьма сложным. Достаточно сказать, что в Древней Индии впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы.

Порядок обучения в доме учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи, и помимо приобретения образования, осваивал правила человеческого общежития. Специальных помещений для учебных занятий тогда не было. Обучение проходило на открытом воздухе. Местом обучения служил обычно дом учителя - *гурукула*.

Появились своеобразные *семейные школы*, где мужчины обучали молодежь, устно передавая знания. Ученики выслушивали, заучивали и анализировали ведические тексты - *упанишад*. Обучение, следовательно, было словесно-звуковым. Это можно объяснить во-первых, тем, что в Древней Индии записи делали на пальмовых листьях, которые хранились очень недолго. Во-вторых (что еще более существенно), устное слово считалось наиболее достоверным способом передачи знаний. Основная часть вед звучала на архаическом языке. Вот почему среди предметов образования на особом месте стояла грамматика – веда вед, а также фонетика и этимология.

Обязанности учеников сводились не только к изучению вед: им следовало помогать по дому, предаваться аскезе, т. е. поститься и усмирять плоть.

Учителя поначалу не получали вознаграждения. Подарки имели скорее символическую ценность. Основным способом компенсации за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Приобретавшие повышенное образование юноши либо продолжали посещать известного своими познаниями учителя -гуру, либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей.

Вблизи городов начали возникать так называемые *лесные школы*, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики.

В середине 1-го тысячелетия н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения создали условия для зарождения новой религии -буддизма, который в свою очередь оказал воздействие на весь уклад жизни древней Индии.

У истоков буддийской традиции обучения стоит *Будда*, или Шакья-Муни (623-544 гг. до н. э.). С точки зрения его последователей, Будда (Просветленный) достиг высшего духовного совершенства. Он выступал против монополии брахманизма и за уравнивание каст в религиозной жизни и воспитании, проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний (нирвана). По преданию, Будда начинал просветительскую деятельность в лесной школе близ города Бенареса. Вокруг него - отшельника-гуру собирались ученики, которым он проповедовал свое учение.

Буддизм отверг принцип неравенства каст, обратился к отдельной личности и провозгласил равенство людей по рождению. В буддийские общины принимали представителей любой касты.

Согласно буддийскому учению, главной задачей воспитания является совершенствование души человека, которую следует избавить от мирских страстей через процесс самопознания и

самосовершенствования. В этом процессе различались три основные стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности и стадия окончательного усвоения.

В буддийскую эпоху происходят изменения в учебной программе. Главное внимание начали уделять обучению грамматике санскрита, который с I в. н. э. становится ведущим языком в Северной Индии. К этому времени был создан древнейший индийский слоговой алфавит - брахми. К III в. н. э. в Индии было распространено несколько систем алфавитно-слогового письма, пришедшего на смену идеографическому письму. Использование алфавитно-слогового письма заметно повышало результативность образования.

Элементарное образование получали в религиозных *школах вед* и светских учебных заведениях. В школах вед обучение носило сословный характер, будучи адресовано представителям трех ведущих каст. В светских школах учеников набирали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, а обучение носило более практический характер. В школах вед акцент делался на интеллектуальном образовании с элементами религии.

В некоторых буддийских монастырях давали повышенное образование. В этом случае в программу обучения входило изучение древних трактатов по философии, математике, медицине и пр.

В учебных заведениях наставник занимался с каждым учеником отдельно. Учителя получали денежное вознаграждение.

Во II-VI вв. происходит ренессанс индуизма. В этот период, получивший название "необрахманского", взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения. Увеличивается число школ.

Воспитание рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться "плодов дела".

В школах при индуистских храмах, кроме санскрита, обучали чтению и письму на местных языках. Определились два типа учебных заведений: *толь* (начальная школа) и *аграхар* (учебное заведение более высокого уровня). Аграхары представляли собой своеобразные сообщества гуру и учеников. Программы аграхаров постепенно приближались к жизненным потребностям. Доступ в толи и аграхары был расширен для представителей разных каст. С притоком кшатриев и особенно вайшьи в аграхары увеличился объем преподавания географии, математики, языков, а также врачевания, ваяния, живописи.

В ходе развития организованного воспитания и обучения в Древней Индии сложились крупные центры образования. Среди подобных центров получили известность, например, комплексы в Такшашиле (ныне г. Таксила в Пакистане), Наланде (близ г. Бхуванешвара). В Такшашиле, процветавшем почти пятьсот лет (до V в. н. э.), жили известные ученые и философы. Они преподавали медицину, искусство, астрономию, естествознание, коммерцию, обучали магии, заклинанию змей. Такшашила поддерживала культурные связи с Китаем, Ближним и Средним Востоком.

Не менее широкую известность получила просветительская деятельность в Наланде, где в период расцвета (IV в. до н. э.) действовали школы при 13 буддийских монастырях с множеством учеников и учителей. Спектр изучаемых предметов был весьма богат: индуизм и буддизм, логика, веды, медицина, филология, языкознание, право, астрономия и пр.

Таким образом, можно утверждать, что организованное воспитание и обучение в Древней Индии прошло длительный путь развития.

Постепенно программа обучения приближалась к практике жизни, становилась более доступной, расширялся социальный круг учащихся.

Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем Китае

В основе богатых и своеобразных педагогических традиций Древнего Китая, как и других первых человеческих цивилизаций, лежит опыт семейно-общественного воспитания, уходящий корнями в первобытную эпоху.

Жизнь в любой семье протекала под знаком сложившихся веками обычаев и представлений. Так, считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (цзаован), который оценивает поведение, труд и прилежание домочадцев. Всем членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения, например, запрет на бранные слова, поступки, которые могут повредить старшим и остальным родственникам. Людям представлялось, что существуют божества, следящие за нравственностью на земле. Подобный настрой усиливала непрменная атрибутика в жилище - картинки

с изображениями нравоучительных сценок.

В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего "заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе".

В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Наставник почитался, как отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Приобретение образования было делом крайне важным.

Согласно древним книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до н. э. Они назывались *сян* и *сюй*. Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В сюй поначалу учили военному делу, в частности, стрельбе из лука. Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *сюэ* (учить, учиться). Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI-XI вв. до н. э.). В тогдашних сюэ учились лишь дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили *шесть искусств*: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью.

Эпоху Шан (Инь) сменила эпоха Чжоу (XI-III вв. до н. э.). В этот период в школах обучались дети из высокопоставленных слоев (*госюэ*) и менее родовитой знати (*сансюэ*): госюэ - в столице, сансюэ - в провинциальных городах.

Главной целью обучения было освоение иероглифического письма. Ко времени возникновения первых школ иероглифическим письмом владели немногие - так называемые пишущие жрецы. Умение пользоваться иероглификой передавалось по наследству и распространялось в обществе крайне медленно. Первые иероглифы были высечены на черепаших панцирях и костях различных животных. Начиная с X в. до н. э., стали появляться иероглифы на бронзовых сосудах. В VIII в. до н.э. - начале новой эры для письма - стали использовать расщепленный в пластины бамбук и шелковую ткань, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки. После того, как в начале II в. н. э. стали изготавливать бумагу и тушь, процесс написания иероглифов и обучения иероглифическому письму стал более простым.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров. Наставник заботился о том, чтобы научить своих питомцев самостоятельно ставить и решать различные вопросы.

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание и образование. Основные философские школы сформировались в Китае к VI в. до н. э. К ним относились: даосизм, буддизм и конфуцианство.

Наиболее архаичные традиции были свойственны даосизму (основатель Лаоцзы - VII в. до н. э.), рассматривавшему образование как нечто искусственное на пути к гармонии человека и неба. Основное внимание уделялось опрощению, сближению с природой с помощью таких приемов, как молчание и бездеятельность.

Буддийская педагогическая традиция пришла в Китай из Индии.

Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи.

Конфуций (551-479 гг. до н. э.) создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тыс. учеников. В дальнейшем мыслитель почитался как божественный покровитель науки и образования. Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

Конфуций обобщил опыт воспитания и образования Древнего Китая и высказал собственные оригинальные идеи в этой области.

В основе идей лежали общеполитические и социальные воззрения. Конфуций рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, неперемные условия благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному назначению: "Государь должен быть государем, сановник - сановником, отец - отцом, сын - сыном".

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека - тот материал, из которого при правильном воспитании можно формировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную мощь, Конфуций, однако, не считал его всемогущим, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Развивая этот тезис, Конфуций отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы. Он

различал обладателей высшей врожденной мудрости ("сыны неба", "правители"), тех, кто достигает знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам ("благородные мужи", "опора государства"), людей, не способных к трудному процессу постижения знаний ("чернь").

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит едва ли не первая в истории человечества идея всестороннего развития личности, где преимущество перед образованностью отдается нравственному началу. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение "сынов неба" и "благородных мужей" упомянутым "шести искусствам".

Классический труд, в котором нашли отражение педагогические взгляды Конфуция, - это трактат "Беседы и суждения" ("Лунь юй"). В нем воспроизведены беседы философа с учениками. Начиная с II в. н. э. трактат был обязательным для заучивания наизусть в школе.

Приведем некоторые изречения из этой книги, определявшие высокое назначение и принципы воспитания и обучения: "Учиться и не размышлять - напрасно терять время, размышлять и не учиться - губительно", "Если не можешь совершенствоваться сам, то как ты сможешь совершенствовать других людей?", "Учиться без пресыщения", "Учиться и время от времени повторять изученное".

Последователями Конфуция на протяжении четырех веков был составлен трактат "Книга обрядов" (IV-I вв. до н. э.). В этой книге школьное образование признается необходимым и первостепенным для человека: "Думай о том, чтобы постоянно пребывать в учении". В книге изложена система педагогических принципов, методов и приемов: "Если не пресечь дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть"; "Благородный муж наставляет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца", "Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях"; "Если учиться, когда ушло время, успеха не добьешься"; "Питай почтение к последовательности"; "Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны", "Учитель и ученик растут вместе" и т.д.

В трактате есть глава "Об учении", где содержится развернутая характеристика дидактических идей в духе конфуцианства. В главе излагаются задачи и программа 9-летнего образования и воспитания. Начинать обучение предлагалось в возрасте 7-8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года - питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет - насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет - способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей, и, наконец, через девять лет выпускник школы должен был "твердо стоять в науке".

По-своему развили конфуцианский взгляд на воспитание и образование китайские мыслители *Мэнцзы* (Мэн Кэ) (372-289 гг. до н. э.) и *Сюньцзы* (Сюнь Куан) (298-238 гг. до н. э.). Оба имели свои школы. Мэнцзы выдвигал тезис о доброй природе человека, и потому определял воспитание как формирование высоконравственных людей. Сюньцзы, напротив, придерживался взгляда о злой природе человека и задачу воспитания видел в преодолении злого начала.

Перу неизвестного последователя Конфуция и Мэнцзы принадлежит трактат "Заметки об обучении" ("Сюэ цзи") (III в. до н. э.), где различаются понятия воспитания и обучения. Автор настаивает на необходимости в учебно-воспитательном процессе идти от простого к сложному.

На исходе эпохи Древнего Китая (II в. до н. э.-II в. н. э.) конфуцианство являлось официальной идеологией, в том числе идеологией образования и воспитания. В этот период образованность получила сравнительно широкое распространение. Вырос престиж обученного человека, сложился своеобразный культ образованности. Школьное дело превратилось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов на чиновничьи должности. Прошедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере.

Вопросы и задания

1. Расскажите об основных факторах возникновения и развития первых учебных заведений в древних цивилизациях Востока.
2. Проследите эволюцию эдуббы в древней Месопотамии.
3. Расскажите о школьном деле в Древнем Египте.
4. Изложите и объясните различия и сходство взглядов на воспитание и образование индуизма и буддизма.
5. В чем состоит педагогический смысл идей Конфуция и его последователей?

Литература

- Гэ Чжэнмин. Мэнцзы // Перспективы. - 1995. N 12. С.113-122.
Дандамаев М.А. Вавилонские писцы. - М., 1983.
Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. - М., 1988. - Разд. II. - Гл. 1.
Древнекитайская философия. Собрание текстов: в 2 т. – М., 1972-1973.
Истрин В. А. Возникновение и развитие письма. – М., 1965.
История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 2.
Крамер С. История начинается в Шумере. Пер. с англ. - М., 1991.
Конфуций и его школа. - М., 1996.
Оппенгейм А. Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации./ Пер. с англ. - М., 1980.
Савельева Т.Н. Как жили египтяне во время строительства пирамид. - М., 1971
Сыркин А.Я. Некоторые проблемы изучения упанишад. - М., 1971.
Три великих сказания древней Индии. - М., 1978.
Хофман Ф. Мудрость воспитания. Очерк первый./Пер. с нем. - М., 1979.
Хрестоматия по истории Древнего Востока. – М., 1980. – Ч. 1.

Глава 3. Воспитание и школа в Античном мире Средиземноморья

Воспитание и школа в Древней Греции

В 3-2-ом тыс. до н. э. в Греции, на Крите и некоторых других островах Эгейского моря возникла самобытная культура со своей письменностью. От пиктографии к клинописи до слогового письма - такова эволюция этой письменности. Ею владели жрецы, обитатели царских дворцов, знатные вельможи и состоятельные граждане.

Центры обучения писцов возникали при дворцах и храмах. Крито-микенской (Эгейской) культурой была заложена определенная традиция письма, принятая последующими цивилизациями. С этой традицией, например, связаны правила писать строки слева направо, сверху вниз, выделение красных строк и заглавных букв.

Следующим этапом генезиса воспитания и обучения в этом регионе стали времена так называемой архаической Греции (IX-VIII вв. до н. э.). Ярко и образно нарисовал картины воспитания и обучения в эту эпоху легендарный Гомер в поэмах "Илиада" и "Одиссея". Герои Гомера получали воспитание под присмотром наставников-старцев. Они красноречивы, хорошо знакомы с деяниями предков и богов, владеют музыкальными инструментами и письмом, физически крепки, искусные воины.

Принятые в архаической Греции формы воспитания описаны также в поэме Гесиода "Труды и дни", где говорится о быте и жизненных установлениях той древней эпохи. Ведущим мотивом этой поэмы является мысль о трудолюбии как важнейшем качестве человека.

Дальнейшее развитие воспитания и зарождение педагогической мысли в Древней Греции связано с культурой городов-полисов (государств) (VI-IV вв. до н. э.), когда воспитание заняло особое место в обществе. Государство начинает брать на себя обучение имущих слоев. Известно, например, что на Крите юные свободные граждане имели возможность получать образование за счет государства.

Образованность считалась необходимым и неотъемлемым свойством достойного гражданина полиса. Если хотели сказать дурное о человеке, говорили, например: "Он не умеет ни читать, ни плавать".

Отсутствие возможности получить образование рассматривалось как одно из наихудших зол. Именно поэтому, как утверждает древнегреческий историк Плутарх, победители из города Милет наказали детей побежденных запретом учиться грамоте и музыке.

По свидетельству Плутарха, ввиду понимания сугубой важности образования города-полисы зачастую не прерывали учебу юных граждан даже в трудные дни войн. Когда умирал философ Анаксагор (500-428 гг. до н. э.) и горожане спросили, чем почтить его память, он сказал: "Пусть в день моей смерти у школьников не будет занятий".

В школе закладывалось все великое и прекрасное, что оставила нам Древняя Греция.

Школы были небольшими - 20-50 учеников с одним учителем. Размещались ученики в доме учителя, либо просто на улице города. Учитель сидел на высоком стуле, дети располагались вокруг на низких складных табуретах. Писали на коленях. Занимались одновременно дети всех возрастов: пока одни отвечали учителю, остальные выполняли задание. Занятия шли весь день с большим перерывом на обед. Каникул не было - выходные выпадали на городские и семейные праздники.

Платили учителям немного - примерно столько же, сколько зарабатывали средней руки мастеровые. Социальный статус учителя, особенно в учебных заведениях начального уровня, был весьма низким. Хорошо иллюстрирует такой факт ходившая в Афинах поговорка: "Он умер или стал учителем".

Книг было мало. Знания усваивались на слух - с голоса учителя.

На начальное обучение тратилось 6-8 лет, оно закладывалось примерно к 14-летнему возрасту. Учили начаткам чтения, письма и пения.

Читать учились по складам, перебирая множество сочетаний, пока не узнавали их с первого взгляда. Затем читали первые слова - имена богов и героев. Затем читали первые фразы, обычно поучительные стихотворные строчки: "Прекрасен тот, кто вправду человек во всем", "Приятно, если умный сын в дому растет", "Пусть все несут совместно бремя общее" и т.п. Читали только вслух. Очень много запоминали наизусть.

Писать учились на воощенных дощечках величиной в ладонь. Дощечки скреплялись шнурками в книжечку. Писали палочкой (*стило*), заостренной с одного конца: острым концом выцарапывали буквы, тупым стирали написанное.

Для упражнений в счете служила доска - *абака*, разделенная на клетки для единиц, десятков, сотен и т.д. На клетки клали бобы или камешки - от одного до девяти. С помощью абаки учились четырем арифметическим действиям.

Пению учили только в унисон, с голоса, поскольку нот не было. Пение сопровождали игрой на семиструнной кифаре.

Среди государств-полисов Эллады особо выделялись республиканские Афины и авторитарная Спарта. Эти государства не только представляли различные политические системы, но и во многом олицетворяли противоположные принципы воспитания и обучения.

По словам древнегреческого мыслителя Аристотеля, воспитание спартиатов - полноправных граждан Лакедемона - преследовало по преимуществу цель подготовить членов военной общины. По утверждению Плутарха, новорожденных спартиатов осматривали старейшины (*эфоры*). Судьба болезненных младенцев неясна. Плутарх уверяет, будто их лишали жизни. Во всяком случае, такие дети росли вне системы военного воспитания. До семи лет спартиаты воспитывались в семье на попечении нянек-кормилиц, которые славились своим умением на всю Элладу.

Затем наступало время, когда полис брал на себя воспитание и обучение подраставших спартиатов. Сроки такого воспитания были весьма продолжительными и делились на три этапа: с 7 до 15 лет, с 15 до 20 лет, с 20 до 30 лет.

На первом этапе дети поступали под начало воспитателя *пайдонома*. Они вместе жили, учились, приобретали минимальные навыки чтения и письма, без которых, по словам Плутарха, никак нельзя было обойтись. Зато физическая подготовка, закаливание были чрезвычайно насыщенными. Воспитанники всегда ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках. В 12-летнем возрасте суровость воспитания еще более ужесточалась. Во все времена года верхней одеждой подросткам служил легкий плащ. Их приучали к немногословию. Любой намек на красноречие презирался. В ходу были и наказания, но они носили, скорее, символический смысл. Например, провинившегося кусали за большой палец.

Мальчиков 14-летнего возраста посвящали в *эйрены* - члены общины, имевшие определенные гражданские права. Во время инициации подростка подвергали болезненным испытаниям, в частности, публичной порке, которую следовало выдерживать без стонов и слез. Эйрены являлись помощниками пайдономов в физической и военной муштре остальных подростков. В течение года эйрены проходили испытания в военных отрядах спартиатов.

На втором этапе воспитания к минимальному обучению грамоте добавляли музыку и пение, которые преподавались несколько более тщательно. Приемы воспитания становились еще суровее. Подростки и юноши должны были, например, сами добывать еду. Попавшегося на воровстве жестоко били плетью, но не за то, что украл, а потому, что потерпел неудачу.

К 20 годам эйрен получал полное вооружение воина и затем еще в течение десяти лет, постепенно приобретал статус полноправного члена военной общины. Все это время не прекращались военная подготовка, воспитание немногословного, без дурных наклонностей воина. К порокам однако не относили, например, никак и ничем не ограниченную половую жизнь. Зато резко осуждалось и пресекалось пьянство. Легендарный законодатель Ликург, чтобы уберечь спартиатов от пьянства, устраивал своеобразные "уроки трезвости", когда рабов заставляли напиваться, чтобы спартиаты могли воочию убедиться, сколь непригляден и отвратителен пьяница.

Воспитание девочек и девушек-спартиаток мало отличалось от мужского. Оно состояло по преимуществу из физических и военных упражнений с диском, копьем, дротиком, мечом. В столь же малом объеме давалась общеобразовательная подготовка. Таким же вольным, как у юношей, было сексуальное поведение.

Воспитательная традиция Спарты в итоге оказалась весьма скудной. Гипертрофированная военная подготовка, фактическое невежество молодого поколения - таким выглядел результат одного из первых в истории опытов государственного воспитания. На древе человеческой цивилизации спартанские культура и воспитание оказались малопродуктивной ветвью. Не случайно Спарта не дала ни одного сколько-нибудь крупного и яркого мыслителя или художника. Впрочем, не весь педагогический опыт Спарты оказался забыт. Традиции физического воспитания, закалывания подрастающего поколения стали предметом подражания в последующие эпохи.

Иначе, чем в Спарте, строилось воспитание и обучение в Афинах.

Идеал афинского воспитания сводился к многозначному понятию *совокупности добродетелей*. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитыми интеллектом и культурой тела. Считалось, что стремиться к достижению подобного идеала был вправе лишь свободный и имущий гражданин Афин.

Практику организованного воспитания и обучения пронизывал принцип соревнования (*агонистики*). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества.

Все афиняне получали домашнее воспитание. Сыновья свободных граждан обычно воспитывались в семье до 7 лет. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб - *педагог* (дословно поводырь). Воспитателем часто оказывался самый бесполезный в хозяйстве раб. Так что нередко педагог был носителем далеко не лучших свойств, которые порою усваивал и его подопечный.

После семи лет мальчики-дети свободных граждан получали возможность учиться в частных и общественных учебных заведениях. Существовало несколько типов подобных заведений.

Начальное образование давали частные платные школы: мусические и гимнастические. В *мусических школах* учились школьники 7-16-летнего возраста, в *гимнастических школах* или *палестрах* - 12-16-летние подростки. Обычно учащиеся посещали одновременно оба типа указанных заведений.

Мусическая школа давала по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Альфой и омегой школьной программы было изучение поэм Гомера. Как замечал в этой связи древнегреческий мыслитель Платон, "Элладу воспитал Гомер". В самом деле, "Илиада" и "Одиссея" не только служили дидактическим материалом при обучении грамоте и музыке, но и вводили юных граждан в систему жизненных отношений, приобщали к народным традициям.

Обучение в мусической школе носило синкретический характер. Например, гекзаметры "Илиады" и "Одиссеи" произносились нараспев под музыкальное сопровождение (игра на струнных инструментах). Кстати, меньшая популярность в Афинах духовых инструментов, объясняется именно тем, что их нельзя было использовать при мелодекламации.

Постигались также азы математики, прежде всего четыре арифметических действия.

В палестрах занимались развитием культуры тела. Как говорил Платон, гимнастические школы помогали тому, чтобы "не приходилось от плохого свойства тел плоховать на войне и в прочих делах". Ученики интенсивно занимались бегом, борьбой, прыжками, метанием диска, копья, фехтованием. Все это было необходимо будущим воинам. Афинский тяжеловооруженный пехотинец (*гоплит*) во время сражений должен был делать частые перебежки, вступать в единоборство с врагом, пользуясь копьем и мечом. Такому воину полученная в палестрах подготовка была необходима.

Для завершивших пребывание в мусической и гимнастической школах следующей ступенью образования могли стать общественные учреждения - *гимнасии*. В V-IV вв. до н. э. таких гимнасий в Афинах было три: Академия, Ликей и Киносарг.

В гимнасиях совершенствовались в образовании юноши 16-18 лет. Акцент делался на упражнениях, укрепляющих и развивающих тело. Одновременно оттачивались и умственные способности. В гимнасии всегда можно было послушать популярного политика или философа. Например, известно, что для великого мыслителя древности Сократа одним из излюбленных мест для встреч со слушателями был Ликей.

Вершиной воспитания и образования считалось пребывание 18-20-летних юношей в *эфебии* - общественном учреждении, где находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротика и пр. У эфебов была особая

форма одежды - широкополая шляпа и черный плащ (*хламида*).

Более скромным были содержание и задачи женского образования и воспитания. Афинская традиция предусматривала для девочек и девушек вплоть до замужества исключительно домашнее воспитание. В семье они получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. Ведя жизнь затворниц, девочки и девушки появлялись на людях весьма редко, например, во время религиозных церемоний. По суждениям афинян, женщина не могла претендовать на обладание упомянутой "совокупностью добродетелей". Ее уделом было домашнее хозяйство.

Философы Древней Греции о воспитании

Древнегреческая цивилизация дала миру немало превосходных философов, в концепции которых вплетены бесценные мысли о воспитании.

Среди них одним из первых стоит *Пифагор* (VI в. до н. э.). Он оставил своеобразный свод правил нравственного поведения, выглядевших на первый взгляд туманно и немотивированно. Требовалось определенное познание философии Пифагора, чтобы расшифровать конкретное содержание правил. Например, совет "не ходи по дороге" подразумевал рекомендацию не следовать поспешно суждениям толпы. Правило "уважай закон" означало уважение к родителям, сдержанность и немногословие. Упражняясь в выполнении правила, ученики Пифагора нередко соблюдали обет длительного молчания.

Приведем несколько пифагорейских изречений дидактической направленности: "Правильно осуществляемое обучение ... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика", "Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если не добровольно, то негодно и безрезультатно".

В пифагорейских братствах воспитание и обучение молодежи представляло собой хорошо продуманную отлаженную систему. День начинался с прогулки, чтобы "упорядочить и гармонизировать сознание". Затем в храме велось "преподавание, учение и исправление нравов". После обеда проходили совместные чтения с комментариями.

Один из первых философов Древней Греции *Гераклит* (520-460 гг. до н. э.) высказал основательные педагогические идеи: об обучаемости и освоении нравственности как свойствах человека ("всем людям дано познавать самих себя и быть целомудренными"), о разуме и чувствах как орудиях познания, о разуме как главном критерии истинности познания, необходимости познавать сущность, а не только факты ("мудрость в том, чтобы знать все как одно", "многознание уму не научает") и др.

К первым философам Древней Греции, занимавшимся проблемами воспитания, относится *Демокрит* (460-370 гг. до н. э.). Философ придавал огромное значение воспитанию и считал, что оно ведет к обладанию тремя дарами: "хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать".

Демокриту принадлежат утверждения, оказавшиеся чрезвычайно плодотворными для будущего. Философ считал, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее его руками действует природа, ибо человек является ее частицей - "микрокосмосом".

Демокрит отмечал, как важно родителям посвятить себя воспитанию детей. Он осуждал скупых родителей, не желавших тратить средства на обучение детей и обрекавших их на невежество.

Процесс воспитания и обучения – тяжкий, но благодарный труд, который преобразует природу человека, утверждал Демокрит. "Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу".

Демокрит полагал, что главное не количество полученных знаний, а воспитание интеллекта. "Многие всезнайки не имеют ума..., прекрасна надлежащая мера во всем..., должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума".

Рассматривая обучение как трудную работу, Демокрит полагал естественным прибегать к принуждению в отношении учащихся. "Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что укрепляет добродетель - стыду".

Однако Демокрит советовал добиваться педагогических результатов не одним лишь принуждением. Он предлагал формировать стремление постигать неизвестное, воспитывать чувство долга и ответственности: "Наихудшее из того, чему может научиться молодежь, – легкомыслие".

Идеи Демокрита предвещали становление взглядов древнегреческих *ученых-софистов* (V-IV вв. до н. э.).

Софисты, т. е. мудрецы, предлагая свои знания за определенное вознаграждение, оказались едва ли не первыми профессиональными учителями. Они помышляли о воспитании активных граждан полиса.

Софисты расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству спора. К трем этим предметам с течением времени были добавлены еще четыре: арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что в совокупности составило семичастную "эн - киклос - пайдейу" (энциклопедию), которая оказалась предтечей программы "семи свободных искусств", являвшейся символом образованности вплоть до Нового времени.

Первые софисты считали своим основным призванием преподавание красноречия - риторики. По их суждениям, овладевая искусством риторики, человек приобретает умение завоевывать на свою сторону мнение большинства, т. е. угадывает смысл общего блага.

Крупнейшим представителем философии софистов являлся *Сократ* (470/469-399 гг. до н. э.). Его главным дидактическим достижением можно назвать *майэвтику* ("повивальное искусство") – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.

Суть педагогических суждений Сократа составляет тезис о том, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек является обладателем разумного сознания, направленного на добро и истину. Счастье состоит прежде всего в устранении противоречия между личным и общественным бытием. И напротив, сосредоточение на личных интересах, противопоставление их интересам своих ближних ведет к душевному разладу и дисгармонии с обществом.

Сократ - один из основоположников учения о доброй природе человека. Придавая особое значение природной предрасположенности, Сократ видел наиболее верный путь для проявления способностей человека в самопознании: "Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может".

Природные способности человека Сократ связывал с правом на образование. "Могучие духом..., если получают образование..., становятся отличными..., полезными деятелями. Оставшись без образования..., они бывают очень дурными, вредными людьми".

Учительская деятельность для Сократа была дороже жизни. Когда перед ним встал выбор, сохранить жизнь или отказаться от такой деятельности, Сократ принял яд цикуты.

Сократ излагал свое учение в любой аудитории, будь то городская площадь или аллеи Ликей. Он один из родоначальников диалектики как метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов - так называемого *сократического метода*. Главной задачей наставника Сократ считал пробуждение мощных душевных сил ученика. В таком "повивальном искусстве" он видел основное предназначение учителя. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь "самозарождению" истины в сознании ученика. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом: "Я знаю только то, что я ничего не знаю".

Беседы Сократа вызывали у слушателей особый эмоциональный и интеллектуальный подъем. "Когда я слушаю его, сердце у меня бьется гораздо сильнее... а из глаз моих от его речей льются слезы; то же самое, как я вижу, происходит и со многими другими", - так описывал свои впечатления ученик Сократа.

Известны имена учеников Сократа, высказывавших интересные мысли о воспитании. Один из них, *Ксенофонт* (430-355 гг. до н. э.), является автором первого античного педагогического романа "Воспитание Кира". Ксенофонт полагал, что образование может быть прежде всего делом государства, которому следует воспитывать совершенных граждан. Во главу угла нравственного воспитания ставилось формирование чувства справедливости.

Другой ученик Сократа - *Антисфен* (450-360 гг. до н. э.), основатель философской школы киников, полагал, что в воспитании необходимо прежде всего приближаться к миру реальных явлений. Основным методом воспитания он называл пример наставника. Как особую задачу Антисфен выделял воспитание привычки преодолевать трудности и лишения, презирать мирские блага ("пусть дети наших врагов живут в роскоши").

Важную роль в развитии педагогической мысли Античности сыграл самый известный ученик Сократа *Платон* (427-347 гг. до н.э.). Философская притча Платона о заключенных в мрачную пещеру людях имеет не только мировоззренческий, но и педагогический смысл. Люди в пещере прикованы к стене, на которой видят лишь отражение сущего. Освободившись от цепей, они могут узреть ослепительный свет истины. Следовательно, достижение знания и истины, - мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков.

Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и открыл связи между воспитанием и общественным устройством.

Педагогическая деятельность была органической частью творческой жизни Платона. Педагогическая проблематика присутствует в "Диалогах" Платона, его трактатах "Государство" и "Законы". Основанное Платоном в Афинах учебное заведение - *Академия* - просуществовало более тысячи лет.

Педагогические суждения Платона выросли из его философского видения человека и мира. По Платону, земная жизнь - переходящий этап движения человека к "истинному бытию - неким умопостижимым и бестелесным идеям". Земная жизнь должна готовить человека к слиянию человека с "истинным бытием". Приобретение знаний, следовательно, является процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет каждый человек. Вот отчего столь большое значение придавалось самопознанию.

Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент всей жизни человека: "В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь".

Воспитание, по Платону, надо начинать с раннего возраста, так как "во всяком деле самое главное - это начало, в особенности, если это касается чего-то юного и нежного".

Платон рассматривал воспитание как могучий, но не всесильный способ формирования личности. Педагогическое воздействие ограничено сложной и противоречивой природой человека, в которой сплетены воедино свет и тень, добро и зло.

Воспитатель должен учитывать такие противоречия, готовить воспитанников к преодолению отрицательных природных потенций. По мысли Платона, воспитание должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет, т. е. человек, который стоит на пороге мира идей. При этом необходима тесная духовная связь между наставником и учеником (что впоследствии стали именовать "платонической любовью").

Платон требовал разностороннего воспитания для всех, кто его мог получить, будь то мудрецы или воины.

В трактате "Государство" Платон, говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, по сути, развивает афинскую педагогическую традицию. Он полагает, что надлежит обеспечить "для тела гимнастику, для души музыку". В трактате мусическое и гимнастическое образование рассматриваются как подготовка к прохождению нового, высшего образовательного этапа. Этот этап делится на два длительных цикла - 10 и 15 лет. Речь шла, таким образом, о фактически пожизненном воспитании, в программу которого включались лишь теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка. Идея ввода в программу заключительного воспитания трудовых навыков чужда Платону.

В трактате "Законы" Платон изложил свои педагогические воззрения, особенно выделив социальные функции воспитания - "сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать".

В идеальном обществе, которое представлено в "Законах", руководитель дела образования является первым лицом государства. Государство опекает будущих матерей, заботясь, чтобы они вели здоровый образ жизни. Платон провозглашает принцип всеобщего обязательного (минимум трехлетнего) обучения: "Стар и млад должны по мере сил получить образование". В программе он сделал попытку соединить достоинства спартанского и афинского воспитания, соблюдая при этом "золотую середину". Особое внимание он предлагал уделять физическому воспитанию, в частности, спортивным упражнениям и танцам.

Платон полагает, что при обучении следует обеспечить "свободу призвания", т. е. учитывать личные склонности (сегодня это именуется дифференциацией образования сообразно призванию человека и общественным потребностям). "Я говорю и утверждаю, - замечал в этой связи Платон, - что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться... Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен еще в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-то детские сооружения. И воспитатель должен каждому из них дать небольшие орудия - подражания настоящим. Точно так же пусть он сообщит им начатки необходимых знаний, например, строителя пусть научит измерять и пользоваться правилом, воина ездить верхом и так далее. Пусть он пытается направлять вкусы и склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства".

В программу всеобщего образования входили обучение грамоте, началам математики, начатки трудовой подготовки посредством работы с "малыми инструментами - воспроизведением настоящих".

Программа подобного обучения была предназначена лишь для свободных граждан общества.

Весьма привлекательными выглядят у Платона идеи игрового обучения, а также принцип

воспитывающего обучения ("самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание").

Хотя Платон не оставил специальных трактатов по воспитанию, в дальнейшем его с полным основанием считали выдающимся мыслителем в области воспитания и обучения. Вот уже более двух тысяч лет наследие Платона пользуется особым вниманием педагогики. И это закономерно. Ведь Платон стоял у истоков разработки обширного комплекса проблем воспитания, имеющих непреходящее теоретическое и практическое значение. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Раннее христианство видело в Платоне своего идеолога при осмыслении цели воспитания. Взлет интереса к идее Платона, касавшейся разностороннего воспитания, наблюдался в эпоху Возрождения. Новое звучание идеи Платона об идеальном воспитании нашли в педагогических построениях ученых-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна. Своеобразная преемственность существует между педагогическими идеями Платона и идеями Ж.-Ж. Руссо. "Хотите получить представление об общественном воспитании, прочтите... Платона", - писал Ж.-Ж. Руссо.

Ближайший ученик Платона *Аристотель* (384-322 гг. до н. э.) в своих философских и педагогических трудах развил идеи учителя, но вместе с тем во многом занял противоположную этим идеям позицию ("Платон мне друг, но истина дороже").

Аристотель поднимал наставника на самую высокую ступень в обществе: "Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые - достойную жизнь".

Вплоть до смерти Платона, около двадцати лет, Аристотель провел в Афинской Академии. Затем три года был наставником Александра Македонского - будущего основателя громадной империи.

Аристотель создал в Афинах учебное заведение *Ликей*, которым руководил в течение двенадцати лет. Ликей - символ всей последующей деятельности Аристотеля. Написанные им в эти годы сочинения были конспектами бесед, которые философ вел со своими учениками в Ликее.

Аристотелю была чужда тоска Платона по запредельному миру. Он полагал, что человек обладает одновременно душой растительной (она нуждается в питании и обречена на разложение), душой животной (чувства, ощущения) и душой разумной - чистой, бесплотной, универсальной и бессмертной. В отличие от Платона, Аристотель трактовал бессмертие не как проявление индивидуального, а как частицу вселенского, всепроницающего разума. Вот почему в вопросах воспитания он не ставил во главу угла заботу о загробном бессмертном бытии и настаивал на том, чтобы в равной степени заботиться о всех трех видах души человека.

Идеал счастья - блаженство - Аристотель видел прежде всего в напряженной работе, направленной на постижение основ мироздания.

Аристотель заложил важные предпосылки теоретического осмысления бытия и воспитания, а также обучения, как части этого бытия. Так, он пришел к заключению, что всякая идея является "внутренней сущностью вещей." Не менее важна мысль Аристотеля о необходимости включения знания о единичном в систематическое знание об общем.

Наиболее системно взгляды Аристотеля на воспитание и образование изложены в трактате "Политика".

Рассматривая извечную проблему о соотношении социальных и биологических детерминант в воспитании, Аристотель занял гибкую позицию. Он считал, что с одной стороны, "от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство", а с другой - "природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может".

Аристотель придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию. Он полагал, что всякая форма государственности нуждается в соответствующем воспитании как в первой необходимости. При этом утверждалась целесообразность равного ("однородного", "тождественного") воспитания для свободного населения в идеальном государстве.

Аристотель допускал домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца. Однако настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников - педономов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей и традицию передавать их в руки рабов. Он предлагал проводить в семье предварительное обучение с 5 до 7-летнего возраста.

Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство. В круг предметов начального образования следовало включать грамматику, гимнастику, музыку и иногда - рисование.

Начинать воспитание школьника предлагалось с "заботы о теле", а затем "заботиться о духе", чтобы "воспитание тела способствовало воспитанию духа". Гимнастика должна была привести организм

ребенка в готовность для трудного процесса усвоения знаний. Придавая особое значение для воспитания гимнастике, Аристотель одновременно резко осуждал спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в "диких животных". Гимнастика предназначена для формирования "прекрасного, а не дикого животного", - писал в этой связи Аристотель. Особая роль в формировании прекрасного отводилась музыке.

Аристотель оказал громадное влияние на философскую и педагогическую мысль Античности и Средневековья. Его трактаты служили учебными пособиями в течение многих столетий.

Воспитание и образование в эпоху Эллинизма

В Элладе и преимущественно на Ближнем Востоке в эпоху после распада империи Александра Македонского (III-I вв. до н. э.), культура и просвещение развивались в тесной связи с традициями греческого образования.

В этот период, получивший в науке название эпохи Эллинизма, система греческого образования распространяется по Средиземноморью, проникает в Причерноморье, на Кавказ, в Среднюю Азию и Индию.

В самой Греции в Эллинскую эпоху произошли важные перемены в сфере воспитания и образования.

Так, в Афинах видоизменилась система школьного образования.

Произошли существенные подвижки в низшем образовании. Мусическая школа сократила свой курс до 5 лет и потеснила гимнастическое образование. Учителя вбивали знания кулаком и бичом. "За каждую ошибку я сполна всыплю", говорит учитель в стихах времен Эллинизма.

По окончании мусического и гимнастического образования учеников ждала новая ступень - *грамматическая школа*. Программой грамматической школы предусматривалось научить правильно писать, читать, говорить, дать представление о музыке.

Поменялись уклад и программы *гимнасий*. В них меньше внимания стали уделять физическому воспитанию, зато увеличился объем теоретического образования, элементы которого присутствовали уже в грамматической школе.

Утратила свой военный характер *эфебия*. Она превратилась в своеобразное высшее учебное заведение. Здесь велись разнообразные теоретические занятия по гораздо более углубленной программе, чем в гимнасии. Преподавались грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики и т.д. Учащиеся также занимались гимнастикой, воинскими упражнениями. Срок обучения в эфебии равнялся одному году.

Вершиной образования считались *философские школы*, фактически превратившиеся в высшие учебные заведения. Всего в Афинах действовали четыре философские школы. Помимо основанных Платоном Академии и Аристотелем Ликее были созданы еще две школы - стоиков и эпикурейцев.

При общей философской направленности образования в программах школ делались определенные акценты. В Академии поощрялся, например, интерес к математике, в Ликее - к естествознанию, истории, теории музыки.

Основатель стоической школы *Зенон* (335-262 гг. до н. э.) полагал, что посредством воспитания можно сделать человека добродетельным. В числе главных добродетелей назывались невозмутимость, спокойствие, самодостаточность. У Зенона молодежь обучалась философии, в которую входили физика, этика, логика с риторикой и диалектика (под последней понималась наука "правильно спорить при помощи рассуждений в виде вопросов и ответов").

Эпикур (341-272 гг. до н. э.) был предшественником сенсуалистского подхода к познанию мира и, соответственно, к воспитанию и обучению. Главной педагогической задачей он считал освобождение человека от невежества и тем самым открытия ему пути к счастью.

В Греции, как и во всем Эллинском мире, образование было прежде всего общественным делом, что, впрочем, не исключало частной инициативы.

В Эллинскую эпоху возникают новые центры просвещения. К ним в первую очередь следует отнести Александрию - египетскую столицу династии Птолемеев (305-30 гг. до н. э.). Как и во всем Эллинском мире, в Александрии насаждалось греческое образование и существовали школы низшего и среднего типа.

С особым вниманием относились здесь к высшему образованию. Птолемеем II (308-246 гг. до н. э.) был основан *Мусеум*. Сюда приглашали лучших ученых. Среди преподавателей и воспитанников Мусеума были те, чьи имена знал весь Эллинский мир: Архимед, Евклид, Эратосфен и др. При Мусеуме

находилось громадное для своего времени хранилище рукописей (к 250 г. до н. э. - около 500 тыс.). Здесь можно было изучать все тогдашние науки. Согласно эллинистической традиции, изучались философия, математика, астрономия, филология, естествознание, медицина, история и др. Главной формой обучения были лекционные занятия.

Александрия послужила своеобразным мостом между Элладой и Римом. По словам древнегреческого историка Страбона, в Риме было множество александрийских учителей.

Воспитание и школа в Древнем Риме

Ведущую роль в формировании личности юного римлянина играло домашнее обучение и воспитание. В так называемую эпоху царей (VIII-VI вв. до н. э.) уже сложились крепкие традиции семьи, дома как ячейки общества и воспитания.

Дети получали религиозное воспитание, при этом отец выполнял обязанности жреца. Семье древних римлян покровительствовало множество богов. Юнона почиталась как покровительница брака и любви, двуликий Янус охранял двери дома и т.д. Отец был в семье неограниченным властелином. Мать пользовалась куда меньшими правами, но играла в воспитании почетную роль. Девочки и девушки находились под неусыпным надзором матери вплоть до замужества. Мальчики до 16-летнего возраста под наблюдением отца изучали домашнюю и полевые работы, осваивали искусство владения оружием. Все это время им полагалось носить длинные волосы.

Отношения в семье часто были далеко не идиллическими. Нередко матери поверяли дочерям свои тайные увлечения и измены. На глазах у детей отцы творили жестокую расправу над рабами, участвовали в непристойных попойках.

На протяжении всей римской истории семейное воспитание играло большую или меньшую роль, но семья всегда считалась ответственной за нравственное, гражданское становление юных римлян. В период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции государственной системе образования. Зато на закате римской цивилизации домашнее воспитание вновь становится ведущим в подготовке подрастающего поколения. "Вся наука из родного дома", - так писал об образовательной роли семьи епископ Сидоний (V в. н. э.).

Как утверждает римский историк Ливий, первые попытки создания учебных заведений относятся к 449-му г. до н. э. Занятия проводились частными лицами на форуме - в месте общественных сборищ римлян. К III в. до н. э. восходит появление профессии наставника. Его роль выполняли рабы. Рабыня-няньки следили за детьми до 4-5 лет. Рабы-педагоги обучали мальчиков чтению, письму и счету. Рабынь-нянек и рабов-педагогов содержали состоятельные граждане. Остальные римляне посылали детей учиться на форум. Ремесло педагога считалось унижительным для свободных граждан.

Уже на заре римской истории греческая образованность почиталась как эталон. Римский философ и политик Цицерон пишет о детстве царя Древнего Рима Сервия Туллия (578-534 гг. до н. э.), что ему было дано "прекрасное образование по греческим образцам".

Начиная со II в. до н. э. на организацию школьного обучения в Риме большое влияние оказывала традиция эллинистических центров Античного мира.

Вместе с тем римская система образования и воспитания никогда не теряла своей самобытности. При сохранении заметной роли семейного воспитания и наличии наряду с общественными учебными заведениями частных она имела более практическую направленность (подготовка сильных, волевых, дисциплинированных граждан). Из программы воспитания беспощадно исключали изящные искусства - музыку и пение, поскольку они, как полагали многие римляне, "побуждают более мечтать, нежели действовать". Девиз "польза" можно назвать главным в римском воспитании и обучении. Основная цель была обеспечить определенную карьеру или в военном деле или в политике.

В первые века нашей эры в Римской империи сложился устойчивый и внешне единообразный канон содержания, системы и методов образования. В I в. основными считались девять школьных дисциплин: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, медицина и архитектура. К V в. из этого списка были исключены медицина и архитектура. Таким образом, оформилась *программа семи свободных искусств* с двухчастным делением на *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и *квадривиум* (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

Низшей ступенью обучения свободных граждан являлись *тривиальные школы*. Продолжительность обучения не превышала двух лет. Учились мальчики и девочки приблизительно с 7-летнего возраста. В круг дисциплин входили латинская (иногда греческая) грамота, общее знакомство с литературой,

начатки счета. На занятиях арифметикой систематически пользовались особой счетной доской - абакой, считать учили по пальцам. Учитель занимался с каждым учеником отдельно. Школы находились в не приспособленных для занятий помещениях. Широко практиковались физические наказания плетью и палкой, в ходу были поощрения для хорошо успевающих учеников.

Частные *грамматические школы* были учебными заведениями повышенного типа. Здесь обыкновенно обучались подростки с 12 до 16 лет после домашней подготовки. По сравнению с тривиальными школами грамматические школы размещались в более благоустроенных помещениях. В этих школах предлагалась более широкая программа. Помимо предметов, изучаемых обычно в тривиальной школе, здесь были обязательными греческий язык, основы римского права (12 таблиц), грамматика латинского языка, риторика. Количество учеников было ограниченным, а обучение - преимущественно индивидуальное. В более поздний период делались попытки распределить учащихся на группы (*классы*). В ряде частных школ в дополнение к указанной программе для детей состоятельных родителей предусматривались уроки физической подготовки. В школах не обучали ни музыке, ни танцам.

Военную подготовку молодежь проходила в воинских формированиях - *легионах*.

В IV в. появились *риторические школы* по греческому образцу. Здесь изучали греческую и римскую литературу, основы математики, астрономии, права и довольно интенсивно - философию. Нередко практиковались диспуты в духе софистики не самого лучшего свойства. До нас дошли темы таких диспутов, например, прославление мухи. Риторические школы выполняли определенный социальный заказ - готовили юристов для разрастающейся бюрократической государственной машины Римской империи.

Педагогические идеи Древнего Рима

Становление философской мысли, в недрах которой развивались педагогические идеи, происходило под сильным и непрерывным влиянием эллинской традиции. От этой традиции отталкивались ее критики и сторонники.

Одним из первых представителей римского просвещения был *Катон Старший* (234-149 гг. до н. э.). Будучи эллинофобом, он, тем не менее, опирался на греческие каноны при составлении римской риторики. Катон особенно настаивал на продолжении римской традиции домашнего воспитания. Он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. Хотя Катон владел образованным рабом, которому можно было поручить обучение сына, он не прибег к его услугам ("не подобает рабу бранить моего сына"). В присутствии ребенка Катон избегал непристойных выражений. Он охотно играл с детьми.

Традиции римского и греческого воспитания отразились во взглядах мыслителя и политика *Цицерона* (106-43 гг. до н. э.). Полноценного образования достойны немногие, - говорил Цицерон, - большинство же нуждается прежде всего в "хлебе и зрелищах".

Под влиянием греческой философской традиции Цицерон рассматривал душевную жизнь человека как сложный поток меняющихся состояний. Человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это - всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Поощрить развитие таких сил прежде всего должна семья, полагал Цицерон.

Римская философия и педагогическая мысль достигли расцвета в I-II вв.

Римский политический деятель, философ и писатель *Сенека* (4 г. до н. э. - 65 г. н. э.), критиковал формализм школьной системы, при которой воспитывается "ум, но не душа". Он считал, что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность ("пусть говорит он (ученик) сам, а не его память").

Проблемы нравственного воспитания изложены Сенекой в "Письмах на моральные темы" и в "Нравственных письмах к Луцилию".

"Лишь одно делает душу совершенной: неизбежное знание добра и зла", - писал Сенека, полагая, что воспитатель всегда должен иметь в виду необходимость движения к такому знанию (идеальной нравственной "норме") посредством назидательных бесед с наглядными примерами из жизни и истории.

Исходя из своего понимания нравственности, Сенека не считал правильным канон образования "семь свободных искусств". Он писал: "Ты желаешь знать, что я думаю о свободных науках и искусствах. Ни одно из них я не уважаю, ни одно не считаю благом, если плод его - деньги..."

Пролагается ли дорога к добродетели объяснением слогов?"

Крупный мыслитель той же эпохи, яркий представитель эллино-римской культуры *Плутарх* (ок. 45 г. - ок. 127 г. н. э.) вслед за Катонем и Цицероном с особым вниманием относился к вопросам воспитания и обучения в семье. Супруга Плутарха отказалась от няньки и кормилицы и сама кормила и пеленала своих детей. Плутарх советовал избегать жестоких наказаний. По его словам, бить ребенка означало "поднимать руку на святыню".

С этими идеями перекликается трактат так называемого *Псевдо-Плутарха* "О воспитании", где также даются советы проявлять мягкость к "благодетельным детям", матери оставаться кормилицей собственных детей. Псевдо-Плутарх выдвигал идею "всесторонне обученного человека" в духе требований образованного римского общества. По сути, предлагалось дать "беглое" знание тогдашних наук, то есть формировать дилетанта.

Яркая фигура римской философской и педагогической мысли - *Квинтилиан* (42 г. -ок. 118 г. н. э.). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия: сочинений Гомера, Гесиода, Эсхила, Софокла, Еврипида, Цицерона и др. Главный труд Квинтилиана "Ораторское образование". Из 12 книг трактата наиболее известны две: "О домашнем воспитании мальчика" и "О риторическом обучении".

Размышляя о природе человека, Квинтилиан высказывал уверенность в положительных основах человеческой природы, не считая однако такие свойства единственными (дети "от природы склонны к худшему"). Справляться с дурными наклонностями помогает воспитание. Чтобы достичь хороших результатов, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание.

Вслед за Плутархом Квинтилиан говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Ребенок - "драгоценный сосуд", с которым надо обращаться бережно и уважительно. Здоровое семейное воспитание должно беречь детскую психику, не допускать присутствия детей в "неблагоприятных местах". Нельзя прибегать к физическим наказаниям, ибо битье подавляет стыдливость, развивает рабские качества. Необходимо тщательно выбирать няньку для младенца. Она должна обладать достойными нравственными качествами. Надо, чтобы учитель должен заменять ученику отца, приучал питомца мыслить и действовать самостоятельно.

Отталкиваясь от педагогических идей Плутарха, Квинтилиан однако настаивал на необходимости такого образования, которое было бы полезно обществу. Цель воспитания он видел в серьезной подготовке молодого человека к исполнению гражданских обязанностей. Идеалом человека-гражданина Квинтилиан считал афинского политического деятеля Перикла.

Квинтилиан отдавал предпочтение организованному школьному обучению перед домашним ("свет хорошей школы лучше одиночества семьи"). Он утверждал, например, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения "зачастую бывает причиной добродетелей".

Квинтилиан ратовал за общедоступность образования, полагая, что все нормальные дети римских граждан достойны получать образование. Он верил в созидательные возможности школьного обучения, считая, например, что ученики-тупицы - на совести педагогов.

Вершиной образования Квинтилиан считал овладение искусством оратора ("поэтами рождаются, а ораторами становятся"). Достичь такого высокого результата он предлагал с помощью определенной системы обучения.

Первой ее ступенью было домашнее обучение. Следовало выбирать кормилицу с правильным произношением и оберегать малыша от домашних учителей-полужнаек. До 7 лет ребенок должен был овладеть начатками латинской грамматикой и частично греческой грамматикой (предлагалось начинать с иностранного языка, поскольку, по мнению Квинтилиана, в таком случае в дальнейшем легче усваиваются правила родного языка). В ходе домашнего обучения необходимо пробуждать у ребенка интерес к знаниям "похвалой" и "забавами", чтобы "он не возненавидел ученье". Но при этом надо соблюдать определенную меру ("золотую середину").

В программу первоначального школьного обучения входил ряд предметов. На первом месте стояли грамматика и стиль, мораль, начала математики, музыка.

Обширная программа по названным и другим предметам предлагалась в грамматической и риторической школах. Как замечал в этой связи Квинтилиан, искусство оратора требует знания многих наук. Грамматическая школа предусматривала изучение нескольких учебных дисциплин одновременно, не заботясь об обязательном совершенном овладении ими. Главным предметом считалась грамматика. В риторической школе основным предметом была риторика, под которой понималось "искусство красноречия".

На занятиях по риторике преподавателю рекомендовалось, например, читать сочинения с преднамеренными стилистическими ошибками, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся.

Обучение следовало вести индуктивным путем - от простого к сложному, на основе работы памяти. Предлагался ряд приемов мнемонического характера для развития "точности" памяти. Таков, например, был "топологический прием", когда реальное или воображаемое помещение делилось на несколько десятков "мест для запоминания".

Воспитание и обучение у ранних христиан

Первые христианские общины возникли в I в. в Антиохии, откуда идеи христианства распространились по всей Римской империи. Особенно популярны они были в восточных провинциях среди евреев.

Воспитание в раннехристианских общинах было ориентировано на Библию - собрание канонических сочинений, состоящее из двух частей: Ветхого Завета (наиболее ранние тексты - XI в. до н. э.), откуда восходит начало христианской религиозной традиции воспитания, и Нового Завета (создан в I-II вв.), где обоснованы христианские цели и содержание воспитания. Новый Завет написан рядом авторов (Матфей, Марк, Лука, Иоанн, Петр, Павел и др.). В основе их философских и педагогических взглядов лежат любовь ко всем людям и идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни.

Как следует из евангельских текстов, *Иисус Христос* и его апостолы были странствующими учителями.

Для христианского воспитания были характерны приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с нравственным религиозным воспитанием, утверждение высокого значения трудового воспитания. Последнее положение хорошо иллюстрируют слова апостола Павла: "Кто не хочет трудиться, тот не ешь".

Раннее христианство признавало особую роль семейного воспитания, продолжая тем самым педагогическую традицию уходящей эпохи.

Идеологи раннего христианства (II-V вв.) (Григорий Назианский, Василий Великий, Святой Иероним, Иоанн Златоуст, Блаженный Августин и др.) иначе, чем представители Античной мысли, трактовали сущность человека и его воспитание. Если одной из основных идей Античности являлся постулат "Что полезно для человека, то должно быть сделано", то христианское учение исходило из иного императива: "Что справедливо, то должно быть сделано". Таким образом, Античная мысль ставила в центр земное существование, а христианство - вечные общечеловеческие ценности. В противовес Античным идеалам соревнования и самоутверждения, культу образованности, прекрасного ума и тела отцы христианской церкви проповедовали идеалы взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма ("умерщвление плоти"), объявляли, в частности, "греховной мерзостью" эстетическое воспитание.

Евангелие дало людям нравственные ориентиры, облеченные в форму заповедей: "Не убий", "Не укради", "Возлюби ближнего своего" и другие, которые легли в основу воспитания в общинах ранних христиан. *Иоанн Златоуст* (354-407) упрекал школы, придерживавшиеся античной традиции, в том, что их главная цель научить "хорошо говорить" и тем самым зарабатывать деньги, а не "наставить душу и сформировать ум".

Вместе с тем, в проповедях Иоанна Златоуста христианские методы воспитания предлагались с учетом античной традиции. В частности, он рекомендовал наставление и беседу. Считая, что в воспитании надо обращаться к божественному началу в человеке, Иоанн Златоуст настаивал на антиавторитарном воспитании (увещевание, совет, предостережение). Главным источником обучения признавалась Библия.

Неоднозначное отношение к античной педагогической традиции высказывали другие отцы церкви. Так, *Григорий Назианский* (ок. 329-390) был поклонником греческой литературы. *Климент Александрийский* (? - до 215) изучал и по-своему развивал идеи Платона, а дидактические идеи *Василия Кесарийского* (330-379) были созвучны педагогическим взглядам Плуларха.

Василий Кесарийский - автор трактата "О том, как молодые люди могут извлечь пользу из языческих книг". В трактате предлагалось воспитывать позитивное отношение к наследию греко-римского образования. "Светскую образованность" Василий Кесарийский оценивал как необходимую в брэнном мире, но совершенно ненужную для пребывания в ином мире. Соответственно лучшими результатами

воспитания признавались такие, когда молодой человек уходил от мирской жизни, целиком посвящая себя молитвам и посту.

Аврелий Августин (354-430) также признавал определенные достоинства античного образования и античной педагогической мысли. Он почитал Платона, называя его предшественником христианства. Как и некоторые античные мыслители, Августин проявлял интерес к психологии ребенка, говорил о том, что физические наказания наносят детям ощутимые психические травмы. Августин высоко ставил значение и возможности обучения по программе "семи свободных искусств". Вместе с тем он утверждал, что античная традиция образования погрязла в "вымыслах", изучении "слов", но не "вещей". Августин полагал, что главное место в образовании должно занять изучение Библии и христианской догматики, а светские знания следует расценивать как второстепенные и вспомогательные.

Вначале христиане учили своих детей в общественных учебных заведениях.

Однако уже в I в. христианская церковь приступила к организации собственных *школ катехуменов*. Первые школы христиан не принадлежали к определенным социальным стратам и носили явно демократический характер. Они предназначались для "катехуменов", т. е. тех, кто желал сделаться членом христианской общины, но не познал христианского учения. В числе учащихся были дети верующих и новообращенные христиане. Главным было изучение Библии. Давались основы музыкального образования. Учащиеся находились под надзором, регулярно выслушивая нравственные наставления священника.

Школа катехуменов была предшественницей *школы катехизиса*, где давали образование повышенного типа. Одна из первых школ катехизиса возникла в Александрии в 179 г. Она предназначалась для подготовки священнослужителей. В программе этой школы сочетались элементы христианского и античного образования. Подобные школы были основаны и в других центрах Античного мира - Антиохии, Эдессе, Низибе.

В дальнейшем школы катехизиса, в свою очередь, трансформировались в *кафедральные* и *епископальные школы*. Одна из первых епископальных школ была открыта в начале III в. в Риме.

Впрочем, большинство христиан вплоть до V в. приобретали высшее образование в учебных заведениях античного типа. Они посещали риторские школы, где изучали науки по античной программе «семи свободных искусств». С III в. растет число учителей-христиан: грамматиков, риторов, философов. Этот процесс продолжался и после указа императора *Юлиана* (331-363 гг.), запрещавшего христианам преподавать в школе. Вот почему, когда в начале IV в. христианство стало государственной религией Римской империи, в самом Риме среди учителей оказалось множество тех, кто исповедовал это вероучение.

Распространение греко-римского образования на периферии Античного мира

Греко-римская культура и образование оказали определенное влияние на варварский мир, лежавший на окраинах Античного Средиземноморья. В орбиту влияния попали племена Западной, Центральной и Восточной Европы, Северного Причерноморья. В жизни этих племен длительное время сосуществовали традиции греко-римского образования и родоплеменного семейного варварского воспитания.

Так, издревле были знакомы с греко-римской цивилизацией народы Восточной Европы. Например, среди скифов-аборигенов Северного Причерноморья ее очагами стали греческие колонии, возникшие в VII-VI вв. до н. э. (Ольвия, Фанагория и др.). Такими же очагами сделались и появившиеся позже эллино-скифские поселения (Борисфен - порт в устье Днепра). Представители племенной скифской верхушки осваивали греческий язык и письменность. Скифская знать ездила получать образование в Грецию. Некоторые скифы известны как влиятельные проводники эллинской культуры и образования (царь *Скил*, философ *Анахарсис*).

В VI-IX вв. плодами средиземноморской цивилизации пользовались восточные славяне, которые, в частности, применяли для записей греческий и латинский алфавит.

Римское образование проникло в варварскую Галлию, завоеванную Римом в 58-51 гг. до н. э. и находившуюся под его господством почти 500 лет. В течение этого периода на юге и северо-востоке Галлии распространились грамматические и риторические школы, и одновременно сохранялся институт варварского воспитания. Занимавшиеся воспитанием жрецы и религиозные наставники назывались *друидами*.

Вопросы и задания

1. Какие основные этапы развития воспитания и образования вам известны в истории цивилизаций Античного Средиземноморья?
2. Расскажите о первых учебных заведениях Древней Греции.
3. Определите общее и различное в идеалах и практике воспитания и обучения в Спарте и Афинах.
4. Назовите великих древнегреческих философов, занимавшихся вопросами воспитания. Проанализируйте взгляды одного из них.
5. Каковы отличительные особенности воспитания и обучения в Эллинскую эпоху?
6. В чем вы видите преемственность школы и педагогической мысли Древнего Рима по отношению к предшествующей Эллинской эпохе? Проанализируйте сходство и различия в подходах к воспитанию Катона Старшего, Цицерона и Квинтилиана.
7. Каковы взгляды отцов раннего христианства на человека и воспитание?
8. Что вы знаете о влиянии греко-римского образования на варварский мир Европы?

Литература

- Аристотель.* Этика; Политика; Поэтика // Собр. соч.: В 4-х т. - М., 1984.-Т. 4.
- Блаватская Т.В.* Греческое общество второго тысячелетия до новой эры и его культура. - М., 1976.
- Быт и история античности. М., 1976
- Винничук Л.* Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. - М., 1988.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. II. - Гл. 2.
- Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. - М., 1963.
- История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 3.
- Ксенофонт.* Киропедия. - М., 1965.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. - М., 1989. - Гл. 1.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – М., 1988. - Ч. 1.- Гл. 3.
- Платон.* Законы // Соч.: В 3-х т. - М., 1972. - Т. 3. - Ч. 2.
- Платон.* Государство // Соч.: В 3-х т. - М., 1972. - Т. 3. - Ч. 1.
- Плутарх.* Застольные беседы. - Л., 1990.
- Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. Катон. - М., 1964. -Т.3.
- Сенека Л.А.* Нравственные письма к Луцилию. - М., 1977.
- Фрагменты ранних греческих философов. - М., 1989.
- Цицерон М. Т.* О старости, о дружбе, об обязанностях. - М., 1974.
- Цицерон М.Т.* Тускуланские беседы // Избр. соч. - М., 1975.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй./Пер. с нем. - М., 1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981.

Глава 4. Воспитание у восточных славян в VI-IX вв.

Общий взгляд

В VI-IX вв. в Среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого в IX в. возникло Древнерусское государство со столицей Киев. В этот период наряду с сохранением родоплеменной традиции в воспитании произошли существенные перемены, которые были следствием серьезных социальных преобразований. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное.

У основных социальных страт: общинников-земледельцев, ремесленников, знати с дружинниками и языческих жрецов все больше наблюдалось сочетание в воспитании традиционного (инициации) и нового. Наряду с едиными традициями у соплеменников усиливаются различия в воспитании в зависимости от общественной принадлежности. У рядовых общинников и ремесленников педагогическим идеалом оставалось трудовое воспитание как высшая социальная и нравственная ценность. При этом в ремесленной среде на первый план выдвигалась необходимость наследственного ученичества. Для знатной прослойки особое значение представляла подготовка к ратному делу и руководству общиной. Для жрецов главными было умственное воспитание и преподавание культовых знаний, которое включало, в частности, применявшееся при гаданиях пиктографическое письмо.

Носителями подобных идеалов были герои эпоса и сказок. Так, Иван Крестьянский Сын, Никита

Кожемяка будучи образцами трудолюбия и профессионального умения олицетворяли героев из крестьянской и ремесленной среды. Волхв Всеслаевич был идеалом вождя-воина. Мудрые старцы, которым подвластны "хитрая наука" общения с богами, перевоплощение в зверей, предсказания судеб, были идеальными образами служителей языческого культа.

Воспитание у восточных славян

Воспитание у восточных славян соответствовало их общинно-родовому образу жизни, особенностям среды обитания.

Из-за отсутствия естественных границ проживания (в виде морей, горных массивов), вследствие частых набегов кочевых племен, в результате довольно сурового климата у восточных славян сформировался особый уклад оседлого общинно-семейного сельскохозяйственного труда и совместной обороны. Основной ячейкой общества была семья, в которую входили несколько поколений родственников. Семьи объединялись в общины, общины - в племя. Сохранение племени являлось главным смыслом жизни. Отдельный человек мог выжить только в составе семьи, общины и племени. Людей объединяла так называемая круговая порука. Уклад жизни определил особенности воспитания детей и подростков, породил нравственные ценности, в передаче которых от поколения к поколению состояла сущность воспитания.

В семье старшие учили младших, что наиболее достойное занятие человека – повседневный труд земледельца и что его первейшая обязанность - охрана этого труда. С молоком матери, с первых осознанных поступков впитывалась идея жертвенности во имя сохранения жизни сородичей.

Таким образом, посредством воспитания закреплялись отношения внутри общины. Каждый ее член приучался подчиняться отцу, главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов. Идея такого подчинения и одновременно отеческого покровительства и защиты со стороны соплеменников была естественной сутью духовного развития и воспитания.

Восточные славяне отличались определенным характером, поведением, мироощущением, сложившимися под влиянием образа жизни и воспитания. По свидетельству Прокопия Кесарийского (VI в.), других источников, "славам" были присущи вера в высшее божество и магию, добронравие, воинское умение. Византиец Маврикий говорил и о таких качествах славян, как свободолюбие, физическая крепость и закаленность ("легко переносят жар, холод, дождь, наготу, нехватку в пище").

В воспитании детей и подростков у восточных славян было много сходного. Вместе с тем у различных социальных групп проявлялись и свои особенности.

Детей воспитывали в соответствии с представлениями о добре и зле, побуждая к добру и предостерегая от злых поступков. Идеалом были отважные, добрые и сильные герои былин, сказок и преданий. Воспитание рассматривалось как постепенное взросление члена семьи, рода, общины, племени. Об этом говорят слова, означавшие возраст: "молодой" (3-6-летнее дитя), "чадо"(7-12-летний ребенок), "отрок" (подросток 12-15 лет).

До 3-4 лет мальчики и девочки находились преимущественно под опекой матери. В славянских языках слова "родить" и "воспитывать" произошли от одного корня, что подтверждает важнейшую роль матери в воспитании младенца. "Какова матка, таковы и детки", - гласит древняя поговорка. Роль матери в воспитании на протяжении всего периода детства была весьма важной. Вот отчего вступавшего во взрослую жизнь человека называли "матерым", т. е. воспитанным матерью.

В 3-4 года дети в семьях крестьян и ремесленников выполняли посильную работу, помогали старшим и прежде всего матери. Детей знати часто отдавали до 7-8-летнего возраста в другую семью. Такой обычаем именовался "кормильством" или "кумовством". "Кума да кум наставляють на ум", - говорит об этом обычае древняя поговорка. Обычай был пережитком первобытнообщинного воспитания и объективно являлся способом поддержания распадающейся целостности рода.

С 7 лет ребенок переходил в возраст отрока, длившийся до 14-15 лет. Девочки по истечении отрочества оставались под присмотром матери, приучаясь к ведению домашнего хозяйства, а мальчики-подростки попадали под опеку отца. У рядовых общинников они помогали в земледельческих работах. В семье ремесленника овладевали ремеслом. Дети дружинников учились ратному искусству; с 12-летнего возраста они жили в особых домах - *гридницах*, где овладевали военным искусством.

В дохристианской Руси педагогические воззрения были тесно связаны с языческими анимистическими представлениями о природе. В воспитание причудливо вплетались заговоры, заклинания, магия. Вот как, например, творила заговор над ребенком мать, желая, чтобы тот вырос

счастливым и здоровым. Взяв чашу для воды, свечу и платок, она удалялась с младенцем в лес, где совершала обряд с такими словами: "Умываю я своего дитяtko в чистое личико, утираю платом венчальным его уста сахарные, очи ясные, чело думное, ланиты красные, освещаю свечою обручальною его осанку соболиную... его лицо молодецкое, его поступь борзую. Будь ты, мое дитяtko ненаглядное, светлее солнышка, милее вешнего дня, светлее ключевой воды, белее ярого воска, крепче камня горячего..."

Воспитание детей и подростков у восточных славян соответствовало их общинно-родовому образу жизни, особенностям среды обитания. Оно было процессом включения в определенные виды деятельности. Особую роль играли издревле сложившиеся ритуалы, прежде всего инициации. Воспитание было нацелено на передачу опыта от старших к младшим, на сохранение жизненного уклада. Главными нормами воспитания были традиции и обычаи. Через них усваивались образцы поведения, они помогали воспитывать общественно-важные и полезные качества: трудолюбие, честность, исполнительность и пр.

Особую роль в воспитании играли различные обряды, связанные с жизнью древних славян. Важной функцией обрядов была передача определенных умений, необходимых для жизни, труда. Участие в обрядах позволяло, например, усваивать навыки охоты. Так, зоофические пляски отражали повадки животного и приемы охоты (отголоски обряда - праздники с ряжеными, вождение медведя по деревьям - сохранились до XX в.).

Опыт трудового и нравственного воспитания передавался словесно посредством различных пословиц, поговорок. В них сформулированы важные истины, наставления, поучения, пожелания, касавшиеся жизненных принципов, занятия хлебопашеством, бортничеством. Приведем примеры таких пословиц и афоризмов: "Держись за соху: она кормилица"; "Не трогай пчелы - будешь плакать"; "Работа да руки - надежные в людях поруки"; "Добро творить - себя веселить" и др.

Огромное влияние на развитие детей оказывала аграрно-календарная поэзия (пастушеские, ритуально-сезонные песни и пр.). До наших дней дошла, например, игровая песня-хоровод "А мы просо сеяли", где, по сути, кратко описана распространенная у восточных славян подсечная система земледелия.

Народная педагогика вводила подрастающее поколение в мир природы, передавала вековые приметы, помогавшие избегать неурожая, спастись от природных стихий, например: "Месяц красен - к дождю"; "Во время дождя - подальше от дуба"; "Кукушка закуковала - пора лен сеять"; "Овес сей, когда береза распускается" и др.

Вопросы и задания

1. В чем выражались родоплеменные и сословные черты воспитания восточных славян?
2. Расскажите о месте народной педагогики в воспитании восточных славян.

Литература

- Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. - М., 1985. - Ч. 1.
История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 7.
Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. - М., 1989. - Гл. 1.
Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986. - Разд. 1. - С. 914.

РАЗДЕЛ III. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Глава 5. Воспитание и школа в Византии

Общий взгляд

В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Просуществовав более тысячи лет, она рухнула в 1453 г. под ударами турецких завоевателей.

Византия - прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности. Однако находившиеся у власти социальные группы не испытывали особого интереса к античному культурному наследию.

Больше того, в истории Византии были периоды, когда устраивались жестокие гонения на сторонников античной образованности. Например, в 529 г. император Юстиниан распорядился закрыть Платонову Академию в Афинах - один из важных очагов греко-латинской педагогической традиции. После того, как Юстиниан запретил выплачивать жалование учителям-риторам и грамматикам, в большинстве городов Византии школы античного типа закрылись.

После крестовых походов и короткого существования Латинской империи в Византии с XIII в. усиливается западное влияние. Одной из особенностей византийской культуры и педагогической мысли было то, что они формировались на разнородной этнической основе (греко-римляне и другие народы Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан). Доминировал, однако, греческий этнос, пользовавшийся особой поддержкой государства и церкви. Так что культура и воспитание в Византийской империи прежде всего были греко-язычными.

Другая особенность состояла в том, что педагогическая мысль Византии следовала одновременно и античной, и христианской традициям. Идеалом образованного византийца считался человек с греко-римским классическим образованием и христианским православным мировоззрением. Подобный идеал сформировался как переходный от античного к средневековому.

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. уровень образованности в Западной Европе. Социальных ограничений на получение образования не существовало. Школы имели право посещать все, кто мог и хотел учиться. Примечательной чертой общественной жизни являлся высокий социальный статус образованных людей. "Образованность - величайшая из добродетелей", - гласил один из императорских указов.

Наличие образования было непременным условием для чиновников и членов церковных учреждений.

В Византии, в отличие от большинства средневековых государств (особенно в ранний период их развития), отсутствовала монополия церкви на образование. Светская власть в лице императора диктовала условия и ход развития школьного дела.

Но в отличие от античной традиции, например, римской, религия занимала ведущее место в школьном обучении и воспитании. Учебный день школяра начинался с молитв. Вот одна из них: "Господи Иисусе Христе, раствори уши и очи сердца моего, чтобы я уразумел слово твое и научился творить волю твою".

В истории просвещения и педагогической мысли Византии несколько этапов. На первом этапе (IV-IX вв.) заметно воздействие идеологии раннего христианства и традиций античной образованности.

Этап IX-XII вв. известен как наивысший подъем просвещения. Его начало связано с деятельностью *Константина VII Багрянородного* (913-959): были открыты новые учебные заведения и появились различные труды энциклопедического содержания. Константин поощрял деятельность ученых по организации образования. Но в XIII-XV вв. просвещение и педагогическая мысль оказались в глубоком кризисе.

Педагогическая мысль

Античная педагогическая традиция в Византии была особенно влиятельна в IV-V вв. Ее развивали неоплатоники из Афинской Академии и высших школ в Малой Азии, Сирии, Александрии (Плутарх Афинский, Прокл, Порфирий, Ямвлих, Эдессей Каппадокийский, Аманий, Симпликий и др.). Неоплатоники считали, что воспитание и обучение должны быть ориентированы на высший духовный мир, на непреходящие идеи. Вектор воспитания направлялся прежде всего на самосовершенствование, на познание собственной души. Подобное познание предлагалось осуществлять через "божественное озарение" и "экстаз" путем концентрации внимания и интенсивных молитв.

Постепенно, однако, усиливалась христианская традиция педагогической мысли. Византийские богословы в течение VI-XV вв. предложили ряд идей, составивших основы религиозного воспитания и обучения. Эти идеи оказали сильное влияние на весь православный средневековый мир.

Так, *Авва Дорофей* (VI в.) рассматривал светскую образованность как путь познания божественной истины. Чем ближе познание к богу, тем больше должна возрасти любовь к ближнему.

Максим Исповедник (VII в.) определял человека как микромир, который надо путем воспитания привести к гармонии между земным и небесным существованием. Для достижения такой гармонии следует бороться с грехопадением человека и добиваться его развития сообразно человеческому естеству, опираясь на волю "как силу стремления к слиянию с природой".

Один из первых средневековых схоластов *Иоанн Дамаскин* (675-753) в философско-педагогическом

трактате "Источник знания" развивал идею универсальной, энциклопедической образованности.

Патриарх *Фотий* (820-897) полагал, что подрастающее поколение должно усваивать точно сформулированные общечеловеческие нравственные нормы, разумеется, в православной христианской интерпретации.

Продолжателем восточно-христианской педагогической традиции был *Симеон Новый Богослов* (949-1022). Он крайне отрицательно относился к светскому образованию и ратовал за монастырское религиозное обучение и воспитание, считая монастырь "миром духовного учительства и ученичества".

Против такого ярко выраженного клерикального подхода выступал общественный деятель и философ *Михаил Пселл* (1018-1096). Он полагал, что программа образования должна предусматривать два главных этапа: преподавание светских знаний, не противоречивших догматам церкви, и религиозное обучение. Пселл мечтал об идеальном человеке, неподвластном религиозному фанатизму. Это была гуманистическая личность, человек, светски образованный, чувствующий прекрасное, душевно благородный, с твердым умом.

Среди последних крупных мыслителей Византии, занимавшихся проблемами воспитания и образования, был *Георгий Гемист Плифон* (1355-1452). Цель идеального воспитания - достижение совершенства, - полагал Плифон. Путь к совершенству - это прежде всего нравственное воспитание, преодоление зла. Пройти этот путь можно лишь посредством личных усилий и самообразования.

XIV-XV вв. - период, когда в педагогической мысли Византии резко усилились клерикальные тенденции. В это время оформилось монашеское направление *исихиастов* (от слова "исихия" - умная молитва). Возглавляли движение *Григорий Палама*, *Георгий Схоларий* и другие религиозные деятели. Исихиасты крайне отрицательно относились к светской образованности, античному знанию. Главным для становления личности они считали нравственно-религиозное воспитание, трактуя его предельно мистически.

Система воспитания и образования

Традиционно важную роль играло в Византии домашнее обучение и воспитание. Для основной массы населения - это был способ получить начальное христианское воспитание. Дети с помощью родителей осваивали трудовые навыки. Родители-ремесленники могли также обучить письму и счету. Дети из состоятельных семей осваивали грамоту и получали книжное образование. Последнее мальчики 5-7 лет приобретали под присмотром учителя-наставника.

В дошедших до нас поучениях детям подчеркнуты важность и необходимость книжного образования: "Читай много и узнаешь много".

Система образования (*энкикилос пайдеусис*) состояла из трех ступеней: элементарной, средней и высшей.

Первой ступенью обучения были школы грамоты, где дети получали элементарное образование (*пропедиа*). Элементарное обучение существовало фактически повсеместно. Оно начиналось в 5-7-летнем возрасте и длилось 2-3 года. В программах, формах, методах, средствах обучения сочетались античные и новые черты. Присущие античной школе свитки, пергамент, папирус, стило были постепенно заменены бумагой, птичьим или тростниковым пером. Как и в античные времена, грамоте обучали букво-слагательным методом с обязательным хоровым произношением вслух. Господствовали мнемонические приемы обучения, что вполне объяснимо, поскольку разговорный язык того времени значительно отличался от классического греческого, который изучали в школе и на котором излагались учебные тексты, дополненные Псалтырем и житиями святых.

Особых перемен в методах обучения счету по сравнению с античной эпохой не произошло. По-прежнему учили с помощью пальцев и абаки.

В программу школ грамоты входило также церковное пение.

Нерадивых школяров наказывали розгами.

Помимо школ грамоты существовали начальные учебные заведения, в которых преподавали исключительно Библию и сочинения отцов церкви. В таких школах обучались дети особо религиозных родителей.

Для большинства учеников обучение завершалось элементарным образованием. Немногие продолжали получать образование в учебных заведениях повышенного типа. Образование выше начального (*педиа* или *энкиклиос педиа*) давали *грамматические школы*. Они могли быть церковными и светскими (частными и государственными). Постепенно учебные заведения, где давалось образование

выше начального, сосредоточились в столице империи - Константинополе. В IX-XI вв. там насчитывалось до десяти соответствующих учебных заведений. Учителя и ученики в большинстве своем не принадлежали к духовному сословию. Обучались дети начиная с 10-12 лет до 16-17-летнего возраста, т. е. 5-6 лет.

До первой трети X в. в каждой школе обычно был один учитель (*найдамес* или *дидаскол*). Ему помогали несколько лучших учеников-репетиторов (*экритуа*). Преподаватели объединялись в профессиональные гильдии. Мнение гильдий обязательно учитывалось при назначении новых учителей. Между преподавателями существовал уговор не переманивать учеников. Дидасколы получали плату от родителей учеников. Заработки были довольно скромными. До нас дошел документ XI в., где учитель, ссылаясь на бедность, просил патриарха перевести его в более доходную школу.

Постепенно структура средних школ сделалась более сложной. В школе работали уже группы преподавателей во главе с *прокатеменосом*. Направления их деятельности санкционировались представителями императорской власти.

Фактически все дети гражданской и церковной знати учились в *грамматической школе*. Цель обучения состояла в овладении "эллинской наукой" (*найдейя*), которая считалась преддверием высшей философии - богословия. Школьная программа представляла собой вариант программы "семи свободных искусств" и состояла из двух *четвериц*. В первую четверицу входили грамматика, риторика, диалектика и поэтика. Во вторую - арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Основное число учащихся ограничивалось усвоением предметов первой четверицы.

Среди методов обучения были популярны состязания школьников, в частности, в риторике. Рутинное обучение выглядело так: учитель читал, давал образцы толкования, отвечал на вопросы, организовывал дискуссии. Школьники учились цитировать по памяти, составлять пересказы, комментарии, описания (*ээфразы*), импровизации (*схеды*).

Для овладения искусством ритора требовались достаточно широкие знания. Школьники изучали поэмы Гомера, произведения Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, Гесиода, Пиндара, Феокрита, Библию, тексты отцов церкви. В X в. из программ исключили латынь и все, что было связано с "варварским" Западом.

Итак, учащимся следовало много читать. Литература была важнейшим источником образования. Обыкновенно школяру следовало самому разыскивать нужные книги. В конце учебной недели учитель и один из старших учеников проверяли знания учащихся. Тем, кто не преуспел, полагалось физическое наказание.

Венцом образовательной системы являлись высшие учебные заведения. Часть из них была создана еще в античную эпоху в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске. Высшие учебные заведения имели определенную специализацию. Так, в Афинах и Антиохии упор делался на изучении риторики, в Бейруте - на изучении права, в Александрии - на изучении философии, филологии и медицины.

В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа - *Аудиториум* (от лат. *audire* - слушать). С IX в. ее стали именовали *Магнавра* (Золотая палата), по названию одного из помещений императорского дворца. Школа находилась в полном подчинении у императора; никакого самоуправления не существовало. Преподаватели считались государственными служащими, получали жалованье от императора и составляли особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. Среди них были греческие и латинские грамматиканы, риторы, философы и юристы. Существовали своеобразные кафедры тех или иных наук, которые возглавляли *консулы философии, главы риторов* и пр. В IX в. школой руководил один из виднейших педагогов своего времени *Лев Математик*. Он собрал в Магнавре цвет преподавательского корпуса.

Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII-VIII вв. преподавание велось исключительно на классическом греческом языке. В XV в. вновь стало обязательным изучение латинского языка, в программу были включены новые иностранные языки, с течением времени обучение приобретало специальную направленность, все большее предпочтение отдавалось юридическому образованию.

Ведущим направлением в константинопольской высшей школе было освоение античного наследия. В пору расцвета в Магнавре изучались философия Платона и неоплатоников, другие классические греческие тексты. Кроме того, обсуждались сочинения христианских богословов, прежде всего, Василия Кесарийского и Иоанна Златоуста. В программу входили метафизика как метод познания природы, философия, богословие, медицина, музыка, история, этика, политика, юриспруденция.

Занятия проводились в форме публичных диспутов. Идеальным выпускником считался энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы, находившиеся в непосредственном подчинении у императора: юридическая, медицинская, философская, патриаршая.

В домах состоятельных и именитых византийцев существовали *кружки-салоны*, своеобразные домашние академии. Они группировались вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Наибольшую известность имели кружки патриарха Фотия (IX в.), Михаила Пселла (XI в.), Андроника II Палеолога (XIV в.) и др. Последней современники именовали "школой всяческих добродетелей и эрудиции".

Усиливалась роль (вплоть до XIV в.) монастырей в развитии высшего образования. *Монастырские высшие школы* восходили к раннехристианской традиции. Вначале это были религиозно-педагогические общины. Главным предметом изучения была Библия. На основе библейских текстов учили грамматике, философии. Тексты совместно читали, затем переписывали и толковали. Глава школы именовался "толкователем". Обучались в такой школе около трех лет. Монастырские школы руководствовались определенными уставами. Один из подобных уставов, в котором регламентировался порядок обучения и воспитания монахов, был создан *Феодором Студитом* (786-826).

Византийское влияние на педагогическую мысль и просвещение

Византия оказала огромное культурное воздействие на государства Востока, Западной и Восточной Европы. Страна высокой образованности, Византия для остального мира служила как бы мостом, соединившим Античность и Средневековье. Лучи Византийского просвещения не угасли и после гибели самой империи. Как заметил русский историк П.П. Соколов, после падения Константинополя в 1453 г. ученые-беглецы принесли на Запад не только сохраненные сокровища античного мира, но и христианско-античную любовь к человеку и истине.

Действительно, образование и воспитание в Западной Европе невозможно осмыслить без учета византийского влияния. Византия передала через Италию (ее провинцию в V в.) традицию изучения античной литературы.

В XIII-XIV вв. важным передаточным звеном византийского влияния сделались европейские университетские центры. Европа и Византия совместно вырабатывали гуманистическую концепцию человека, которая с XIV в. стала знаменем эпохи Возрождения. Антично-византийские традиции светского образования, независимости от диктата церковников дали мощный импульс эволюции школы и педагогической мысли Западной Европы. Труды византийских педагогов-философов пользовались популярностью в ученых кругах Западной Европы. Среди таких трудов можно указать "Шестоднев" Василия Кесарийского, "Источник знания" Иоанна Дамаскина. Последний оказал, например, влияние на воззрения видного западноевропейского богослова Фомы Аквинского.

Многие философы-педагоги Византии (Варлаам, Никифор Григора, Акиндин, Гемист Плифон и др.), будучи профессорами европейских университетов, приняли непосредственное участие в становлении школы и педагогических идей Западной Европы. В свою очередь в Магнаврской школе преподавали профессора Парижского университета.

Византийские идеи о воспитании и обучении проникали в Западную Европу и через арабское посредничество.

Однако постепенно культурное влияние Византии на Западную Европу ослабевало, что было связано прежде всего с расколом христианской церкви на православную и католическую.

Воздействие византийской образованности испытали Персия и Закавказье. Так, после закрытия в 529 г. Афинской Академии многие ее преподаватели перебрались ко двору персидского шаха Хосрова и организовали там дворцовую школу. В интеллектуальных кругах средневековой Армении были хорошо известны педагогические и религиозные труды Василия Кесарийского, Григория Назианского, Григория Нисского. В одном из монастырей Абхазии закончил свой жизненный путь Иоанн Златоуст.

Византия сказала свое слово при становлении воспитания и образования в Арабо-исламском и Славянском мирах. Так, арабы, завоевав в VII в. многие провинции Византии, восприняли существовавшие в них образовательные традиции. Значительное число наставников знаменитого Дома мудрости, созданного в Багдаде (832 г.), были христианами - выходцами из Византии. Византийский мыслитель и педагог Иоанн Дамаскин являлся первым визирем дамасского халифа.

Византийцы *Кирилл* (ок. 827-869) и *Мефодий* (ок. 815-885) создали славянскую письменность. В свое

время они учились в Магнаврской школе. В 863 г. братья основали в Велиграде - столице Великоморавского княжества первое учебное заведение, где преподавание велось на славянском языке. Славянские первоучители впервые перевели с греческого языка на славянский богословские и школьные тексты. В Болгарии последователи Кирилла и Мефодия открыли школы, содержание и организация обучения которых восходили к византийской традиции.

Заботами Владимира и других князей в Киевской Руси после принятия православного христианства (988) возникали "школы учения книжного", где преподавались семь свободных искусств и применяли методы обучения, во многом созвучные антично-византийской традиции. Немало сделали для развития школьного дела в Киевской Руси Кирилл и Мефодий.

В Славянском мире особым вниманием пользовались труды Иоанна Дамаскина. В русскую культуру органично вошли педагогические идеи Василия Кесарийского, Максима Исповедника, Иоанна Златоуста и др.

Вопросы и задания

1. Почему Византию можно рассматривать как мост между античной и средневековой образованностью?
2. Расскажите об особенностях генезиса образования в Византии.
3. Проследите главные этапы развития педагогической мысли в Византии. Проанализируйте идеи представителей византийской философско-педагогической мысли.
4. Какими были система и типы учебных заведений в Византии?
5. В чем вы усматриваете влияние византийской образованности на Русь и средневековую Западную Европу?

Литература

- Авидушкина С.С.* К вопросу о месте "Хроники" Михаила Глики в системе византийского образования // Проблемы социальной истории и культуры средних веков. - Л., 1987.
- Гранстрем Е.М.* Наука и образование // История Византии. - М., 1967.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. -Разд. III.-Гл.1
- История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 4.
- Культура Византии. IV - первая половина VII в. - М., 1984.
- Культура Византии. Вторая половина VII - XII в. - М., 1989.
- Культура Византии. XII - первая половина XV в. - М., 1991.
- Самодурова З.Г.* Социальный состав учащихся Византии VII-XII вв. // Византийский временник. - М., 1990-1991. - ТТ. 51-52.
- Липшиц Е.З.* Очерки истории византийского общества и культуры. VIII - первая половина IX в. - М.-Л., 1961.

Глава 6. Воспитание и школа на Средневековом Востоке

Педагогическая мысль и образование на Ближнем и Среднем Востоке (VII-XVII вв.)

Развитие педагогической мысли в обширном регионе (Иран, часть Средней Азии, Сирия, Египет и Северная Африка), завоеванном в VII-VIII вв. арабами, отмечено печатью ислама. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования. Ислам - последняя по возникновению из мировых религий - складывался под влиянием христианства. Многие каноны Корана имеют сходство с библейскими нравственными заповедями.

Ислам вырос на базе взаимосвязанных культур стран Арабского халифата, Византии, Индии, Китая. Арабское завоевание не означало полного разрыва с культурными и педагогическими традициями эллинизма и Византии. Исламский мир воспринял и освоил античную философию, в частности идеи Платона и Аристотеля, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека.

Эволюция культуры, образования, педагогической мысли исламского средневекового мира прошла ряд этапов. В раннюю эпоху (VII-X вв.) проблемы воспитания в исламском мире специально не рассматривались. Первые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль Газали и др.).

Время своеобразного восточного Ренессанса наступило в IX-XII вв. Вырос престиж знаний. Арабомусульманские ученые глубоко изучили философско-педагогическое наследие Античности. Выдвигались идеи гармоничного развития личности. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть

природы человека. Они стремились учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось общественной сущности человека. Главная цель воспитания виделась прежде всего в обретении высоких духовных и нравственных качеств.

Мыслители Арабского Востока посвятили свои труды разработке проблемы гармонического развития личности. Они сами были эталоном подобной гармонии и осуждали как образованных негодяев, так и благочестивых невежд.

Открывает список ученых-энциклопедистов Исламского мира основатель арабской философии *Абу Юсуф Якуб ибн Исхак Кинди* (801-873). Он предложил концепцию четырех видов интеллекта: актуального, потенциального, приобретенного и проявляющегося. Считая науку выше религии, Кинди полагал, что в процессе воспитания надо формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект.

Арабский мир высоко чтит ученого и философа *аль Фараби* (870-950). Аль Фараби глубоко и оригинально рассматривал основные педагогические проблемы. Противник клерикализма, он утверждал, что лишь безумцы могут полагать, что высшее благо находится вне существующего мира. Цель воспитания, по Фараби, - подвести человека к этому благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания.

Фараби предложил систему приемов воспитания добродетелей.

Приемы делились на "жесткие" и "мягкие". Если воспитанник проявляет желание учиться, трудиться и совершать добрые поступки, уместны мягкие методы. Если же подопечный педагога злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданы наказания - "жесткое" воспитание.

В более чем ста пятидесяти трактатах другого выдающегося мыслителя Востока *аль Бируни* (970-1048) во множестве содержатся важные и плодотворные педагогические идеи: наглядности и системности, развития познавательных интересов и др. Бируни утверждал, что главная цель воспитания - нравственное очищение от бесчеловечных обычаев, фанатизма, безрассудства, жадности властвовать.

Названный современниками "владыкой наук", советник правителей разных стран Ближнего и Среднего Востока *Ибн Сина* (*Авиценна* в латинской транскрипции) (980-1037) немало лет посвятил преподавательской деятельности и оставил множество работ, среди которых выделяется "Книга исцеления". В нее вошли имеющие прямое отношение к педагогической теории трактаты "Книга о душе", "Книга знаний", "Книга указаний и наставлений".

Ибн Сина мечтал о всеобъемлющем воспитании и развитии, и прежде всего, средствами музыки, поэзии, философии. Такой путь виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Совместное обучение должно было проходить на разных уровнях в соответствии со способностями учеников. Фундаментом всякого образования Авиценна называл овладение чтением и письмом. Общее развитие должно было предшествовать предпрофессиональному и профессиональному обучению. Как только подросток овладевал грамотой, его следовало готовить к будущей профессии, например, учить составлять отчетность и иные документы. Затем надлежало вводить в собственно профессию: подросток должен был начать трудиться и зарабатывать деньги.

Большое внимание проблемам воспитания уделял один из наиболее выдающихся философов Востока *аль Газали* (1056/59-1111). Четырехтомный компендиум ученого "Воскрешение наук о вере" посвящен, в частности, развитию человеческих способностей, приемам наблюдения за детьми с целью их воспитания. Аль Газали подчеркивал необходимость с раннего возраста учить ребенка вести себя за столом, быть неприхотливым в быту, закаляться путем физических упражнений.

Душа ребенка приобретает нужные очертания, если воспитатели, особенно родители, выполняют определенные педагогические рекомендации. Учитель принимает ребенка от родителей и продолжает традиции семейного воспитания. Нравственное начало, полагал аль Газали, формируется путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. По мере приобретения образования, укрепления интеллекта вырастает роль самовоспитания. Самовоспитание начинается с самонаблюдения и самопознания. Наблюдая проступки других, можно увидеть и собственные недостатки и составить суждение о них. Чтобы преодолевать нравственные пороки, необходимы Божья помощь, долготерпение и постоянные душевные усилия. Если дурная привычка укоренилась слишком сильно, ее можно "проэкранировать", заменив менее вредной, а затем и вовсе избавиться от нее. Возможно при этом применение телесного наказания, хотя увлекаться им не следует. Наказывать надо наедине, чтобы не унижать ребенка в его собственных глазах и глазах окружающих. Предпочтительнее, однако, действовать убеждением, но заботиться о том, чтобы не докучать воспитаннику увещеваниями.

Нравственное самосовершенствование – одна из постоянных тем восточных философов. Она же

является ведущей, например, в трактатах по психологии, логике и этике "мудреца мудрецов" *ибн Баджа* (латинизированное имя *Авеннаце* (конец XI в.-1139).

Популяризатор идей Аристотеля и одновременно оригинальный ученый из Андалузии *ибн Рушд* (латинизированное имя *Аверроэс*) (1126-1198) как педагог известен прежде всего благодаря трактату "Система доказательств". Последовательный рационалист, *ибн Рушд* обосновывал важные дидактические принципы сознательности, научности, наглядности.

Разнообразные идеи о воспитании и образовании содержат более 150 трактатов иранского философа *Насирэддина Туей* (1202-1273). В его педагогических трудах "Обучение мудрости", "Книга мудрости", "О воспитании обучающихся", "Наставление обучающемуся на пути учебы" и др. представлены размышления о целесообразности гармонии умственного, эстетического и физического воспитания. Знание, полагал Туей, служит тем снадобьем, которым пользуется человек на всем своем жизненном пути. Чтобы заполучить такое снадобье, необходимо четко уяснить цель и способ достижения знания.

Ярким представителем плеяды мыслителей средневекового Востока был арабский ученый *Абдуррахман Ибн Халдун* (1332-1406). Разделяя взгляды Аристотеля, Ибн Халдун утверждал, что человек реализует себя в отношениях с другими людьми. Упорядочить свои отношения в рамках общества человеку позволяет разум, который формируется в результате наблюдений, обобщений и опыта - "того, чему учит время".

Халдун подчеркивал, что овладение наукой требует систематических интеллектуальных усилий. Научное знание - своеобразный навык, приобретаемый посредством длительных упражнений. Желательно избегать изучение нескольких предметов одновременно. Нужно, чтобы учащиеся переходили от одного предмета к другому. Вначале следует дать краткий очерк предмета, затем сосредоточиться на деталях, а в итоге рассмотреть неясное и спорное. Обучение должно усложняться постепенно, иначе ученик испытывает утомление, теряет надежду овладеть знанием. На высшей ступени образования самым эффективным приемом обучения Ибн Халдун называл дискуссии, полагая, что они наилучшим образом дают навык выражения мысли. Он горячо поддерживал древний обычай приобретать знания в путешествиях, общаясь со многими учителями.

Ибн Халдун органично увязывал обучение с общим развитием, с нравственным воспитанием. Он высоко оценивал, например, обучение математике, логика которой развивает интеллект, воспитывает привычку к аккуратности и дисциплине. Ибн Халдун отвергал традицию, по которой следовало начинать обучение с Корана. Предпочтительней, говорил он, начинать с изучения арабского языка и литературы. Малые дети не в состоянии понять Коран, поэтому, чтобы заставить их учиться, прибегают к насилию, а насилие запугивает, подавляет самостоятельность, порождает лживость.

Главным ретранслятором образованности в Исламском мире являлся арабский язык. Арабская письменность была создана в VII в. на основе арамейского письма. Овладение арабской письменностью было непременным условием для образованного человека и учителя.

По исламской традиции, обучение начиналось в семье. Важной вехой такого обучения являлась церемония *бисмаллах*. По достижении возраста 4 года, 4 месяца и 4 дня ребенок должен был произнести молитвенное "бисмаллах" и несколько стихов из Корана.

Считалось, что ответственность за проступки детей лежит прежде всего на преподавателе. "Начало воспитания моих детей есть твое собственное воспитание", - писал один из родителей, обращаясь к учителю.

По средневековым восточным представлениям, между обучением и воспитанием существовала неразрывная взаимосвязь: без воспитанности знание что огонь без дров, без знания воспитанность - как дух без тела. В обучении и воспитании практиковали поощрения и наказания. Существовал, например, обычай, согласно которому лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями. Чаще, однако, использовали наказания. Предусматривалась определенная регламентация наказаний. Арабский писатель Мухаммед Ибн Сухнун (817-880) в трактате "Поведение учителя" советовал наставникам избегать вспыльчивости и не превращать физическое наказание в избиение. Так, в соответствии с традицией, число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалось, что недопустимо применять физическое наказание к детям младше 10 лет, а также поручать исполнение наказания старшему ученику.

Образование в Исламском мире делилось на два уровня (в отдельных странах имелись непринципиальные различия).

В городах и крупных селениях существовали частные религиозные школы начального обучения (*китаб*). Учитель договаривался с родителями учеников о вознаграждении за свой труд. Плата, как

правило, была невысокой. В раннюю эпоху (по крайней мере до XII в.) школы не имели особых помещений; занятия проходили в мечетях, реже в доме или лавке. Учились шесть дней в неделю (кроме пятницы), утром по средам и четвергам повторяли пройденное. Изучали прежде всего арабскую грамоту. Обучение строилось на чтении и запоминании текстов Корана. Применялись также диктанты. Содержание обучения, прежде всего соблюдение канонов ислама, контролировали местные духовные и светские власти. Учителю помогали старшие ученики.

Основное число учеников *китаба* составляли дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян. Представители феодальной верхушки предпочитали нанимать домашних учителей. Тогда образование включало не только чтение, письмо и счет, но и рудименты арабской грамматики и литературы. Кроме того, изучали историю, правила этикета, занимались физическими и воинскими упражнениями (плавание, верховая езда, стрельба из лука и пр.).

Второй (высший) уровень образования учащиеся получали с помощью платных учителей или в специальных учебных заведениях. Занятия, как правило, проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В больших мечетях могли заниматься десятки ученических групп (*кругов*), и на занятия приходили сотни юношей. Преподаватель на занятиях сидел на ковре в кругу учеников.

Программа должна была способствовать тому, чтобы из молодого человека формировался благородный мусульманин. Предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому циклу относились прежде всего религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммеда, мусульманское право, богословие). Сюда относились и арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки (согласно философским концепциям Аристотелева направления).

Образование второго уровня можно было получить в просветительских кружках - *фикх* и *калам* - при мечетях. Изучались шариат (мусульманское право) и теология. Заметным событием в развитии просвещения стали *дома мудрости*, первые из которых появились в Багдаде при халифе Мамуне (786-833). В домах мудрости собирались и дискутировали крупные ученые. Здесь же сосредоточивались богатые хранилища рукописей.

Главными методами обучения в фикхах, каламах и домах мудрости были чтение и комментирование разнообразной книжной литературы. Ученики под руководством наставника изучали наиболее авторитетные сочинения по тому или иному предмету. Ученик обычно читал, а преподаватель по ходу чтения комментировал. Иногда комментарии переходили в развернутую лекцию. Студенты вели конспекты. Специальные глашатаи время от времени громко произносили то, что учитель считал наиболее важным. Они же выполняли также роль репетиторов и контролеров.

Те, кто приобретали образование высшего уровня, получали и ученую степень - *ияз*. Порой они имели свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей.

Власти почти не вмешивались в дело высшего образования, впрочем, в ряде мест, например, Багдаде и Египте, они контролировали соблюдение канонов ортодоксального ислама.

Заметные изменения в деле высшего образования произошли в XI-XII вв., когда появились новые учебные заведения - *медресе*. Первая подобная школа была создана в 1055 г. в Багдаде. Медресе затем распространились по всему Исламскому миру. Самой знаменитой была медресе Низамейи в Багдаде (основана в 1067 г. политическим деятелем *аль Мульком*).

Медресе имели свой устав и статус частных учебных заведений. Постепенно, однако, контроль государства становился все более жестким. Студенты обеспечивались жильем, продовольствием, небольшим денежным пособием. Получали жалованье и преподаватели. Медресе существовали на средства богатых дарителей. Порой (в Басре, Исфагане, Герате, Мерве и других городах) их финансировали и власти.

В первых медресе изучали грамматику, право, философию. Здесь получали не только религиозное образование, но и светское. Постепенно программа расширялась: изучали и комментировали труды древнегреческих, иранских и индийских авторов.

Авторами учебников часто являлись выдающиеся мыслители Востока. Так, Бируни создал учебный трактат "Тафким" ("Вразумление началам звездочетства"). Это пособие по обучению математике, астрономии и географии. Ученик мог выбрать из нескольких вариантов ответов на поставленные вопросы тот, который считал правильным. Студенты, изучавшие медицину, пользовались энциклопедией, составленной ибн Рушдом. Настольными книгами в медресе и других высших учебных заведениях были трактаты Авиценны.

Порой крупные медресе, научные кружки, дома мудрости превращались в своеобразные университеты с библиотеками, лекционными залами.

Типологичность системы образования в Исламском мире не исключала особенностей в отдельных регионах и странах.

Так, в Иране к X в. наряду с арабско-грамматической школой *мактаб* существовала школа персидского направления - *куттаб*, где изучали иранскую историю и литературу.

В Османской Империи, в состав которой в начале XVI в. вошел Ближний Восток, сложилась иерархия медресе: столичные, которые открывали путь к административной карьере, и провинциальные, выпускники которых в лучшем случае могли стать мелкими чиновниками.

В империи путем воспитания происходила натурализация части детей покоренных народов (главным образом, христианских). По турецким семьям распределялись "чужеземные мальчики" 5-12 лет, где их приобщали к языку и обычаям турок-османов. Затем подростков отдавали в специальные дворцовые школы, где продолжалось их мусульманское образование и шла подготовка к воинской службе в качестве янычар (дословно - новая армия).

Кризис империи в XVII в. отразился и на школьном образовании и воспитании. Обучение перерождалось в механическую зубрежку. В школе воцарилась палочная дисциплина, что превращало детей, как писал один из современников, в "обезумевшие стаи птиц".

Крупным культурным центром Исламского мира являлась мусульманская Испания. Просвещение в мусульманской Испании достигло наивысшего расцвета при Абдурахмане III (912-961) и Галеме II (961-976). По всей стране открывались школы и библиотеки. Ученики многих китабов получали одежду и еду. В одной лишь Кордове насчитывалось около 80 учебных заведений, в том числе несколько высших школ, в ряде которых женщины посещали занятия изящной словесности. Высшие школы Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи предлагали программу по всем отраслям знания: богословию, праву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. В этих учебных заведениях царила веротерпимость. Преподавателями и студентами были мусульмане, христиане и иудеи.

Идеи и практика воспитания и образования Исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические достижения Европы и нередко служили эталонами для Запада. Можно назвать в этой связи, например, идеи Кинди об интеллектуальном развитии, сенсуалистский подход Бируни к обучению и др. Через арабов в Европу проник аристотелизм, ставший одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху Средневековья.

Появившиеся на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы. В арабских высших школах обучались европейцы, сделавшиеся впоследствии учеными, политическими и религиозными деятелями. В мусульманской Испании, например, получил образование будущий папа Сильвестр II. Когда в XI в. в Болонье и Париже появились центры просвещения, из которых затем выросли университеты, европейцы стали отправляться в Северную Африку, арабскую Испанию, чтобы побывать в тамошних школах, познать мудрость Востока.

Воспитание и обучение в Средневековой Индии

Индуистская и буддийская педагогические традиции претерпели в средневековом индийском обществе определенную эволюцию.

Средневековые элементы культуры и образованности зародились после падения империи Гупта (V в.). При этом сохранилась кастовая система построения общества, что ограничивало доступ к образованию определенным группам населения. Больше того, даже среди трех высших каст нарастало неравенство в отношении получения образования. Главенствующее положение занимали брахманы, чьи дети готовились занять должности священнослужителей. В то же время усиливалась практическая направленность обучения представителей двух других высших каст. Вайшья, например, должен был уметь сеять и различать плодородные и неплодородные земли, измерять вес, площадь, объем и пр. Вайшья также мог знакомиться с основами географии, изучать иностранные языки, набираться опыта в торговых операциях и пр. Все эти знания приобретались не только в школе, но и у родителей.

Более демократический характер имела буддийская система образования, которая не принимала во внимание кастовые различия. Буддисты отказались от домашнего обучения, передав образовательные функции монахам. В буддийских монастырях дети и подростки обучались 10-12 лет. От учеников ждали

полного послушания, нарушителей дисциплины изгоняли. Обучение имело сугубо религиозно-философскую основу. С течением времени программа обогащалась, в содержание обучения были включены грамматика, лексикология, медицина, философия, логика.

Постепенно происходило сближение брахманской и буддийской педагогических традиций, в результате чего сложилась единая культурно-образовательная система.

Эта система пришла в упадок в XI-XII вв., когда значительная часть Индии оказалась под властью вторгнувшихся на ее территорию мусульман. Многие хранилища рукописей были преданы огню. Мусульманские владыки чинили препятствия развитию культуры и образования среди коренного населения. Лишь много позже появились властители, которые стали благосклонно относиться к обучению лиц немусульманского происхождения.

Воспитание и образование в средневековой Индии не являлись прерогативой государства и рассматривались прежде всего как личное дело человека и семьи, находящееся в зависимости от религиозных убеждений. Помимо традиционных религиозно-философских учений - брахманизма и буддизма, в рамках которых развивались педагогические идеи, серьезный отпечаток на теорию и практику воспитания накладывал проникший в Индию ислаимзм.

Мусульманская педагогическая концепция носила заметный интеллектуалистский характер. Считалось, что вершины воспитанности достигает человек, который активно использует знания ("истинные идеи"). Усвоению истинных идей мешают два препятствия: неточность слов и неясность мысли. В процессе воспитания и обучения предлагалось находить точные слова и мысли для выражения истинных идей. Среди наук, необходимых для решения таких задач, на особое место ставилась логика.

Непременным условием обучения и воспитания мусульманина было изучение Корана на арабском языке. Кроме того, в XVI-XVII вв. в ряде школ обучали персидскому языку, который использовался чиновниками и учеными.

Система мусульманского образования в средневековой Индии во многом была сходна с той, которая существовала во всем Исламском мире. Вместе с тем, она имела свои особенности.

Образование можно было получать с помощью домашних учителей и в школах. Школы существовали при мечетях и монастырях. Доминировали обучение у частных учителей и обучение в частных учебных заведениях. Материальная поддержка зависела от каприза властей и богатых покровителей. В конце обучения преподаватели могли рассчитывать на плату от учащихся. Постоянным приработком была переписка рукописей, за которую платили немалые деньги.

Существовали четыре типа мусульманских школ начального и повышенного начального образования: *школы корана* (занятия чтением Святой книги, без уроков письма и счета); *персидские школы* (занятия счетом, чтением и письмом на персидском языке на образцах поэзии Саади, Хафиза и др.); *школы персидского языка и Корана* (сочетание программ принятых в школах двух первых типов); *арабские школы для взрослых* (занятия чтением и толкованием Корана, литературное образование в духе персидской традиции).

Высшее образование мусульмане могли получать в *медресе* и монастырских учебных заведениях - *даргабах*. К числу наиболее крупных заведений можно отнести даргаб в Дели. Высокой репутацией пользовались медресе Хайрабада, Джампура, Фирозабада. Расцвет этих центров просвещения пришелся на XV-XVII вв. В этот период в десятках учебных заведений, насчитывающих тысячи студентов различных конфессий, преподавали известные ученые и литераторы со всего Востока.

Обучение в медресе шло на персидском языке. Студенты-мусульмане в обязательном порядке изучали и арабский язык. В программу входили грамматика, риторика, логика, метафизика, теология, литература, юриспруденция. Обучение было по преимуществу устным. Однако, постепенно учебная литература, которой пользовались студенты, становилась все более многообразной.

Школьное образование предназначалось для мужчин. Однако почти каждая богатая семья приглашала учителей для обучения девочек.

Примечательные попытки реформирования средневековой системы мусульманского образования в Индии относятся к XVI в. Основатель династии Великих Моголов *Бабур* (1483-1530) поставил цель поддерживать школы для организованной подготовки верных слуг государства. В качестве продолжения такой политики император Акбор (1542-1605) и его ближайший советник *Абул Фазл Аллами* (1551-1602) предприняли меры по изменению и обновлению системы образования и воспитания.

Аллами выступал против деспотического домашнего воспитания, а также против религиозного фанатизма, сословности в обучении. Источником человеческих пороков он считал дурное воспитание.

Правоверный мусульманин, Аллами признавал, впрочем, божественную предопределенность жизни и характера человека.

Реформами императора Акбара планировалось ввести в обязательные учебные планы светские науки: арифметику, алгебру, геометрию, медицину, агрономию, основы управления, астрономию. Был составлен широкий список предметов, которые рекомендовалось изучать. Подобные новшества отражали стремления приблизить школу к практическим потребностям своего времени. Вот как об этом говорил Акбар: "Никто не должен пренебрегать требованиями дня".

При дворце Акбара была создана школа для девочек, где изучались гуманитарные науки и персидский язык.

Акбар предпринял попытку ввести для всех подданных, независимо от касты и вероисповедания, единое светское образование.

Планы Акбара и Аллами были смелыми, но во многом утопичными. Отсутствие материальных педагогических предпосылок, серьезного контроля привели к тому, что эти планы по большей части остались нереализованными.

Воспитание и школа в Средневековом Китае

Средневековая эпоха заняла в истории Китая громадный временной отрезок - с конца 1-го тысячелетия до н. э. до конца XIX в. Эта эпоха складывалась из ряда периодов, каждый из которых отмечен определенными тенденциями и событиями в педагогической мысли и школьном деле.

При династии Цинь (II в. до н. э.) была упрощена и унифицирована иероглифическая письменность, что заметно упростило обучение грамоте. Была создана централизованная система образования из правительственных (казенных) школ (*Гуань сюэ*) и частных школ (*Си Сюэ*). Эта типология учебных заведений просуществовала до начала XX в.

В период династии Хань (II в. до н. э. - II в. н.э.) появилась бумага, что позволило осуществить подлинную революцию в средствах обучения. В эту эпоху приобрела достаточно ясные очертания трехступенчатая система образования, предусматривающая начальные, средние и высшие школы. Первые высшие школы (*Тай сюэ*) являлись столичными государственными учреждениями и были предназначены для состоятельных людей. В таких школах обучалось до 300 студентов.

В эпоху Хань официальной идеологией воспитания и образования становится конфуцианство. Классические конфуцианские трактаты делаются главным предметом изучения в школах. Полный учебный курс усвоения конфуцианских канонов был рассчитан на 10 лет. Окончивший курс мог сдавать экзамены на ученую степень, которая позволяла занять место в государственном аппарате.

Особый расцвет культура и образование Средневекового Китая переживали в период с III по X в. Расширялась сеть учебных заведений. Благоденствовали высшие школы. Появились первые учебные заведения университетского типа. Произошли важные перемены в *государственных экзаменах*. К ним стали допускать практически любого человека, независимо от социального происхождения. Вместо устных экзаменов были введены письменные. Высшие учебные заведения присуждали ученую степень специалиста по пяти классическим конфуцианским трактатам : "Книга перемен", "Книга этикета", "Весна и осень", "Книга поэзии", "Книга истории".

На исходе "золотого века" китайского Средневековья все заметнее стал проявляться разрыв между системой образования и практическими потребностями общества. Некоторые ученые пытались исправить положение. К их числу принадлежал *Ван Анъши* (1019-1086). Начатая им реформа, однако, не принесла успеха.

Средством преодоления застоя в образовании многие мыслители считали корректировку конфуцианства как идейной основы теории и практики воспитания. Они утверждали, что конфуцианство превратилось в догму и схоластику. В этой ревизии особая заслуга принадлежала философу и педагогу *Чжу Си* (1130-1200). Чжу Си трактовал жизнь как победу человеческого разума и любви. В конечном счете обосновывались идеи безусловного подчинения младших старшим, детей - родителям, подчиненных начальнику, что вполне укладывалось в требования, которые средневековое китайское общество предъявляло подрастающему поколению.

Новые краски в палитре образования и воспитания появились при монгольской династии Юань (1279-1368). Наряду с традиционным иероглифическим письмом и общепринятыми типами учебных заведений распространяются монгольская письменность и *монгольские школы*. В стране действовала обширная сеть учебных заведений (ок. 25 тыс. в 1289 г.). Многие школы покрывали свои расходы за

счет находившихся в их владении земельных участков. Развитие естественных и точных наук привело к появлению математических, медицинских, астрономических и других специализированных школ.

Важный этап в истории средневекового образования в Китае приходится на время правления династии Мин (1368-1644). В этот период возникли предпосылки для организации всеобщего начального обучения за счет увеличения сети учебных заведений элементарного образования. В Пекине и Нанкине были созданы специализированные высшие учебные заведения для подготовки кадров высшей администрации. Продолжались реформы государственных экзаменов. Последние были еще больше усложнены и регламентированы. Экзаменуемым, например, вменялось писать в установленном стиле, отступать от которого было нельзя. Требовалось, чтобы сочинение состояло из восьми разделов со строго ограниченным числом иероглифов (не менее 300 и не более 700). Темой сочинения могли быть лишь события, которые имели место после 220 г.

В последний отрезок средневековой истории при маньчжурской династии Цин (1644-1911) Китайская школа не претерпела никаких серьезных перемен. Китай будто спал, охваченный летаргическим сном. Воспитание и обучение по-прежнему определялись неоконфуцианской идеологией. На ее основе, например, были составлены правила морального поведения, популяризировали которые специальные лица - *беседчики*. Ценные и оригинальные идеи педагогов, например, *Хуан Цзунси* (1610-1695), которого называют "китайским Руссо", оказались невостребованными и не повлияли на практику воспитания и обучения. Содержание образования носило сугубо гуманитарный характер. Учащиеся фактически не получали никаких сведений о соседних и дальних странах. Им внушалась мысль, что "Китай есть весь мир". Многовековая изоляция от остального мира содействовала созданию мифа о самодостаточности и превосходстве китайской цивилизации.

Школьная система и государственные экзамены сохранялись в традиционном виде.

Обучение мальчиков грамоте начиналось с 6–7-летнего возраста и проходило в государственных школах за небольшую плату. Длилось обучение 7-8 лет. Девочки получали лишь домашнее воспитание. Состоятельные родители нанимали домашних учителей или отдавали детей в частную школу.

Придя впервые в школу, мальчик кланялся изображению Конфуция, припадал к ногам учителя и получал иное - школьное имя. Понятие учебного года отсутствовало, так как прием в школу происходил в любое время года. Учились весь календарный год за вычетом праздников и новогодних каникул, с 7 ч утра до 18 ч вечера с перерывом на 2-часовой обед. Символ власти учителя - бамбуковая трость - красовалась на видном месте и ее то и дело пускали в ход. Каждый учился в собственном ритме. Главным методом было мнемоническое обучение. Отвечая урок, ученик поворачивался спиной к тексту и старался воспроизвести его по памяти. Отсюда, кстати, произошло название китайского иероглифа, которое одновременно означает "повернуться спиной" и "учить наизусть".

К концу первоначального обучения нужно было знать 23 тыс. иероглифов. Программа предусматривала последовательное заучивание текстов трех классических книг - "Троеслобие" (начала философии, литературы и истории), "Фамилии всех родов" (типология китайских имен), "Тысячесловник" (содержание сходно с "Троесловием"). Заучивали и другие тексты нравоучительного характера, например, "Детские оды". Особое внимание при элементарном обучении уделялось каллиграфии - искусству иероглифического письма.

Сдав экзамен в начальной школе, учащиеся могли продолжить образование на следующей ступени. Обучение здесь длилось 5-6 лет. В программу входили философия, литература, история, стилистика. В качестве учебных пособий использовались два конфуцианских трактата: "Четверокнижие" и "Пятикнижие". Программа естественнонаучного образования фактически отсутствовала. Преподавались лишь начала арифметики. Учащиеся регулярно сдавали экзамены (месячные, семестровые, годовые). По окончании школы 18-19-летние юноши могли готовиться к сдаче государственных экзаменов.

Процедура экзаменов была громоздкой и утомительной. Она просуществовала вплоть до 1905 г. Экзаменуемых запирали, предварительно обыскав, в одиночные кельи, где они писали сочинение на заданную тему в соответствии с принятыми канонами. Экзамены состояли из трех последовательных этапов. Первый - уездные экзамены. Неудачники обычно становились школьными учителями. Успешно сдавшие экзамены удостоивались первой ученой степени *Сюцай* (дословно - "расцветающее дарование"). Они могли занимать должности уездных чиновников и получали право на прохождение следующего этапа – провинциальных экзаменов.

Подобные испытания организовывались раз в три года в Пекине, Нанкине и главных городах провинций. Экзамены контролировали столичные и крупные провинциальные чиновники. Успешно

сдавшие экзамены получали ученую степень *Цзюйжэнь* (буквально - "представительный человек") и крупные административные должности в масштабе провинции. Им предоставлялась возможность испытать себя на столичных экзаменах.

Апофеоз испытаний - столичные экзамены проводились с интервалом в три года. Экзаменационную комиссию возглавлял генеральный экзаменатор, которому помогали многочисленные инспектора и контролеры. На третьем экзамене присутствовал император. Успех добивались немногие претенденты. Третью ученую степень *Цзинъши* (буквально - "прогрессирующий ученый") получал только каждый третий из экзаменовавшихся. Три сотни счастливых (обычное число выдержавших экзамены) могли рассчитывать на блестящую бюрократическую карьеру.

Государственные экзамены, таким образом, по сути, подменяли функции школы, которая была лишь начальной стадией многолетней и многоступенчатой процедуры обучения и самообразования. Классический образ студента - это образ фанатика, который настойчиво погружается в мир знаний. Экзамены отнюдь не способствовали выявлению талантов. В истории Китая есть немало примеров, когда известные ученые так и не сумели преодолеть бастионы восьмичленных экзаменационных сочинений. Для успешной сдачи экзамена вовсе не требовались творческие способности. Как говорили в Китае, "чтобы выдержать экзамен, нужно обладать резвостью скакуна, упрямством осла, неразборчивостью вши, выносливостью верблюда".

Вопросы и задания

1. Назовите и охарактеризуйте главные этапы развития педагогической мысли и образования в средневековом Исламском мире.
2. Перечислите видных философов-энциклопедистов Востока, которые занимались проблемами воспитания и образования. Охарактеризуйте педагогическое творчество одного из них.
3. Какие главные этапы воспитания и обучения, предусмотренные исламской средневековой традицией, вам известны? Опишите эти этапы.
4. Каковы были особенности исламского образования в Персии, Османской империи, мусульманской Испании?
5. Что нового и традиционного по сравнению с древней эпохой было в воспитании и образовании Средневековой Индии?
6. Проследите главные этапы развития школы в Средневековом Китае. Почему III-X вв. считаются "золотым веком" китайского образования?
7. Расскажите о программах и методах обучения, о государственных экзаменах в Средневековом Китае.

Литература

Алексеев В.М. В старом Китае. - М., 1958.

Бируни Абу Райхан. Избранные произведения. - Ташкент, 1963.

Ибн Сина Даниш Намэ. Книга знания. - Сталинабад, 1957.

История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 6.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1988. - Ч. 1. - Гл. 5.

Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока. - М., 1988.

Гллашев Х.Х. Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья. - Ташкент, 1985.

Фараби Аль. Гражданская политика // Социально этические трактаты. - Алма-Ата, 1973.

Глава 7. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья

Общий взгляд

В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата - точка отсчета европейского Средневековья, которое завершилось в XVII в. В ту эпоху действовали факторы, которые цементировали европейское средневековое общество и определяли специфику школы и воспитания. Первым - и едва ли не главным - фактором являлась христианская традиция. Вторым фактор - влияние античной традиции (содержание школьных программ, комментированный характер обучения, гуманистические идеалы воспитания).

И, наконец, ментальность личности в средневековую эпоху невозможно представить без варварской,

дохристианской традиции. В противоположность индивидуальному, интеллектуальному воспитанию она основывалась на концепции, что человека надлежит интегрировать в определенный клан. Влияние этой традиции было хорошо заметным, особенно в эпоху раннего средневековья. С ней всячески боролась христианская церковь. "Разница между христианином и варваром точно такая же, как между двуногими и четвероногими, говорящими и бессловесными существами", - писал один из христианских авторов V в.

Особую роль играла трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). В XIII в. сословная структура стала еще более дифференцированной. Каждое сословие имело определенный имидж в собственных глазах и у остального общества. Добродетелью крестьянства считалось трудолюбие, лучшей чертой аристократии – доблесть, главным достоинством духовенства - благочестие и пр. Таким образом общество представляло собой конгломерат социально-культурных типов, формировать которые должна была система образования. Представители каждого сословия видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. Вот почему универсальной педагогической идеей и практикой в средневековой Европе оказалось ученичество.

Философско-педагогическая мысль

Философско-педагогическая мысль европейского Средневековья главную цель воспитания видела в спасении души. Основой воспитания признавалось Божественное начало. Бог воспринимался как последний и высший судия. Вместе с тем, воспитание представляло собой своеобразный сплав религиозного и светского начал. Светское начало предполагало необходимость освоения земного знания и мудрости. Христианское воспитание было обращено к каждому человеку в равной степени, но вместе с тем, имея корпоративный характер, одновременно преследовало цель воспроизводства сословной морали.

Носителями христианской педагогики были в первую очередь служители католической церкви. В этой педагогике заметно присутствие элемента авторитарности ("господства авторитетов").

Идеалом являлась усредненная верующая личность. Многие идеологи христианства с неприязнью, которая нередко переходила в открытую враждебность, относились к античному - "языческому" воспитанию. "Негоже одними устами возносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу", - писал папа Григорий I (VI в.), требуя устранить из образовательной программы греко-римскую литературу.

Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего Средневековья. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание, под которым понималось воспитание "чистоты сердца" путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля над желаниями, мыслями, поступками. Это не исключало и необходимости приобретения светских знаний. Не зря учебное руководство для монахов, созданное авторитетным богословом и педагогом *Флавием Кассиодором* (490-583) именовалось "Введение в изучение божественных и мирских наук".

Католическая церковь - духовный центр средневекового общества с одной стороны, отвергала античную образовательную традицию как "языческую" и "дьявольскую" мудрость, предпочитая знанию невежество. С другой стороны, уже в мрачные времена раннего Средневековья существовал небольшая группа христианских богословов и педагогов, которые стремились спасти остатки традиций греко-римского образования.

Ученый мир раннего Средневековья не забыл античные традиции. Они были использованы религиозными и педагогическими деятелями V-VI вв. при обосновании иной системы обучения и воспитания. Именно так поступили *Августин* (354-430), предложивший модель обучения клириков, *Бозций* (ок. 480-524) и *Кассиодор*, создавшие первые средневековые учебники по арифметике, логике, музыке и др., а также программы средневековых учебных дисциплин - семи свободных искусств, истоки которых уходят в Римскую эпоху. Не были забыты и постулаты античной педагогики. Так, в трактате "Формулы благородной жизни" архиепископа *Мартина де Брага* (VI в.) рекомендовалось основывать воспитание на заповедях, в свое время сформулированных стоиками: благоразумии, осторожности и осмотрительности, мужестве, справедливости и воздержанности.

Важную роль в развитии педагогической мысли раннего Средневековья сыграла схоластика (от лат. *scola* - школа). Будучи универсальной философией и теологией, она господствовала в общественной мысли Западной Европы в период с XI и до начала XVI вв. Как философия, она разрабатывала

алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов. Как педагогика - подавала в логически стройном виде христианское вероучение с целью предложить учащимся совершенное систематизированное знание. Схоласты придерживались точности терминов при изложении мыслей.

В раннюю эпоху (по крайней мере до XII-XIII вв.) схоластика, в недрах которой развивалась педагогическая мысль, сыграла положительную роль. "Эта была сильная, отважная рыцарская наука, ничего не убоившаяся, схватившаяся за вопросы, которые далеко превышали ее силы, но не превышали ее мужества", - так пишет об этом русский историк Т.Н. Грановский.

Схоластика выработала культурные ценности, опиравшиеся на аристотелизм и христианское богословие. Важную роль в создании новой идеологии, обучения и воспитания в том числе, сыграл философ и теолог *Фома Аквинский* (1225/26-1274). Он попытался соединить светское знание и христианскую веру, поставив во главу угла постулаты религии. В дальнейшем сочинения Фомы Аквинского служили одним из главных источников при изучении богословия в средневековой школе.

В качестве примера блестящего ученого-схоласта можно назвать французского богослова и педагога *Абеляра* (1079-1142). В 24 года он уже преподавал в Парижской кафедральной школе. Красноречие Абеляра привлекало сотни слушателей. У него учились логике мышления, искусству спора. Обладатель живого ума, Абеляр пытался соединить веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, утверждая, что знание - результат прежде всего самостоятельной работы. Абеляр призывал учеников к творчеству. "Недостаток нашего времени, что мы думаем, будто нельзя уже найти нечто новое", - говорил он.

На фоне религиозного и педагогического фанатизма раннего Средневековья выделяются мыслители, которых можно считать провозвестниками эпохи Возрождения. Помимо Абеляра к таким фигурам можно отнести ряд других богословов и педагогов. Каждый из них внес свою лепту в развитие европейской традиции воспитания и обучения.

Так, глава Парижской кафедральной школы, автор "Дидаскалиона" (трактат о системе средневековой образованности) *Гуго Сен-Викторский* (1096-1141) фактически свел воедино тогдашние знания по преподаванию в высшей школе. Он видел неразрывную связь между религиозным и светским началами в воспитании. В "Дидаскалионе" речь шла о "спасении души" и богоугодном образовании. Автор утверждал, что логика, математика, физика и иные мирские науки "также учат истине", будучи, однако, бессильны достичь христианской истины. Гуго Сен-Викторский оставил важные дидактические рекомендации, в частности, о целесообразности изучения прежде всего сущностного знания ("не умножай боковые тропинки, пока не пройдешь по главному пути").

Наставник детей французского короля, автор трактата "О воспитании знатных детей" *Винсент де Бове* (1190-1264) в воспитании ставил на первое место нравственность. Он призывал к смягчению методов воспитания, предлагая завоевывать интерес детей шуткой и играми.

Винсент де Бове обратил внимание на специфические качества детей (незлобливость, искренность, бескорыстие, слабоволие, капризность, необоснованный страх), которые необходимо учитывать в воспитательном процессе. Он призывал педагога действовать убеждением и принуждением, считая телесное наказание крайней мерой. Бове принадлежит тезис о целесообразности взаимосвязи между интеллектуальным и нравственным воспитанием ("что пользы видеть дорогу, если нет знания, как идти по ней").

Гуманистические мотивы слышны и у другого французского педагога, канцлера Парижского университета *Жана Шарля Герсона* (1363-1429). В трактате "Приведение детей к Христу" он призывает наставников к кротости и терпению ("детьми легче руководить ласками, нежели страхом").

Смелыми для своего времени были предложения испанского мыслителя *Раймонда Луллия* (ок. 1235 - ок. 1316). Он считал, что начинать обучение надо на родном языке (в ту эпоху латынь была альфой и омегой обучения), что следует приучать ребенка к труду, с детства прививать навыки той или иной профессии ("я нахожу весьма привлекательным обычай мусульман учить детей профессии").

Воспитание и обучение

В практике воспитания и обучения раннего Средневековья причудливо переплетались языческая (варварская), античная и христианская традиции.

Следы варварского воспитания и обучения сохранялись в раннефеодальную эпоху. Так, в Галлии, где к V в. фактически исчез институт друидов - языческих жрецов, выполнявших функции наставников и учителей, - еще долго жили традиции языческого нравственного, физического, военного воспитания,

Верный таким традициям, король остготов *Теодорих* (ок. 454-526) возражал против того, чтобы готская знать ограничивалась лишь интеллектуальным римским образованием и напоминал своим подданным, что их долг - приучать сыновей к военному делу, укреплять физически.

Длительное время традиции варварского воспитания действовали на Севере Европы. Из саг XIII в. мы узнаем, что у скандинавов существовало только домашнее, семейное воспитание. Мальчики и девочки до 7-летнего возраста находились на попечении матери. Затем мальчики поступали под руководство отца и других мужчин семьи и рода. Программа воспитания мальчиков, подростков и юношей включала в обязательном порядке физические упражнения, которые одновременно готовили к крестьянскому труду (рыбака или хлебопашца) и профессии воина. Нордическая традиция не допускала профессию жрецов наподобие друидов. Вот почему умственное воспитание (варварское право, генеалогия родов, мифология, руническое письмо как магический феномен) давали старейшины семьи и рода. Идеалом воспитанности считали обладание общепризнанными физическими и интеллектуальными достоинствами. Ярл (вождь) Орхад Рогвалдр Кали (ум. в 1158 г.) перечисляет следующие достоинства-умения: игра в шахматы, знание рун, работа по металлу, бег на лыжах, стрельба из лука, владение мечом и копьем, игра на арфе, знание поэзии.

Варварские традиции более всего проявлялись в семейно-домашнем воспитании, которым довольствовались абсолютное большинство населения Европы. При этом оно окрашивалось сословными чертами и особенностями. В наиболее организованном виде сословное семейно-домашнее воспитание было представлено в системе *ученичества* и *рыцарского воспитания*.

Ученичество являлось основной формой обучения в среде ремесленников и купеческой среде. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились для него даровыми работниками. Последнее обстоятельство подвигало мастера увеличивать срок обучения (в XIV–XV вв. оно длилось 8-10 лет). Во многих договорах об ученичестве обуславливалось, что мастер позволил ученику посещать в течение одного года или двух лет школу или сам выучит его грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем и работал у мастера за плату пока не открывал собственное дело.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования подрастающего поколения рыцарскому воспитанию. В рыцарском воспитании были заложены идеи жертвенности, послушания и одновременно личной свободы, а также и элементы превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде существовало презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа "семи рыцарских добродетелей", в которую входили владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение стихов собственного сочинения, игра на музыкальном инструменте. Но прежде всего юношей обучали военному искусству. Вот как об этом говорится в англосаксонском эпосе "Беовульф" (VI в.): "С детства наследник добром и дарами дружбу дружины должен стяжать... ратное дело (ему) с детства знакомо". Юным феодалам полагалось осваивать воинскую науку и весь круг необходимых в жизни знаний и умений, находясь при дворе сюзерена. Педагогами обыкновенно были лица из служилой дворовой челяди. Приглашались для обучения музыканты и поэты (менестрели, трубадуры, мейстерзингеры). С 7 лет мальчики приобретали знания и умения, исполняя обязанности пажей при супруге сюзерена и при ее придворных. В 14 лет они переходили на мужскую половину и становились оруженосцами при рыцарях, которые были для них образцом нравственности, силы, мужества, воспитанности.

Пажи и оруженосцы должны были усвоить "основные начала любви, войны и религии". К "началам любви" относились вежливость, доброта, великодушие, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воздержанность в гневе, еде и пр. "Началами войны" назывались воинские профессиональные умения. Ближе к завершению службы оруженосца на первый план выдвигалось религиозное воспитание. В 21 год, как правило, происходило посвящение в рыцари. Юношу благословляли освященным мечом. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость в турнирах, поединках, пирах и пр.

В средневековом эпосе ("Парсифаль", "Тристан и Изольда", "Бедный Генрих" и пр.) мы находим образцы рыцарского воспитания, противостоявшие авторитарной и грубой педагогической традиции ("пичкать юношество наше лишь березовою кашей - значит грубость в нем питать и от чести отвращать").

Постепенно рыцарское сословие приходило в упадок. Утратилась традиция рыцарского воспитания, но не бесследно. Так, кодекс чести, идеи эстетического и физического развития рыцарства переступали узко-сословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики эпохи Возрождения.

После распада Римской империи в школьном деле вначале сосуществовали традиционные формы и сравнительно новые. Первые были представлены школами грамматиков и риторов, вторые - церковными школами, ученичеством, обучением феодальной знати.

Античные школы исчезли не сразу. Так, король *Теодорих* и его наследники (V в.), проводя курс на сближение остготской и итало-римской знати, материально поддерживали грамматиков и риторов. Во Франкском государстве при династии Меровингов (V-VII вв.) в Галлии, Аквитании, Бургундии действовали школы, кружки, где изучались латинские риторика и грамматика, римское право. При дворе собирались любители греко-римской литературы. По примеру римских императоров была основана дворцовая школа (*scola palatina*). Северо-франкская знать в конце VI в. не только изъяснялась на латыни, но и писала на этом языке.

Однако к VII в. школы античного типа полностью исчезли. Произошло это в силу ряда причин: постоянных войн, отсутствия кадров преподавателей, конкуренции церковных учебных заведений, но главное - потому что исчезло античное общество, которое обслуживали эти школы.

Вновь организованные *церковные школы* стали преемниками античной традиции. Наиболее заметным проявлением этой традиции была латынь (хотя и искаженная). Она стала языком образованной Средневековой Европы. Следы античности мы находим в программах семи свободных искусств, в методах средневековой школы.

На протяжении периода, длившегося с V по XV вв., церковные школы были сначала единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы.

Школьное дело в V-VII вв. оказалось в плачевном состоянии. В варварских государствах повсеместно царили неграмотность и невежество. Жизнь едва теплилась в немногочисленных церковных школах. Говоря об этом упадке, один из образованных свидетелей той эпохи писал: "Молодые люди не учатся. У преподавателей нет учеников. Наука ослабела и умирает".

Неграмотной была верхушка общества. Так, основатели династии Меровингов не умели даже писать по-латыни. При первых Каролингах (VIII в.) знать также была чужда грамотности. Один из основателей династии, Карл Великий (742-814) оставался невеждой до 30 лет.

Между тем потребность в грамотных чиновниках и священнослужителях возрастала.

Католическая церковь стремилась исправить положение. Духовные соборы в Оранже и Валенсе (529), шестой Вселенский собор (681) принимали обращения о необходимости создания школ. Но эти призывы приносили немного пользы.

Инициировать развитие образования пытались светские власти. Заметную роль в этом сыграл создатель обширной империи *Карл Великий*. Он пригласил ко двору учителей и ученых-монахов (Алкуин, Теодульф, Павел Диакон и др.) из Англии, Ирландии, Италии. Монахи составили так называемый "Каролингский минускул" - легко читаемое латинское письмо. *Альбин Алкуин* (735-804) подготовил "Письмо об изучении наук" и трактат "Всеобщее увещание", где обосновывалась необходимость всеобщего обучения и подготовки учителей.

Сам Карл в 30 лет сделался школяром. Спустя два года он освоил латинскую грамоту, начала астрономии, стал сведущ в риторике и литературе. Карл вдохнул новую жизнь в созданную при Меровингах дворцовую школу. Ей было дано громкое имя *академии*. Школа вела кочевой образ жизни, переезжая вместе с королевским двором. Но основной резиденцией оставалась столица империи Аахен. Учениками были дети императора, его приближенных и высших лиц церкви. В виде исключения академию могли посещать выходцы из более низких сословий. В академии получали элементарное образование, а также осваивали классическую латынь, теологию, труды римских авторов (Вергилий, Гораций, Цицерон, Сенека). Академия культивировала высокую по тогдашним меркам образованность. Вот как характеризовал в поэтической аллегории такую образованность монах Теодульф: "У корней древа познания сидит мать познания грамматика. Ветви древа - риторика и диалектика. Тут же находятся логика и этика. На другой стороне древа - арифметика, геометрия с циркулем в руке, астрономия в диадеме с изображением неба и музыка, бряцающая на лире".

Карл был одним из первых крупных политических деятелей Средневековой Европы, кто осознал роль школы как орудия государственности. Он всячески поощрял учреждение церковных школ. В специальных капитуляриях (787 и 789) церковным приходам и епископствам вменялось в обязанность открывать школы для всех сословий, где учили бы "символу веры и молитвам". Это была, по сути, одна из первых в Европе попыток организовать обязательное и бесплатное элементарное обучение.

Но результата шага, предпринятые Карлом, не принесли. Вскоре после его кончины перестала существовать дворцовая школа. Среди светских феодалов вновь возобладало отрицательное отношение

к книжной культуре и образованности. Островками знания в море невежества остались церковные школы. Тем не менее начало было положено. Не случайно и сегодня во Франции как школьный праздник отмечают "День святого Шарля (Карла)" в память о просветительской деятельности одного из первых королей франков.

В раннесредневековой Европе сложились два главных типа церковных учебных заведений: *епископальные (кафедральные) школы* и *монастырские школы*.

Церковные школы существовали уже к V в. Они были доступны прежде всего высшим сословиям. Школы готовили служителей культа (*внутренняя школа*) и обучали мирян (*внешняя школа*). Учебные заведения элементарного образования именовали *малыми школами*, а учебные заведения повышенного образования - *большими школами*. Учились только мальчики и юноши (в малых школах - 7-10-летние дети, в больших - старше 10 лет).

В малых школах один учитель (*схоласт, дидакол, магнискола*) обучал всем предметам. По мере возрастания числа учащихся к нему присоединялся *кантор*, преподававший церковное пение. В больших школах кроме учителей за порядком надзирали *циркуаторы*. Епископальные (кафедральные) школы до IX в. являлись церковными учебными заведениями основного типа. Наиболее известными были школы в Сен-Дени, Сен-Жермене, Туре, Фонтенеле (Франция), Утрехте (нынешние Нидерланды), Люттихе (современная Бельгия), Галле, Рейхене, Фульде (Германия) и ряде других мест.

В течение IX в. школы при епископствах и кафедральных соборах переживали упадок. В числе причин этого явления можно назвать разорительные набеги норманнов, конкуренцию монастырских школ. Однако в X в. рост сети епископальных и кафедральных школ возобновился. Например, во Франции вновь возникли подобные учреждения в Суассоне, Вердене, Реймсе, Шартре, Париже (школы Нотр-Дама и Святой Женеьевы). Одним из основателей этих школ был *Лефранк* (1005-1089).

Среди создателей первых монастырских школ Средневековой Европы следует назвать Кассиодора. В монастыре, настоятелем которого он был, работала школа с библиотекой.

Заметно выделялись монастырские школы Англии и Ирландии. Последняя слыла у современников "островом ученых". Ирландские и английские монахи (среди наиболее известных – Алкуин) создали довольно обширную учебную литературу по грамматике, стихосложению, астрономии, арифметике, истории и литературе. Они принимали участие в школьных реформах континентальной Европы (Алкуин, как уже говорилось выше, был ближайшим советником Карла Великого).

Первые монастырские школы в раннефеодальной Европе были учреждены орденом анахоретов. Создатель ордена (529) - монах Бенедикт Нурсийский (480-533). Это событие выглядело ответом на призыв соборов глав католической церкви к открытию школ. Бенедиктинцы взяли за образец опыт Кассиодора. В монастырях анахоретов на первых порах обучали будущих членов ордена. В этом случае родители отдавали на попечение ученых монахов мальчиков в возрасте 7 лет (посвященные дети). Затем было организовано и обучение мирян (внешняя школа). Бенедиктинцам европейская школа обязана тем, что латынь на многие столетия превратилась в единственный язык ученых, а также язык преподавания.

В течение шести веков *монастырские школы бенедиктинцев* оставались наиболее влиятельными учебными заведениями такого типа. В конце VIII в., например, в Западной Европе существовало до 15 тыс. монастырей св. Бенедикта, при каждом из которых действовала школа. Особую известность приобрели в это время школы бенедиктинцев в Рогенсбурге, Тюрлингене, Гессене (Германия). К XIII в. влияние бенедиктинцев на духовную жизнь падает. Общество справедливо обвиняло многих членов ордена в разврате и излишествах.

Первенство в организации монастырских школ захватили орден капуцинов - францисканцев (создан в 1212 г.) и орден доминиканцев (создан в 1216 г.). У капуцинов обучались по преимуществу дети высших сословий. Во главе учебных заведений ордена стояли видные богословы - *Роджер Бэкон* (ок. 1214-292), *Фома Аквинский* (1225/26-1274).

Церковные школы были важным инструментом религиозного воспитания. В них изучали Библию, богословскую литературу. В школах повышенного типа, руководствуясь установками христианского аскетизма и благочестия, предпочитали изучать Сенеку, а не Цицерона, Катона, а не Эзопа или Вергилия и т.д. "Для вас достаточно священных поэтов. Нет основания загрязнять умы излишествами стихов Вергилия", - говорил Алкуин ученикам кафедральной школы в Туре (Франция).

По тем же причинам почти в полном пренебрежении было физическое воспитание. Учителя руководствовались христианским догматом "Тело - враг души".

Впрочем, нельзя говорить, что школа полностью забывала, что имеет дело с детьми. Порою устраивались "дни веселья", когда разрешались игры, борьба и пр. Хотя формально каникул не

существовало, дети могли отдохнуть от учебы во время многочисленных церковных праздников.

В школах царили жестокие наказания: лишение еды, карцер, избиения. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже - по голому телу. В XIV-XV вв. розгу, палку и плеть сменил бич, причем в XV в. бич стал вдвое длиннее, чем ранее. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Так, Карл Великий в одном из своих капитуляриев требовал лишать нерадивых учеников пищи. Науку предлагалось вбивать кулаками. Характерно, например, что название популярного в те времена учебника по грамматике "Берегущая спину" как бы предупреждало нерадивых о неотвратимом физическом наказании. Призывы некоторых деятелей церкви (в частности, *Ансельма Кентерберийского* - 1033-1109) прекратить вакханалию наказаний педагогов не слышали.

Подавляющее число церковных школ ограничивалось рудиментарным образованием. В школах бенедиктинцев 3 года учили началам грамоты, пению псалмов, соблюдению религиозных ритуалов. Немного шире была программа школ капуцинов, которая знакомила с религиозным учением и давала общую подготовку (письмо, счет, пение); иногда к этому добавляли начала астрономии.

Основными учебными книгами были *Абecedарий* и *Псалтирь*.

Абecedарием называлось пособие, написанное на латыни, которое напоминает современный букварь. Пособие приобщало учеников к основам христианской веры. Работа с учащимися по этому пособию сопровождалась устными наставлениями на родном языке. При изучении Абecedария происходило деление учащихся на тех, кто завершал обучение на элементарном уровне, и тех, кто продолжал учебу. Псалтирь (книгу псалмов) сначала заучивали наизусть, а потом (после усвоения алфавита) читали.

Затем учили письму. Писали на воощенных деревянных дощечках металлической заостренной палочкой (стило), т. е. так же, как в античную эпоху. Лишь избранные использовали дорогой пергамент (до VI в.), перья, чернильницы из рогов животных (чернила делали из сажи). Считать учили по пальцам рук и ног, с помощью определенных жестов. Например, прижатая к груди левая рука означала цифру 10 тысяч, скрещенные руки - 100 тысяч.

Церковные школы, в которых давалось повышенное образование, исчислялись единицами. Несколько таких школ, например, было в конце VIII в. в Англии, Ирландии и Шотландии. Ряд церковных школ превратился в крупные учебные центры. Так, в начале XII в. в Парижской богословской школе, по свидетельству современников (вероятно, несколько преувеличенному), обучались до 30 тысяч студентов, в том числе 20 будущих кардиналов и 50 будущих епископов.

Обучали в церковных школах повышенного образования по программе *семи свободных искусств*. Первые положения этой программы для средневековой Европы выработали философы-педагоги Марциан Капелла (410-427), Боэций, Кассиодор, Исидор (570-636), Алкуин. Их учебники по программе семи свободных искусств пользовались популярностью вплоть до XIV в.

Канон семи свободных искусств обычно включал следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику.

Программа семи свободных искусств делилась на две части: низшую - *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и высшую - *квадриум* (арифметика, география, астрономия, музыка). Особенно основательно изучались дисциплины, которые являлись базовыми для будущих священнослужителей, - грамматика и музыка.

Грамматика была главным учебным предметом. Изучение латыни начиналось с усвоения элементарных правил (правила были весьма сложными, например, знаки препинания появились только в VIII в.), простейших фраз. При обучении грамматике пользовались учебниками Присципиана, Доната, Диомеда, Алкуина (до IX в.), Ратерия (в X в.), Александра (до XV в.). Постепенно учебники упрощались, становились доступнее. Например, в учебном пособии Александра латинская грамматика и Библия излагались в рифмованном виде.

После усвоения грамматики переходили к изучению литературы. Сначала читали короткие литературные тексты (басни или др.). Далее приступали к правилам стихосложения, читали поэтические сочинения. Учитель рассказывал о личности поэта, кратко сообщал содержание его произведений. Выбор литературы было крайне консервативным. Прежде всего это были труды отцов церкви (например, Пруденция, Седулея). В программу входили также сочинения Сенеки, Катона, Орозия и некоторых других античных авторов. Классическая греческая литература изучалась в латинских переводах, поскольку греческий язык был выведен из программы, так же как и новейшие языки.

Диалектика и риторика преподавались одновременно. Первая учила правильно мыслить, строить аргументы и доказательства, т. е. часто выступала и как логика. Вторая учила правильно строить фразы,

искусству красноречия, которое высоко ценилось у служителей культа и аристократии.

Обучение философии и диалектики опиралось в первую очередь на произведения Аристотеля. Кроме того, предлагались для заучивания тексты из сочинений святого Августина и других отцов церкви. В первые века Средневековья риторику изучали по Квинтилиану и Цицерону, затем - по Алкуину, с X в. - вновь по Квинтилиану. Уроки географии и геометрии давали представление об устройстве обитаемого пространства с помощью чисел. Число не отделялось от пространственной формы. Каждая цифра соответствовала своей геометрической фигуре. В соотношении фигур и чисел пытались найти глубокий нравственный и философский смысл. Собственно геометрию изучали по скудным отрывкам из работ Евклида. Географическая наука была развита крайне слабо. Среди ученых географов было мало. Таковым являлся, например, *Адам Бременский* (ум. в 1076). Основные географические сведения черпали из арабских источников. Немногие знали о путешествиях викингов в Винланд (нынешняя Северная Америка).

Астрономия носила прежде всего прикладной характер и была связана с вычислениями череды многочисленных церковных праздников. Школяры должны были отчетливо знать наизусть "Цизиоланус" - праздничный церковный календарь из 24 стихов. Изучали птолемею систему мира. В силу неразвитости собственных астрономических знаний использовали труды арабских астрономов. На основе этих трудов были созданы первые трактаты европейских ученых, например, "астрономические таблицы" Альфонса Кастильского (XII в.).

В музыкальном образовании наименьшее внимание уделялось обучению игре на инструментах. Главным считалось знакомство с духовной и светской музыкой как источником гармонии между природой, человеком, обществом и Богом. Музыка обучали с помощью нот, обозначаемых буквами алфавита. Линейная нотная грамота появилась в 1030 г.

Программа по арифметике предусматривала не столько овладение четырьмя арифметическими действиями, сколько усвоение мистического толкования чисел. Считалось, что мир устроен Богом с помощью чисел, и последним приписывались чудесные свойства.

Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. Бытовало убеждение, что усидчивость - наилучший способ овладения христианским школьным знанием. "Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу", - таков был девиз школы.

В итоге церковные школы раннего Средневековья принесли не много пользы. Детям из низших слоев, т. е. абсолютному большинству населения, доступ к образованию остался закрытым. Уровень подготовки был крайне низким. В университетах XIII-XV вв. первокурсников нередко обучали элементарной латинской грамоте, поскольку, те не смогли овладеть ею в школе.

В период с XII по XV в. школьное образование постепенно выходит за стены церкви и монастырей. В первую очередь это выразилось в появлении так называемых *городских школ* и *университетов*. Создание светских учебных заведений было тесно связано с ростом городов, укреплением социальных позиций горожан, нуждавшихся в близком их жизненным потребностям образовании. Такие учреждения зарождались в недрах церковного образования.

Первые городские школы появились во второй половине XII - начале XIII в. в Лондоне, Париже, Милане, Флоренции, Любеке, Гамбурге и др.

Происходило это по-разному, например, путем трансформации приходских школ. Так были основаны в Париже в конце XII в. *малые школы*. Преподавание вели светские лица под руководством каноника собора Нотр-Дама.

Эти учебные заведения просуществовали около 100 лет. В 1292 г. насчитывалось 12 таких школ, в том числе одна для девочек, в 1380 г. - 63 школы, включая 22 женских. В школах учились дети представителей высших сословий. К окончанию школы они приобретали умения читать, писать и считать; немного знали латинскую грамматику. Выпускник получал звание *клирика*, что в дальнейшем позволяло ему стать учителем или священнослужителем.

Городские школы рождались и из системы ученичества, из *цеховых* и *гильдейских школ*, а также *школ счета* для детей торговцев и ремесленников. Возникшие в XIII-XIV вв. цеховые школы содержались на средства ремесленников и давали общеобразовательную подготовку (чтение, письмо, счет, элементы геометрии и естествознания). Обучение велось на родном языке. Сходная программа была и у возникших в то же самое время гильдейских школ.

Появляются городские школы, где преподавание ведется на латинском и родном языках, а также аналогичные учебные заведения для девочек.

Первым городским школам пришлось преодолевать жесткий надзор церкви. Католическая церковь справедливо видела в этих учебных заведениях опасных конкурентов церковному образованию. Сначала городские школы находились под контролем церкви. Церковники урезали программы, утверждали кандидатуры учителей. Постепенно однако города избавлялись от подобной опеки, отвоевывали право определять программу, назначать преподавателей.

Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого часто именовали *ректором*. Тогда на улицах можно было увидеть, например, такое объявление: "Кто желает научиться быстро читать и писать, тот может этому здесь выучиться за небольшое вознаграждение". Ректор сам подбирал себе помощников. Учителями становились поначалу прежде всего духовники, позже - бывшие студенты университетов. Учителя получали плату деньгами и натурой (оплата производилась нерегулярно и была меньше, чем в церковных школах). По истечении контракта педагогов могли уволить, и они подыскивали себе работу в другом месте. В результате возникла особая социальная группа - бродячие учителя.

Программа городских школ по сравнению с программой церковных школ носила более прикладной характер. Кроме латыни, изучались арифметика, элементы делопроизводства, география, техника, естественные науки.

Происходила определенная дифференциация городских школ. Часть из них, например, *школы счета*, давали элементарное образование и готовили в *латинские (городские) школы*. Латинские школы и ряд других учебных заведений в свою очередь давали образование повышенного типа. К ним относились, например, возникшие в XIV-XV вв. во Франции *коллегии*. Это были светские учебные заведения, которые служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. До середины XV в. коллегиями пользовались дети малоимущих слоев населения. В дальнейшем они становятся заведениями для учебных занятий при университетах. Школяры жили в самых бедных районах города и существовали на подаяния. Нередко они шли на разбой и убийства. Позже коллегии превратились в землячества университетов и колледжи - учебные заведения общего образования.

Важной вехой в развитии науки и образования стало создание *университетов*.

Университеты родились в системе церковных школ. В конце XI начале XII в. отдельные кафедральные и монастырские школы превращаются в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Именно так, например, возник Парижский университет (1200), который вырос из Сорбонны - богословской школы при Нотр-Даме и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ. Подобным же образом возникли другие европейские университеты: в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Университеты учреждались и светской властью.

Рождение и права университета подтверждались *привилегиями* - особыми документами, подписанными римскими папами или царствующими особами. Привилегии закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право дарования ученых степеней и пр.), освобождали студентов от военной службы и т.д.

Сеть университетов довольно быстро расширялась. Если в XIII в. в Европе насчитывалось 19 университетов, то в следующем столетии к ним добавились еще 25 (в Анжере, Орлеане, Пизе, Ферраре, Гейдельберге, Кельне, Вене, Праге, Кракове и других городах).

Рост университетского образования отвечал велению времени.

Появление университета способствовало оживлению общественной жизни, торговли и увеличению доходов. Вот почему города охотно соглашались на открытие университетов. Известно, например, что власти опустошенной войной Флоренции открыли в 1348 г. университет, полагая тем самым поправить дела.

Открытие университета оговаривалось определенными условиями. Порой городская община назначала конкретный минимум учащихся. Например, город Винченца (Северная Италия), учредив в 1261 г. университетский курс канонического права, согласился оплачивать труд профессора лишь при наличии у него не менее 20 студентов.

Церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. Ватикан являлся официальным покровителем многих университетов. Главным предметом в университетах было богословие. Преподавателями почти сплошь служили выходцы из представителей духовного звания. Ордена францисканцев и доминиканцев контролировали значительную часть кафедр. Церковь держала в университетах своих представителей - канцлеров, которые находились в прямом подчинении у архиепископов. И тем не менее, университеты раннего Средневековья по программе, организации и

методам обучения играли роль светской альтернативы церковному образованию.

Важной чертой университетов являлся их в известной мере наднациональный, демократический характер. Так, на скамьях Сорбонны сидели люди всех возрастов из многих стран. Рядом могли оказаться кардинал и политический изгнанник, например, итальянский поэт Данте. Для организации университета не требовалось больших затрат. Годились практически любые помещения. Вместо скамей слушатели могли располагаться на соломе. Студенты нередко выбирали профессоров из своей среды. Порядок записи в университет выглядел весьма вольным. Обучение было платным. Студенты-бедняки снимали для жилья каморки, перебивались случайными заработками, уроками, нищенствовали, странствовали. К XIV в. даже сложилась особая категория *странствующих студентов (ваганты, голиарды)*, которые неоднократно перебирались из одного университета в другой. Многие ваганты не отличались нравственностью и были подлинным бичом для обывателей. Но из них выросло немало подвижников науки и образования.

Первые университеты были весьма мобильны. Если в окрестностях начинались чума, война и прочие беды, университет мог сняться с насиженного места и перебраться в другую страну или город. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (*нации, коллегии*). Так, в Парижском университете насчитывалось 4 землячества: французское, пикардийское, английское и германское. В Болонском – и того больше - 17.

Позже землячеств (во второй половине XIII в.) в университетах появились *факультеты* или *колледжи*. Ими назывались те или иные учебные подразделения, а также корпорации студентов и профессоров этих подразделений.

Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов. Представители наций (*прокураторы*) и факультетов (*декань*) сообща выбирали официального главу университета - ректора. Ректор обладал временными (обычно на год) полномочиями. В некоторых университетах, особенно на юге Европы, обязанности ректора выполнял студент. Фактическая власть в университете принадлежала нациям. К концу XV в. положение изменилось. Главные должностные лица университета стали назначаться властями, и нации утратили свое влияние.

Факультеты присуждали ученые степени, факт приобретения которых оценивался в духе ученичества и рыцарского воспитания. Порой выпускников, подобно рыцарей, венчали громкими титулами типа *граф права*. В ученой степени *магистр* нетрудно угадать звание, которое получал ученик ремесленника. Профессора и студенты мыслили себя во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Когда юноша 13-14 лет являлся в университет, ему надлежало записаться у профессора, который в дальнейшем считался за него в ответе. Студент занимался у профессора от 3 до 7 лет и, если учился успешно, получал степень *бакалавра*. Вначале она рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, помогал обучать вновь пришедших студентов, т. е. становился своеобразным подмастерьем. В итоге, подобно ремесленнику, он публично излагал (показывал) научную штудию, защищая ее перед уже получившими степень членами факультета. После успешной защиты бакалавр получал ученую степень (*магистра, доктора, лиценциата*).

Большинство первых университетов имели несколько факультетов. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Так, на факультете искусств в основном читали сочинения Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII в. с арабского и греческого языков. Усиливалась специализация. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский - преподаванием канонического права, Орлеанский - преподаванием гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) - медицины, университеты Испании отличались преподаванием математики и естественных наук, университеты Италии - преподаванием римского права.

От студента требовалось посещать лекции: обязательные дневные (ординарные) и повторительные вечерние. Вот как описывает занятия бывший студент Т. Платтер (1492-1582). В один и тот же час, в одном и том же помещении профессора диктовали выдержки из сочинений латинских авторов. Студенты записывали, переводили и комментировали эти выдержки. Ежедневно происходили диспуты с обязательным присутствием студентов. Преподаватель (обычно магистр или лицензиат) назначал тему диспута. Его помощник – бакалавр – вел дискуссию, т. е. отвечал на вопросы и комментировал выступления. При необходимости магистр приходил бакалавру на помощь. Один-два раза в год устраивались диспуты "о чем угодно" (без жестко оговоренной темы). В этом случае нередко обсуждались животрепещущие научные и мировоззренческие проблемы. Участники диспутов вели себя весьма свободно, нередко прерывали оратора свистом и криками.

Университеты явились альтернативой схоластике, вырождавшейся в "науку пустых слов". В XIV-XV вв. пропасть между новейшим знанием и схоластикой увеличилась. Схоластика все больше превращалась в формальную бессодержательную философию. "Научными студиями" схоластов могли быть, например, дискуссии на темы: "Сколько чертей помещается на кончике иглы", "Почему Адаму в раю нельзя было съесть яблоко, а не грушу" и пр.

Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную жизнь. Благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче. История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок развитию культуры, науки и просвещения (Р. Бэкон, Я. Гус, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперник, Ф. Петрарка и др.).

Вопросы и задания

1. Какие традиции лежат в основе западноевропейского средневекового воспитания и образования? Как они проявились в педагогической мысли и практике воспитания и обучения?
2. Какими были идеалы христианского воспитания в эпоху раннего Средневековья в Западной Европе?
3. Проследите эволюцию схоластики в истории педагогической мысли и школы Западной Европы.
4. Кого можно считать предвестниками европейского Возрождения в воспитании? Охарактеризуйте деятельность этих людей.
5. Что вы знаете об ученичестве и рыцарском воспитании в средневековую эпоху?
6. Проследите историю церковных школ раннего Средневековья в Западной Европе. Расскажите об основных типах, устройстве, программах, методах и результатах деятельности этих учебных заведений.
7. Откуда произошли городские школы? Что вы знаете о программах и методах первых городских школ?
8. Расскажите о возникновении европейских университетов.

Литература

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В 2-х т. - М., 1994.

Безрогов В.Г., Мошкова Л.В., Огородникова И.И. Концептуальная модель историко-педагогического процесса в средневековой Европе // Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. - М., 1996.

Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. III. - Гл. 3.

Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. - М., 1989-1990. - Вып. 1. - Ч. 12.

История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 5.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1988. - 4.1. - Гл. 4.

Уваров П. Ю. Университет в средневековом городе // Культура и искусство западноевропейского средневековья. - М., 1981.

Хофман Ф. Мудрость воспитания. Очерк второй. Пер. с нем. - М., 1979.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - Разд. II.

Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и Нового времени. - М., 1991.

Глава 8. Школа и воспитание в Западной Европе в эпоху Возрождения и Реформации

Педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации

Прекрасной страницей в истории мировой культуры, педагогической мысли оказалась эпоха позднего европейского Средневековья (конец XIV - начало XVII вв.), прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения. Лучшие умы Европы этого времени провозглашали человека главной ценностью на земле и прокладывали новые пути воспитания, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. В философско-педагогической мысли в обновленном виде появился идеал духовно и физически развитой личности, который был наполнен конкретно-историческим содержанием. Идеальные представители Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталонами мудрости, нравственности, духовности.

Умственное движение гуманизма и Возрождения возникло как следствие перемен в средневековом мировоззрении, оплотом которого являлась католическая церковь. Если церковь учила, что человек в земной юдоли должен обращать надежды к Богу, то в центре нового мировоззрения оказался человек (*homo*), который возлагал надежды на себя.

Ростки педагогического гуманизма появлялись в условиях пробуждения национального

самосознания во многих государствах. Подъем педагогической мысли был тесно связан с интенсивным развитием искусства, литературы, научных знаний. Мир после великих географических открытий XV-XVI вв. стал для европейца более широким и многоцветным. Распространению новой культуры и образованности способствовало изобретенное в середине XV в. книгопечатание.

Гуманисты заново открыли, как много в культуре и образовании сделали античные народы Греции и Рима. Стремясь подражать этим народам, они и называли свое время "Возрождением", т. е. восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре теперь находили отражение лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекали свобода, выразительность и красота классической литературы. Из материала для обучения классическая литература превращается в источник идеалов воспитания. В классическом наследии стремились черпать то, чтобы было утеряно, - традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Свои идеи педагоги-гуманисты отыскивали не только в классическом наследии. Они взяли много от рыцарского воспитания, когда стремились к физическому совершенству человека. Отвечая на потребности времени, педагоги-гуманисты имели в виду формирование общественно полезной личности. В результате педагогическая триада Возрождения (классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание) базировалась на трех основных слагаемых: античности, средневековье и идеях - предвестниках нового общества.

Деятели эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, дополнив ее изучением древнегреческого языка и возродив правильный латинский язык. Смысл этих нововведений состоял в стремлении извлекать из античной литературы воспитательно-дидактическое содержание: идеи государственного устройства - у Аристотеля, уроки военного искусства - у Цезаря, агрономические познания - у Вергилия и пр. Если средневековая школьная традиция почитала прежде всего философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Колыбелью европейского Возрождения оказалась Италия. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи *гражданского воспитания* (Л. Альберти (1404-1472), Л. Бруни (1369-1444), Л. Балла (1405/1407-1457), В. де Фельтре (1378-1446), Б. Гуарини (1374-1460)). Речь шла о формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в труде. Это, как замечал, например, Л. Альберти, в конечном итоге даст "совершенные добродетели и полное счастье".

Итальянские гуманисты полагали, что наилучший путь воспитания – освоение классической греко-римской культуры. В качестве образца педагогических идей рассматривались идеи Квинтилиана. К этим идеалам, обратились, например, в 20-е гг. XV в. *Витторино де Фельтре* и *Батиста Гуарини*.

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения выделяется *Томазо Кампанелла* (1568–1639). Бунтарь и еретик, он провел 27 лет в тюрьме, где написал ряд трактатов, в том числе "Город солнца". В утопии "Город солнца" рисуется образец общества экономического и политического равенства. В трактате изложены педагогические идеи, пафос которых заключен в отрицании слепого подражания и книжности, в возврате к природе, в отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования.

Юные солярии свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. В Городе Солнца заботятся об улучшении "породы людей", так как убеждены, что это – основа общественного блага. Здесь поощряют занятия наукой, изучение истории и народных обычаев. Соляриям прививают любовь к искусству, к прекрасному, к естественной красоте человека. Благодаря правильному воспитанию жители отличаются отменным здоровьем и привлекательностью. Глава государства - наиболее образованный гражданин.

Девочки и мальчики учатся вместе. Им преподают чтение, письмо, математику, историю, географию и естествознание. С детьми занимаются также гимнастикой, бегом, метанием диска, играми. Их обучают ремеслам. До семи лет дети изучают родной язык, выполняют физические упражнения, в период с 7 до 10 лет к этому добавляется изучение естественных наук, с 10 лет они начинают овладевать математикой, медициной и прочими науками. Обучение предлагалось оживлять с помощью наглядности: городские стены разрисованы "превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки... Дети без труда и как бы играя знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста". Широко применяется принцип соревновательности. Преуспевающие в науке и ремеслах пользуются большим почетом. Учебником

служит пособие "Мудрость", где коротко и доступно излагаются все науки.

Солярии воспитаны в духе религии "как закона природы". Их Бог – Солнце, природа. Каждый вправе выбрать любую конфессию.

Кампанелла подчеркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде. В мастерских и на полях они получают практические навыки, знакомятся с орудиями труда, работают вместе со взрослыми.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится важным очагом идей гуманизма эпохи Возрождения. Отсюда эти идеи распространились на Центральную и Северную Европу. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и школьной практики, выделяются *Гюйом Бюде* (1468-1540), *Пьер Рамус* (1515-1572), *Франсуа Рабле* (1494-1553) и *Мишель Монтень* (1533-1592).

Гюйом Бюде и *Пьер Рамус* выступили с инициативой пересмотреть программу образования. Так, Бюде связывал содержание обучения с экономической неполитической жизнью страны. Он предлагал также использовать классические языки для извлечения уроков нравственности. Обновленную программу образования составил П. Рамус. Его перу принадлежат школьные учебники по древним и новым европейским языкам.

Ф. Рабле едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого – духовное и телесное развитие личности. Рабле критиковал бесчеловечность воспитания, несуразность и неэффективность обучения в школе. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Гаргантюа - герой одноименного романа Рабле, забывает как ненужный хлам все, чему его учили богословы. Воспитатель печется о том, чтобы сделать из Гаргантюа физически сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Чтение дает пищу для поучительных бесед. Гаргантюа изучает латынь, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Освоение наук происходит в игровой форме, например, счету Гаргантюа учится, играя в карты. Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведутся беседы, которые помогают ему узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и пр. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо. В дождливые дни - пилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на лоне природы.

Мишель Монтень в своем основном труде "Опыты" рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в неисчерпаемые человеческие возможности и с большой долей скепсиса относится к божественному провидению. По меткому замечанию французского историка педагогики Ж. Шампо, Монтень "предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени". Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а особое природное индивидуальное существо. Ребенок от рождения обладает первозданной чистотой, которую в дальнейшем "разъедает" общество. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям. Подвергая резкой критике средневековую школу, ученый образно писал, что это "настоящая тюрьма", откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Зло и метко осуждал Монтень гипертрофированное словесное обучение ("трубят в уши, будто воду льют"). По убеждению Монтеня, традиционное обучение приносит мало пользы: "большая часть наук, которыми мы занимаемся, не приложимы к делу".

Размышляя, какими должны быть воспитание и обучение, Монтень советовал, чтобы "больше говорил ученик и больше слушал учитель". Необходимо воспитать у учащихся привычку исследовать окружающий мир, чтобы они "все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету". Монтень предостерегал от тщетных попыток давать молодому человеку энциклопедическое образование ("нельзя обучать многому"). Полезно устанавливать разнообразные связи учащихся с окружающим миром - со знатоками наук, с умными и благожелательными друзьями. В процессе обучения следует знакомить детей с духовными ценностями, которые прежде всего заключены в античном наследии.

Из Италии и Франции педагогическое движение гуманистов Возрождения перекинулось в остальные страны Европы. Среди представителей этого движения такие крупные деятели как *Эразм Роттердамский* (1467-1536), *Томас Мор* (1478-1533), *Хуан Луис Вивес* (1492-1540), *Иоганн Вессель* (1420-1489), *Рудольф Агрикола* (1445-1485), *Александр Гегуис* (1468-1498), *Якоб Вимпфелинг* (1450-

1522), *Роджер Ашам* (1515-1568), *Дж. Коллет* (1464-1519), *Томас Эллиот* (1490-1546), *Иоганн Рейхлин* (1455-1522), *Ульрих фон Гуттен* (1488-1523) и др.

Каждый из указанных деятелей оставил след в истории школы и педагогики. Так, *Р. Агрикола*, впоследствии названный "наставником Германии", воспитал немало учеников, которые создали школы в германских государствах и на севере Европы. *А. Гегуус* возглавлял "школы братьев общей жизни" в Девентере и Люттихе. Ректор Гейдельбергского университета *Я. Вимпфелинг* сформулировал концепцию национального воспитания, воспринятую передовыми учебными заведениями гуманистического типа. Он ратовал за введение новой школьной дисциплины - национальной истории и написал учебник "Очерк германских деяний", который использовался в преподавании этого предмета. Школы нового типа на началах "христианского гуманизма", например, школу святого Павла в Лондоне основал *Дж. Коллет*. Благородные традиции рыцарского воспитания отстаивал *У. фон Гуттен*.

Европейскую славу снискали *Х. Л. Вивес*, *Эразм Роттердамский* и *Томас Мор*.

Х. Л. Вивес родился в Валенсии, но большую часть жизни провел за пределами Испании. Известен как автор ряда педагогических трактатов и как наставник дочери английского короля Генриха VII. Выступал против схоластики, в защиту опытного познания. "Я не знаю человека, преподавание которого было бы более ясным, приятным и благотворным", – писал о нем *Т. Мор*.

Вивес полагал необходимым гибко относиться к педагогической античной традиции. Он отвергал сосредоточенность университетского философского образования на аристотелизме и противился слепому подражанию педагогическим установкам *Квинтилиана*. Вместе с тем *Вивес* считал весьма эффективной сократовскую методику обучения путем бесед.

Главный педагогический труд *Вивеса* - "О порче нравов". В этом и других сочинениях ("О преподавании наук", "Воспитание христианской женщины") *Вивес* рассматривал различия между домашним и школьным воспитанием, проблемы нравственного воспитания, ряд дидактических проблем. Школьное обучение ставилось на первый план по сравнению с домашним воспитанием. Осуждались антигуманность, схоластичность и фразерство средневекового воспитания и обучения. В отношении ребенка предлагалось сочетать "кротость" и "строгость" с преобладанием гуманного подхода. Воспитание не мыслилось без учета природных психофизиологических особенностей детей. Осуждалось как предрассудок положение о вреде образования для женщин. Организация процесса обучения увязывалась с необходимостью проникновения в закономерности познания.

Один из "властителей дум" Возрождения *Эразм Роттердамский* в сатирическом сочинении "Похвала глупости" высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества – невежество, тщеславие, лицемерие. Враг религиозного фанатизма, *Эразм* склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей.

В основном педагогическом трактате "О первоначальном воспитании детей" и других трудах по воспитанию ("О благовоспитанности детей", "Беседы", "Метод обучения", "Способ писать письма") *Эразм* заявил о необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, выдвинул принцип активности воспитанника (врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд).

Эразм писал, что к воспитанию следует приступать с первых лет жизни ребенка. "Воспитание начинается с колыбели в привлекательном виде для приобщения ребенка к добродетелям и знанию". "Насаждать образование, особенно изучение языков", целесообразно с раннего возраста. Программа обучения должна быть такой, чтобы не слишком обременять учащихся, поскольку в противном случае у них пропадает желание учиться.

Осуждая грубых учителей, *Эразм* писал: "Этим людям я неохотно доверил бы укрощать диких лошадей, тем более им нельзя отдавать в руки хрупкие существа". Ученый не видел никакой педагогической пользы в физических наказаниях и предлагал опираться на здравый смысл учеников: "Не следует приучать ребенка к ударам... Тело постепенно становится нечувствительным к тумакам, а дух – к упрекам... Будем настаивать, повторять, твердить! Вот какую палкой нужно сокрушать детские ребра!"

Определенным шагом вперед были взгляды *Эразма* на женское образование. Он считал, что программа женского и мужского образования должна быть одинаковой, но вместе с тем женщинам целесообразно давать по преимуществу классическое языковое образование и в очень малом объеме естественнонаучные знания.

Среди тех, кто заслужил память благодарного человечества, можно назвать английского мыслителя *Томаса Мора*.

В центре своей утопической теории Т. Мор ставил человека, который имеет право на всестороннее гармоническое развитие. Мор снискал славу как ученый, гуманист, поэт, исключительно честный человек. Будучи лордом-канцлером, был казнен, отказавшись пойти против своих религиозных и политических принципов.

В своей "Утопии" Т. Мор описывал идеальное общество и говорил об идеалах воспитания и обучения. Цель социальных учреждений в таком обществе заключалась в том, чтобы каждый мог развивать "свои духовные силы", заниматься "изучением наук и искусств". В деятельности человека выделены общественные и личные стороны, которые проявляются в любви к труду, скромности, в добродетельности, отзывчивости.

Человек, по Морю, "рожден для счастья, никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию". В этих суждениях заключен протест против педагогического религиозного аскетизма.

Т. Мор строил нравственное воспитание на началах религии (священники должны "наставлять в нравах"). Православный католик, он, однако, был далек от религиозного фанатизма. В придуманном им государстве царит свобода вероисповедания.

Воспитание высокой нравственности рассматривается как первостепенная социальная задача. Следует воспитывать в духе морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека в отдельности. Важно в этой связи, например, изживать у детей чувство тщеславия: "Чем труднее вырвать эту сорную траву, тем раньше мы должны приступить к прополке".

Томас Мор отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. В стихотворном послании "К моим возлюбленным детям" он писал: "Много я вам надавал поцелуев, побоев же мало".

Полагая, что разум способен руководить человеком в течение всей его жизни, Т. Мор ищет пути, чтобы вооружить человеческий разум знанием. Только образованный человек способен добиться счастья. "Способности у утопийцев, – писал он, – изощренные науками, удивительно восприимчивы к изобретению искусств, содействующих удобствам и благам жизни".

Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в труде. Труд не мешает утопийцам посещать учебные занятия, слушать музыку, вести научные изыскания. Они умеют прогнозировать погоду, делают успехи в математике, диалектике, музыке.

Мужчины и женщины Утопии равны в образовании, ибо "природа одинаково благоволит ко всем". Томас Мор видел во всеобщем образовании несокрушимость общества. В Утопии такое образование осуществляется в форме ученичества и посредством государственных школ. Противник схоластической системы обучения, Т. Мор подчеркивал, что школьное образование должно опираться на опытные знания.

Особое внимание Мор уделил проблеме женского образования. Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими этой половине человечества добродетелями. "Когда существо женского пола соединяет хотя бы небольшие знания со многими похвальными добродетелями, тогда я ставлю ее выше сокровищ Креза и красоты Елены... Разница пола в смысле учености значения не имеет, так как при наступлении жатвы совершенно безразлично, посеяны зерна рукой мужчины или женщины. И мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершенствуют и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости".

Между идеалами Возрождения и реальными условиями европейского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, идеи Возрождения (природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и пр.) оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики. Вместе с тем они не могли быть реализованы достаточно полно. Нередко эти идеи носили утопический характер. Ряд педагогических идей был попросту выхолощен. Именно это произошло при распространении в первой половине XVI в. так называемого *филологического образования*. Трактовка его как программы духовного, общественного и физического становления личности сузилась до частичного знакомства с классической литературой, изучения латинской грамматики, формирования навыков изощренного красноречия.

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация выдвигала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое отличалось от идей гуманистов Возрождения и взглядов представителей католической ортодоксии. Религиозный антропологизм реформаторских учений шел вразрез со светским гуманизмом педагогики Возрождения. В отличие от

римско-католической церкви, исповедовавшей истину как неизменное отражение божественного провидения, Реформация намеревалась дополнить божественные по происхождению истины.

Реформация провозгласила принцип индивидуальности, "самости" человека, несущего личную ответственность перед Богом. Критический и гуманистический настрой ее имел важные последствия для школы и педагогики. По сути, это новое движение смыкалось с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать подрастающее поколение к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность.

В движении Реформации прослеживались умеренные и радикальные течения. Лидер последнего *Томас Мюнцер* (1490-1525) выступал за разрушение старой школы, которая, по его мнению, затрудняла народу доступ к просвещению. Имея в виду создать новую школу, Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования.

В становлении педагогических теорий Реформации особую роль сыграли следующие мыслители: *Жан Кальвин* (1509-1564), *Матюрен Кардьер* (1479-1564), *Уильям Тиндель* (1484-1536), *Мартин Лютер* (1483-1546), *Филипп Меланхтон* (1497-1560) и другие.

Ж. Кальвин - главный идеолог французской Реформации стоял особенно далеко от гуманистических воззрений Возрождения. Он выступил с проповедью "светского аскетизма", поставив во главу угла смирение и покорность Богу. Им переведена на французский язык Библия, являвшаяся важнейшим пособием при воспитании и обучении. Последователи Кальвина в Англии - пуритане - проделали аналогичную работу. Идеолог англиканской реформации *У. Тиндель* перевел Библию на английский язык.

"Отец Реформации" в Германии *Мартин Лютер* признавал важность и необходимость гуманистического образования в духе Возрождения. По его инициативе (послание 1524 г.) светские власти учредили *протестантские школы*. Как считал Лютер, в научной подготовке, в знании классических древних языков и литературы нуждаются светские и духовные власти. Из этого следовало, что полноценного образования была достойна лишь часть общества: будущие священники, учителя, судьи и пр. Остальное население должно было ограничиваться элементарным образованием. В трактате "О желательности посылать детей в школу" (1530) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей еженедельно на 1-2 часа отправлять детей в школу. Основным учебным пособием народной школы объявлялся Катехизис на немецком языке. Перевод Катехизиса был сделан самим Лютером.

Ученик Лютера *Ф. Меланхтон* известен не только как теоретик образования, но и как практик. В его взглядах прослеживается тесная связь между гуманизмом Возрождения и педагогическими установками протестантизма. Противник схоластики, Меланхтон видел цель полноценного образования в приобретении научного мышления и навыков красноречия. Убежденный сторонник изучения классической греко-римской литературы, он предложил метод, который предусматривал изучение краткого курса грамматики и интенсивное чтение, сопровождающееся различными упражнениями (составление писем, переводы, диспуты, индивидуальные выступления). Программа обучения, по убеждению Меланхтона, непременно должна предусматривать усвоение реальных знаний по математике, физике, метафизике, этике и др.). При этом в качестве дидактического материала следует в первую очередь использовать классическую литературу.

Меланхтон немало сделал, чтобы реализовать свои идеи на практике. Им написаны учебники по диалектике, физике, догматике, греческой и латинской грамматике. Эти учебники получили широкое распространение в протестантских учебных заведениях. Меланхтон имел множество учеников по всей Германии. Он инициировал реформирование на протестантский лад многих немецких университетов: в Вюртемберге, Марбурге, Йене, Кенигсберге, Тюбингене, Гейдельберге, Франкфурте и др.

Римско-католическая церковь справедливо увидела в Реформации угрозу своему влиянию. Тридентский вселенский собор (1545-1565) в качестве основных средств борьбы с Реформацией определил инквизицию и воспитание. Контрреформацию возглавил орден иезуитов (создан в 1534 г.). Главными способами борьбы с ересью, как было записано в "законах" (*constitutions*) ордена, объявлялись "проповедь, исповедь и воспитание". Иезуиты претендовали на роль носителей "католического гуманизма". Ими использованы идеи Возрождения. Например, педагогические взгляды Вивеса заметно повлияли на создателя ордена И. Лойолу. Иезуиты основательно переосмыслили идеи своего главного противника - Реформации. Как замечает современный французский историк педагогики Р. Мушамбер, "враги в вопросах веры, иезуиты нередко сходились с протестантами в вопросах школьного образования". По сути однако, идеи Возрождения и Реформации трактовались иезуитами с

консервативных позиций. Они переиначивались для воспитания увертливых, беспринципных, сильных телом и духом служителей католической церкви.

Школа в XV – начале XVII в.

Развитие западноевропейской школы в XV - первой трети XVII в. тесно связано с происходившими социальными, экономическими, политическими и педагогическими процессами в обществе. Феодалные отношения прошли за этот период путь от безраздельного господства и расцвета до застоя и упадка. Рождалось индустриальное общество, которому требовались иные учебные заведения.

Учебные заведения рассматриваемого периода можно классифицировать на три основных типа - элементарного образования, повышенного общего и высшего образования.

Школы элементарного (начального) обучения оказались одной из арен борьбы нового со старым. Особенно была заметна конкуренция между католическими и протестантскими учебными заведениями.

Крупнейшие представители Реформации понимали важность учреждения начальных школ как средства влияния протестантизма. *Кальвин* (1533), *Лютер* (1524) провозгласили идею всеобщего элементарного обучения детей горожан Катехизису на родном языке.

Чтобы облегчить задачу учителей -- пасторов, Лютер в 1529 г. составляет "малый Катехизис". Аналогичные пособия на французском языке подготовили Т. де Вез и Ж. Кальвин. Во второй половине XVI в. протестантские начальные школы пользовались особыми школьными катехизисами на английском, французском и немецком языках.

Программа протестантских начальных школ чаще всего ограничивалась чтением Катехизиса. Порой в нее включали еще письмо и церковное пение. К воскресному дню обучения был добавлен еще один день.

Протестанты создавали *низшие городские школы*; использовали прежние учебные заведения элементарного образования, например, народные школы в Германии, которые предназначались для детей горожан, реже для крестьянских детей в возрасте от 5 до 11-12 лет. Школы для мальчиков и для девочек были раздельными. Деятельность этих учебных заведений регламентировалась рядом документов. Так, "Веймарский устав" (1619) предусматривал обязательное посещение общественного учебного заведения. "Учебный план Эйслебена" (1527) предписывая изучение в низшей городской школе религии по протестантскому "школьному Катехизису" и латыни (чтение, письмо, грамматика), ежедневные занятия церковным пением. Курс делился на три класса. Планом И. Бугенгагена (1528) в программу дополнительно включалось изучение древнегреческого языка.

Римская католическая церковь уступала протестантам в организации элементарного обучения. Чтобы выправить положение, Тридентский вселенский собор принял "Катехизис собора" (автор документа - кардинал К. Бартоломеи). В этом документе предлагалось повсеместно открыть католические воскресные школы для низовых слоев населения и начальные учебные заведения для знати.

В католических приходских воскресных школах обучали чтению Библии. Этим же занимался ряд католических конгрегации: пиаристы, лазариты, урсулинки, елизаветянки, создававшие "школы для бедных", "благочестивые школы" и пр.

Католики – выходцы из первого и второго сословий, дети состоятельных представителей третьего сословия получали начальное образование в особых учебных заведениях, либо в школах полного общего образования. Программа такого обучения, как минимум, состояла из чтения, письма, счета, церковного пения.

В католических и протестантских странах возрастало число городских школ начального обучения, учреждавшихся властями и общинами. К таким учебным заведениям относились, например, малые школы (Франция), угловые школы (Германия). В них учили читать, петь псалмы. Особые помещения у школ имелись крайне редко и только в городах. В сельской местности учитель с учениками кочевали из дома в дом. Обычно все ученики занимались вместе. В первой половине XVII в. появляются школьные классы, где учеников делили по уровню подготовки.

На протяжении XV–середины XVII в. место священника-учителя в начальной школе постепенно занимает специальный преподаватель. Положение профессионального учителя меняется. Он живет на "школьные деньги" и на плату натурой от общины и прихожан. С конца XVI в. распространился принцип оплаты труда учителя общиной. Это свидетельствовало об усилении независимости школы от церкви, хотя назначение учителя по-прежнему согласовывалось со служителями культа.

Профессиональный уровень учителей, особенно в школах для малоимущих, был весьма низким.

Учителями часто становились неудачники, случайные люди: бывшие школяры, ремесленники, солдаты и пр. Многие из них были неучами. "Большинство учителей не в состоянии хорошо писать и читать", – узнаем мы из документа о французских малых школах начала XVII в. Подобная ситуация была повсеместной.

Воспитание в учебных заведениях элементарного образования проходило в рамках религиозных догматов (римско-католических или протестантских). Клерикализм являлся существенным тормозом, который, как пишет, например, французский историк педагогики Ш. Летурно, "парализовывал школу".

В школах не было и намека на физическое воспитание. На детей постоянно сыпались удары. Секли всех без исключения. Из дневника воспитателя малолетнего французского короля Людовика XIII можно, например, узнать, что юный монарх 15 мая 1610 г. был коронован, а 17 сентября того же года "довольно жестоко высечен" наставником.

В школах элементарного обучения царило словесное мнемоническое обучение. Тем не менее наметился известный прогресс в формах и методах преподавания и учения. В XVI в. в преподавании родному языку отказываются от автоматического запоминания отдельных слов и обучают по звукам и буквам. Появляется школьная доска. В XVII в. повсюду вместо угля пишут перьями. В середине XV в. в обучении счету переходят от римских цифр к арабским. Наряду с абакой в XVII в. появляются кубики и жетоны, применявшиеся в дальнейшем вплоть до конца XVIII в.

Учебных пособий, приспособленных для детей, фактически не существовало вплоть до XVI в. Затем появляются особые учебники для школьников, например, упомянутые выше "малые Катехизисы". Они были доступнее и меньше по объему, чем те, которыми пользовались учителя.

Распространение элементарного образования шло медленно и трудно. Большой урон образованию народа причиняли войны. Во время 30-летней войны (1618–1648) исчезали школы, гибли учителя.

Элементарное образование можно было получить прежде всего в городах. В сельской местности царило невежество. Полное начальное образование было доступно лишь верхушке общества. Масштабы и качество элементарного обучения в Западной Европе в первые десятилетия XVII в. были столь удручающими, что французский ученый Ш. Летурно, оценивая их, пишет: "Если Европа не оглупела окончательно, то только потому, что вследствие малого числа особенно низших школ масса населения вовсе не училась и жила в относительно здоровом невежестве".

Учебные заведения повышенного общего образования XV -первой трети XVII в. генетически так или иначе были связаны с предшествовавшими городскими и церковными школами.

Городские (латинские) школы возникали как ответ на развитие торгово-промышленной европейской цивилизации. В XV в. городские школы были во всех крупных городах Западной Европы. В XVI–XVII вв. их сеть продолжала расти. Городские школы носили более светский характер по сравнению с прежними учебными заведениями. Эта перемена коснулась организации и программ. Постепенно городские школы вышли из-под церковного управления и подчинялись местным и общегосударственным властям. Церковь, впрочем, оставила за собой особое влияние. Это выражалось прежде всего в школьном воспитании, которое было построено на религиозных основах. Главами, преподавателями школ зачастую были служители церкви.

В Центральной Европе особую роль в учреждении и реформировании городских школ сыграли педагоги Реформации. Одним из первых шагов явилось учреждение М. Лютером в Эйслебене низшей и высшей латинских школ (1527). Спустя два десятилетия в Германии появилось еще шестьдесят протестантских городских школ. Их деятельность регламентировалась рядом документов: "Учебный план Эйслебена" И. Агриколы (1527), "Саксонский учебный план" И. Меланхтона (1528), "Учебный план" И. Бугенгагена (1528), "Вюртембергский учебный план" И. Бренца (1559) и др.

Первую крупную протестантскую городскую школу в Эйслебене возглавлял И. Агрикола. Программа высшего отделения включала изучение "школьного Катехизиса" на немецком языке, церковное пение, латинскую грамматику и литературу, изучение сочинений древнегреческих авторов, беседы на "мирские темы". Для последних использовалась "Педология" Мозеллана (первое издание 1518 г.). В этом пособии предлагались примерные образцы бесед о сборе винограда, птицеводстве, супружестве, личной гигиене, этикете, театре и пр.

Программа высшей городской школы постепенно усложнялась и обогащалась. Так, Меланхтон, развивая идеи И. Агриколы, дополнил программу преподаванием древнегреческого и древнееврейского языков. В центр учебного процесса было поставлено изучение латинского языка и литературы. Были определены три этапа 5-6-летнего изучения грамматики, чтения произведений Теренция, Плавта, Эзопа и других греко-римских классиков, сочинений на латинском языке П. Мозеллана, Эразма

Роттердамского и других авторов. Последователи Меланхтона (И. Бугенгаген, И. Бренц, И. Вольф и др.) пошли еще дальше по пути обогащения программы городской школы, в частности, за счет расширения круга чтения классической греко-римской литературы.

В обычной городской школе господствовали вербальность и заучивание. Обратимся к свидетельству руководителя городских школ в Базеле Томаса Платтера. Ежевечерне ученики выучивали два латинских слова; по субботам - повторяли по памяти выученное за неделю. В старших классах в ходу были монологи, диалоги, диспуты на латыни; занятия для старшеклассников могли проходить в виде лекций. Состав классов формировали по уровню подготовки. Так что юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми.

В городских школах были распространены театральные представления (мистерии), которые содействовали расширению культуры, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала использовались классические тексты (Плавта, Теренция и др.) и сочинения национальных писателей.

Кроме городских школ, в Центральной и Западной Европе были созданы другие учебные заведения повышенного общего образования: гимназии, грамматические и публичные школы, коллежи, школы иеронимитов, дворянские (дворцовые) школы, школы иезуитов.

Первые *гимназии* появились в Германии. "Отцом" этих учебных заведений был Ф. Меланхтон. В "Саксонском учебном плане" предусматривалась третья ступень обучения, которая вместе с низшей и старшей городскими школами становилась гимназией. На третьей ступени предлагалось обучать наиболее способных учащихся. Программа на этой ступени расширялась: при изучении римской литературы прибавляли сочинения Цицерона, Вергилия, Овидия. Учащиеся должны были сами упражняться в сочинительстве латинских виршей. Вместо латинской грамматики планировалось преподавание диалектики и риторики. В стенах гимназии узаконили обязательное общение лишь на латыни. Меланхтон отрицательно относился к изучению в гимназии немецкого языка.

В 20-х гг. XVI в. многие немецкие городские школы были преобразованы в гимназии. Символом гуманистического образования оказалась гимназия, созданная в 1537 г. в Страсбурге *И. Штурмом* (1507–1589). Альфой и омегой обучения являлись классические языки и литература. В гимназию стекались сотни учеников. В 1578 г., например, здесь обучалось до трех тысяч учащихся. Помимо использования новых программ, в гимназии прибегали к оригинальным методическим приемам. Так, в ходу были персональные словари по древним языкам.

Гимназиями был представлен едва ли не лучший тип тогдашнего общего образования. В этих учебных заведениях вульгарная латынь уступила место классическому латинскому языку, формальная риторика - литературе, средневековая диалектика - математике. Было возрождено обучение древнегреческому языку, часто преподавали древнееврейский язык.

На фоне царившей суровой, палочной педагогики приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели свежо и ново. Так, в гимназии в Гейдельберге (Силезия), которой руководил *Фридланд Троцендорф* (1490–1556), существовало подобие ученического самоуправления. Ученики жили "республикой", избирая "сенат", "консулов", "трибунов", "цензоров". Каждый класс назначал "квестора", который помогал поддерживать дисциплину, и "эфора", ведавшего раздачей еды в трапезной. Глава гимназии носил титул "несменяемого диктатора". Провинившиеся гимназисты несли ответ перед представителями "республики".

Английские *грамматические школы* и их разновидность – *публичные школы* относились к тому же типу учебных заведений, что и городские школы и гимназии. Первые публичные школы были основаны в конце XIV - первой половине XV в.: в Винчестере (1387), Итоне (1449). Школы учреждались на частные пожертвования или королевские субсидии. В них проходили обучение дети состоятельных родителей, способных вносить высокую плату.

Заметную роль в укреплении гуманистического образования сыграла созданная в 1512 г. Дж. Колетом при участии Эразма Роттердамского Лондонская публичная школа. В ее программе записано следующее: "катехизис на английском языке, изучение наилучшими учениками классической латинской и греческой литературы".

Коллежи появились во Франции в середине XV в. Эти учреждения ведут начало с постоянных дворов для неимущих школяров и стипендиатов. Первые коллежи возникли при Сорбонне и Наваррском университете. Статусом 1452 г. ученикам коллежа вменялось публично экзаменоваться на факультетах университетов. В XVI в. коллежи были платными и бесплатными пансионами и экстернатами. Ученики изучали частично или полностью курс наук соответствующего факультета. Постепенно коллежи

отпочковывались в самостоятельные учебные заведения повышенного общего образования.

В учреждении коллежей участвовали представители католической и протестантской (гугенотской) партий. Так, статус коллежа 1452 г. был разработан кардиналом д'Эстувилем. Основал коллеж и лидер гугенотов – адмирал Колиньи; протестанты учредили в XVI в. несколько коллежей: в Бордо, Вандоме, Меце, Шатийоне.

Масштабы деятельности коллежей росли. Так, в 1627 г. на севере Франции (Париж, Тулуза, Шампань) эти учебные заведения насчитывали до 25 тыс. учеников.

В коллеже особое внимание уделялось изучению латинской литературы и латинского языка. Ученики дважды в месяц писали сочинения на латыни. Во время каникул они должны были готовиться к очередным конкурсным сочинениям по классической литературе. Религиозное обучение осуществлялось вне стен учебного заведения. Учащиеся освобождались по средам и воскресеньям от занятий для отправления религиозных обрядов.

Среди учреждений такого типа выделялся основанный в Бордо М. Кордьером Гюзньский коллеж (*scola aquitanica*). Содержание десятилетнего обучения напоминало программу гимназии Штурма. При освоении классических языков и литературы акцент делался не на грамматике, а на разговорной практике. В отличие от германских гимназий в программу входило изучение родного языка. Довольно широко был представлен курс математики.

Школы иеронимитов (братьев общей жизни) учреждались религиозными общинами того же названия. К середине XVI в. в Германии, Нидерландах, Франции и ряде других стран насчитывалось до 150 школ иеронимитов. Среди выпускников школ были известные представители Возрождения, в частности, Эразм Роттердамский, Якоб Вимпфелинг, И. Сапидус и др. Школы возглавляли крупные педагоги-гуманисты. Так, широкой популярностью пользовалась просуществовавшая десять лет (1483-1493) и насчитывавшая в лучшие годы до двух тысяч учеников школа Сен-Лебиен в Девентере (Нидерланды), которой руководил А. Гегиус. В школах обучались дети всех сословий. Неимущие могли рассчитывать на бесплатное обучение.

Педагогическая атмосфера в школах иеронимитов во многом была пропитана идеей научить совместно работать и уважать труд. Школы были рассчитаны на 6-8 лет обучения. Программа была похожа на программы городских школ и гимназий. Религиозное обучение сочеталось с преподаванием классических языков и литературы, а также ряда светских наук. Так, в школе Сен-Лебиен изучали латынь, древнегреческий язык, основы математики и юриспруденции, логику, риторику, этику, философию. Содержание учебных дисциплин со временем менялось. Например, до 1480 г. в школах иеронимитов не изучали произведения классических античных авторов. Но на протяжении 1480-1525 гг. предметом изучения сделалась классическая латынь, в программу ввели произведения Плавта, Теренция, Цицерона, Вергилия, Горация, Сенеки, Саллюстия, Плиния, Ювенала, Марциала.

Особое место в системе западноевропейского школьного образования XV - начала XVII в. занимали традиционные учебные заведения для дворянства - *дворцовые школы*. Подобные учреждения получили распространение в небольших государствах Германии и Италии: в Мейссене, Вероне, Падуе, Венеции, Флоренции. Дворцовые школы своеобразно ответили на новые веяния в педагогической теории и практике. В них причудливо сочетались враждебность к новой образованности и следование идеям Возрождения. Обыкновенно учащихся дворцовых школ готовили к деятельности на государственном, военном и церковном поприщах. Программа была несколько объемнее гимназической и приближалась к университетской. Лучшие дворцовые школы (например, в Мантуе под руководством В. де Фельтре) обращали особое внимание на умственное и физическое развитие воспитанников, в результате чего были объединены лучшие традиции рыцарского воспитания и новые идеи гуманистического образования.

В. де Фельтре был приглашен в Мантую для воспитания детей герцога Гонзаго. В числе воспитанников оказалось до 80 отпрысков знати и представителей высших сословий Мантуи. Так появилось учебно-воспитательное учреждение *Дом счастья*. По суждению В. де Фельтре, воспитание должно было содействовать гармоническому развитию "тела, ума и сердца". В школе дети постоянно и много упражнялись физически: занимались верховой ездой, спортивной борьбой, фехтованием, стрельбой из лука, бегом, плаванием; проводились военизированные игры. Наставники следили за соблюдением воспитанниками правил личной гигиены, умеренности в еде. Девизом умственного образования были слова В. де Фельтре: "Я хочу научить учеников мыслить, а не болтать вздор". Основой учебной программы являлись классические языки и литература. Предпочтение отдавали чтению и комментированию поэм Гомера, произведений Демосфена, Вергилия, Цицерона. Кроме того,

изучались математика, логика, живопись, музыка, правила этикета, осваивалось искусство танца.

Педагогическим новшеством было совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек. Важное место занимало нравственное воспитание, окрашенное христианской религией (Витторино де Фельтре лично преподавал религию). Руководитель Дома счастья избегал телесных наказаний ("в одной любви заключается радость и достоинство учителя"). Особое значение придавалось пробуждению у учеников стремления к самосовершенствованию ("умственному честолюбию").

Б. Гуарини неизменными компонентами школьного обучения считал не только классическое образование, но и новые языки и литературу, естественнонаучную подготовку, что явно шло вразрез со средневековой традицией. Оценивая педагогическую значимость подобного образования, Б. Гуарини указывал: "Ни одна из отраслей знания не охватывает такого множества предметов, как та ученость, которую я пытался описать". Школа для знати в Ферраре, которой руководил Б. Гуарини, давала такое образование. Здесь было больше, чем обычно, занятий по естественнонаучному циклу, велось обучение некоторым профессионально-трудовым навыкам.

Прочные позиции в сфере повышенного образования заняли в XVI-XVII вв. *школы иезуитов*. Орден иезуитов стремился взять на себя воспитание господствующих классов и тем самым захватить влияние на политическую и общественную жизнь Европы.

Первые коллежи иезуитов были открыты в европейских столицах: Вене (1551), Риме (1552), Париже (1561). Обычно плату за обучение не брали, поэтому у иезуитов могли учиться талантливые выходцы из низов. В 1600 г. в Европе насчитывалось до 200 коллежей иезуитов. Во Франции, например, в середине XVII в. в одной лишь Иль-де-Франс насчитывалось до 14 тыс. учеников коллежей св. Лойолы.

У иезуитов обучался цвет католического дворянства. Знаменитым на всю Европу был ряд учебных заведений иезуитов, например, Ла Флеш во Франции. Иные из видных европейских деятелей весьма лестно отзывались о педагогической деятельности ордена св. Лойолы. "Следует брать пример со школ иезуитов, ибо ничего не может быть лучше их", -- утверждал английский философ и политик Ф. Бэкон (1561–1626).

Среди воспитанников иезуитов было немало крупных ученых, писателей, философов, политиков (Ж. Боссюэ, Р. Декарт, П. Корнель, Ж.-Б. Мольер и др.). Правда, позже некоторые из них отреклись от своих учителей. Вольтер, например, писал: "Отцы научили меня лишь немного латыни и глупостям". Ему вторит Г. Лейбниц: "Иезуиты в деле воспитания остались ниже посредственности".

Во многом от иезуитов идут традиции жесткой централизации и регламентации школьного дела. Школьными уставами иезуитов 1588, 1599, 1614 гг. генерал ордена назначал ректоров коллежей, которым, в свою очередь, подчинялись префекты, преподаватели и надзиратели учебных заведений. Генералу ордена каждые три года подавался каталог с поименным указанием состава учащихся и преподавателей.

Иезуиты сочетали реакционные педагогические установки и сравнительно эффективные приемы и методы воспитания и обучения. Значительное число учебных заведений св. Лойолы были интернатами. Иезуиты стремились к тому, чтобы дети забыли своих родителей и полностью перешли под влияние ордена. Главным принципом жизни в интернате было слепое подчинение авторитету наставника. Чтобы приобрести такой авторитет, предлагались три главных способа действий: заслужить доверие, заслужить любовь, заставить бояться. Учителю следовало выступать как беспристрастному судье. Педагог должен был заставить ребенка понять, что любой его проступок будет известен и наказан (лучше воздействовать "страхом бесчестия, нежели наказания").

В коллежах иезуитов заботились о здоровье учащихся. Здесь ученики упражнялись в гимнастике, верховой езде, плавании, фехтовании. Школьные помещения были просторными, чистыми, хорошо освещенными. Учеников ограждали от перегрузок. Занятия в классах длились не более пяти часов ежедневно. Учебный год был коротким – 180 дней – и прерывался частыми каникулами, праздниками, экскурсиями. Преподаватели предпочитали мягкое обращение с учениками, поручая телесные наказания товарищам провинившихся и специальным "корректорам". В коллежах процветали нездоровое соперничество, взаимная слежка и доноительство.

Школьные уставы объявляли "центром образования" религию. В коллежах иезуитов особенно сильна была нетерпимость к иным конфессиям и убеждениям.

В программу коллежа, рассчитанную на пять лет обучения, входили латинский и греческий языки, античная литература, катехизис на латинском языке, элементы истории, географии, математики, естествознания. Программа распределялась по двум основным циклам: младшие "грамматические классы" и старшие "классы риторики".

Древние языки и литературу осваивали усердно, читая античных авторов, особенно Цицерона. Произведения античной литературы использовались в основном в качестве текстов для упражнения в красноречии. Гуманистический смысл произведений выхолащивался, главным образом в них ценилось осуждение "нравственно-соблазнительного". Программы по истории и географии были оторваны от национальной почвы. Преимущественно ученикам преподносились сведения из древней истории. Иезуиты исходили из убеждения, что знание национальной истории "служит на гибель тому, кто ее изучает". Правда, в конце XVII в. в преподавании истории и географии произошли известные перемены, в частности, стали использоваться географические карты с учетом тогдашних открытий. Однако, в сущности, иезуиты были всегда противниками обновления содержания образования. Лишь в конце XVII в. в коллежах стали давать сколько-нибудь серьезные естественнонаучные знания. До этого природа оставалась для учеников "закрытой книгой". В лучшем случае, как это было в Ла Флеш, преподавались геометрия и искусство фортификации.

Метода обучения была тщательно продумана и регламентирована. Например, при изучении латыни полагалось ежедневно заучивать не менее трех-четырёх строк текста. Учебный день начинался с повторения материала предыдущего урока. Точно так же учебная неделя начиналась с повторения усвоенного на предшествующей неделе. Новый учебный год открывался обзором пройденного в предыдущем году. Начало занятий в "классах риторики" предвлялось кратким повторением программы "грамматических классов". Девизом служил лозунг: важнее основательность, чем объем знаний.

Излюбленным дидактическим приемом являлись разного рода соревнования: пар, групп, младших и старших классов, старост - "декурионов" и пр.

В XV–XVI вв. продолжался рост сети *университетов*. В XV в. в Европе насчитывалось до 80 университетов, в следующем столетии - уже около 180. Росло и число студентов в отдельных университетах. Так, в университете Лёвена (современная Бельгия) количество записавшихся студентов составляло с 1426 по 1485 г. ежегодно в среднем 310 человек, а с 1528 по 1569 г. - 622 человека (т. е. увеличилось вдвое). Некоторые университеты были просто огромными по составу. Так, в Саламанкском университете (Испания) в 1600-х гг. насчитывалось ежегодно более 6 тыс. студентов.

Высшее образование оказалось ареной соперничества представителей уходящей образованности и новой. Создание новых и реорганизацию уже существовавших университетов брали на себя римская католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения.

Так, в германских государствах в XVI-XVII вв. действовали семь университетов (в Кельне, Лейпциге, Вене и др. городах), контролировавшихся Ватиканом. Они являлись опорой традиций схоластической образованности. Свои университеты (*studia superiora*) открывал орден иезуитов. Университетский курс у иезуитов распадался на два цикла: трехлетний философский и четырехлетний теологический. В основе занятий философией лежало изучение аристотелизма в католической интерпретации. Кроме того, в первом цикле изучались в небольшом объеме математика, геометрия и география.

Из-за усиления связей с феодальной аристократией и католической церковью многие университеты оказались в стороне от гуманистического движения Возрождения.

Первым бастионом Реформации в системе высшего образования в Германии стал реорганизованный М. Лютером и Ф. Меланхтоном Вюртембергский университет (основан в 1502 г.). Этот и другие протестантские университеты XVI в. (Марбургский, Кенигсбергский, Йенский, Гельмштадский и др.) выходили из-под контроля Ватикана и поступали в подчинение светским властям.

В Англии центром влияния Реформации на университетское образование оказался Кембриджский университет. Осуществленные У. Тинделем (1484-1536) и Х. Латимером (1485-1555) перемены привели к демократизации студенчества, в социальном составе которого устойчивое и заметное место заняли представители третьего сословия.

Ряд университетов превратился в центры образованности в духе Возрождения. Поначалу это были университеты Италии (в Павии, Флоренции, Падуи, Милане, Риме). Под влиянием основателей национальной литературы (Данте, Бокаччо, Петрарки) предметом увлечения многих стали культура и искусство античной эпохи.

Крепостью новой образованности сделался Парижский университет, где изучали не только латынь и римскую литературу, но и древнегреческий язык (с 1458). В 40-х гг. XVII в. в программе французских университетов появились сочинения Р. Декарта. В университетах Франции в XVI-XVII вв. существенно переменялось преподавание истории и географии. Вместо анекдотических и малодостоверных сведений изучали подлинную науку, используя глобусы, карты великих географических открытий.

Яркий пример высшего учебного заведения, дух преподавания в котором был созвучен идеям

Возрождения, - это Страсбургский университет (1621). Он вышел из гимназии, а затем академии И. Штурма. Очагами гуманистического образования оказались и другие университеты Германии (во Фрайбурге -1457, в Вюртемберге - 1502 и др.), Оксфордский университет в Англии. В последнем, например, был профессор Эразм Роттердамский.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику педагогических идей европейского Возрождения. Подробно проанализируйте взгляды его представителей.
2. Сопоставьте педагогические идеи римской католической церкви, Возрождения и Реформации. Найдите в них общее и отличное. Проанализируйте взгляды деятелей Реформации, сыгравших особую роль в сфере образования.
3. Кто возглавлял контрреформацию в школьном деле? Расскажите об этом.
4. Проследите эволюцию церковных школ в Западной Европе в эпоху позднего Средневековья.
5. Какие учебные заведения возникли из городских школ? Расскажите о программах, методах всех этих учебных заведений.
6. Расскажите об эволюции университетов в Европе в XIV-XVII вв.

Литература

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В 2-х т. - М., 1994.

Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. III. - Гл. 4.

Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. - М., 1989-1990. - Вып. 1. - Ч. 1-2.

Безрогов В. Г., Мошкова Л. В., Огородникова И. И. Концептуальная модель историко-педагогического процесса в средневековой Европе // Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. - М., 1996.

История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 5.

Монтень М. О воспитании детей // *Опыты*: В 3-х кн. Кн. 1 и 2. - М., 1979. -С. 135-166.

Мор Томас. Утопия. - М., 1953. - С. 117-167.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1988. - Ч. 1. - Гл. 6.

Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. Кн. 1. - Л., 1938. - Гл. 14, 15, 21-24.

Уваров П. Ю. Университет в средневековом городе // Культура и искусство западноевропейского средневековья. - М., 1981.

Хофман Ф. Мудрость воспитания. Очерк второй / Пер. с нем. - М., 1979.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - Разд. II.

Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и Нового времени. - М., 1991.

Эразм Роттердамский. Похвала глупости. - М., 1991. - Гл. 13, 14, 32.

Глава 9. Воспитание и школа в Славянском мире, Киевской Руси и русском государстве (X - конец XVII в.)

Общий взгляд

В сердце Европы, на востоке континента, издревле проживали славяне. К началу эпохи Средневековья они расположились на обширном пространстве между Черным и Балтийским морями, от Карпат и Судет, в глубине Восточной Европы и образовали мир, населенный восточными, южными и западными славянами.

Цементирующей силой славянства являлась прежде всего языковая общность. Обучение языку, следовательно, оказывалось одним из главных способов осознания этнического единства славянского средневекового мира.

Зарождение общеславянской традиции обучения относится к VII–IX вв., когда возник новый письменный язык – славянский (старославянский или староболгарский). Особую роль в его создании сыграли братья *Кирилл* и *Мефодий*. Этот язык, сделавшись единым для Руси, Болгарии, Сербии, Моравии ("един язык словенск", как он назван в древнерусских летописях), предназначался для "книжного учения".

Первая школа, где преподавание велось на славянском языке, была открыта Кириллом и Мефодием в столице Моравского княжества Велиграде в 863 г. Обучение было более простым и легким, чем то,

которое велось в школах Западной Европы на латыни, поскольку в основе преподавания находился не мертвый, а живой, разговорный язык.

Ученики Кирилла и Мефодия расселились по всему славянскому миру. Славянские книжники создавали школы в Болгарии (*Преславская книжная школа*), Киевской Руси, где им покровительствовал князь *Ярослав Мудрый* (ок. 978–1054).

Образование и воспитание оказались важным способом самосохранения славянских народов в ходе многовековой борьбы за национальную независимость против турок, германцев, монголо-татар и др.

Огромную роль в развитии воспитания и образования в средневековом славянском мире сыграли христианство, раскол на православие и католицизм. Если восточные и южные славяне оказались в орбите влияния греко-византийской религиозной, культурно-образовательной традиции, то западные славяне испытали воздействие римско-католической, западноевропейской традиции образования. В определенные периоды такое влияние приобретало весьма большую силу. Например, в Польше XVI в. в практике аристократического и высшего образования фактически монопольное место заняла французская традиция.

Славянским миром внесен особый вклад в развитие средневековой европейской школы и педагогической мысли. Примером этого может служить Чехия. *Ян Гус* (1409-1415) - ректор Пражского университета (создан в 1348 г.) выдвинул и осуществил идею обучения на родном языке, предприняв "чехизацию" университетского образования. Взгляды чешского педагога *Яна Амоса Каменского* (1592-1670) оказались моделью для всей Европы.

Воспитание и обучение в Киевской Руси (X–XIII вв.)

Киевский период (X-XIII вв.) занял особое место в истории восточных славян. В эту эпоху произошло становление древнерусской народности и государственности, что внесло существенные изменения в воспитание и обучение.

Характер образования и воспитания оказался в прямой зависимости от византийского влияния, прежде всего, от православия, которое сделалось с 988 г. официальной религией Киевской Руси. Остановив выбор на восточном христианстве, Киевская Русь разделила с Византией враждебную настороженность к католицизму и западноевропейской педагогической традиции ("латинской учености").

Важным передаточным звеном восточного христианства, византийской образованности и общеславянской традиции воспитания стала для Киевской Руси Болгария. Когда в 70-х гг. X в. Болгария и ее столица Преслав были опустошены войсками Византии, многие болгарские книжники нашли приют в Киеве. Они приняли участие в подготовке первого поколения книжно-образованных людей на Руси, в приобщении русичей византийской, античной и библейской мудрости. Из Болгарии на Русь пришли и первые учебные книги: "Азбучная молитва", "О письменах" Черноризца Храбра, "Шестоднев" Иоанна Экзарха и др.

Педагогическая мысль, школа древней Руси, зародившись при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного христианства, сохранили самобытность, чему способствовало то, что языком богослужения, литературы и обучения оказался славянский язык со славянским алфавитом (азбука-кириллица).

Смешение язычества и христианства наложило неизгладимый отпечаток на психологию и мироощущение русичей. Возник сплав мифологического сознания и культа бога-человека. Христианская идея единого Бога, отца и заступника соответствовала родоплеменному устройству восточных славян. Христианские нравственные заповеди ("трудись - и тебе воздастся", "возлюби ближнего своего" и пр.) оказались созвучны духовным и нравственным идеалам языческой Руси. Идея самопожертвования Христа ради человеческого рода легла на благодатную почву нравственных установлений восточных славян о жертвенности отдельной личности во имя семьи, общины и племени. Христианское мировоззрение постепенно проникало в языческое сознание, не только не разрушая его, но и взаимодействуя с ним.

Главным фактором зарождения и развития восточнославянской письменной культуры и образования в Киевской Руси стало, впрочем, не внешнее воздействие. Объективно они были предопределены появлением городов и государственных институтов.

Элементы византийской культуры перешли в культуру и образование Киевской Руси. Так, у византийцев были заимствованы жанр и стилистика "житий святых", поучений и проповедей, где

черпались идеалы и программа воспитания. Из "житий святых" известны переводные патерики (Синайский, Египетский, Иерусалимский), а также многократно переписывавшийся Печерский патерик. "Жития..." прославляли аскетический идеал воспитания.

В качестве образца поучений можно указать *"Изборник Святослава"* (1076), материал которого взят из ряда религиозных источников ("Притчи Соломона", "Премудрости Иисуса – сына Сирахова" и др.). Во многих списках были распространены поучения византийца *Иоанна Златоуста* (344-407). Выдержки и пересказ этих поучений послужили основой для многих сборников, имевших педагогическую направленность: *"Измарагды"* (изумруды), *"Златоусты"*, *"Пчелы"*).

Педагогические идеи Златоуста были развиты *Кириллом Туровским* (ум. 1182). Его сочинения предназначались высокообразованным людям. Рассуждая о сущности воспитания, Туровский утверждал, что его успех основан на вере в Бога. Будучи сенсуалистом, Туровский говорил о том, что человек приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

Важные сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси содержит *"Поучение Владимира Мономаха детям"* (1096). "Поучение..." требует воспитания любви к Богу и страха божьего, строгого выполнения церковных обрядов. В этом памятнике Киевской Руси подтверждается патриархально-родовой характер воспитания (совет почитать старших, оценка отца как наивысшего авторитета для детей). Главным способом воспитания объявлялось подражание детей отцу. Князь *Владимир Мономах* (1053-1125) неоднократно повторяет советы не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, учиться. Достоинными подражания Мономах называл тех, кто "владел учением книжным". Он приводит в пример своего отца - князя Всеволода, изучившего пять языков. Сам Мономах, судя по "Поучению", был весьма начитан и образован для своего времени.

Суждения Владимира Мономаха, несмотря на то, что были оформлены в религиозные тексты, побуждали к практическому мышлению, деятельности. Такую же направленность имели и философско-педагогические идеи киевского митрополита *Климента Смолятича* (XII в.), который полагал, что объектом познания должно быть не только "Священное писание", но и природа – творение божественной мудрости.

Проблемы познания и обучения усиленно разрабатывались и другими древнерусскими мыслителями (Кирилл Туровский, Кирик Новгородский).

Главным очагом воспитания и обучения для всех сословий в Киевской Руси была семья. Дети знати и горожан могли получить элементарное образование в семье. Так, княгиня *Ольга* (ум. 969) сама воспитала сына Святослава. Церковь видела свою задачу в контроле за семейным воспитанием. В семье бояр приглашались домашние учителя-священники. Семья обучала праведному житию посредством религиозного воспитания, преподавания правил общежития. В семье передавались и наследственные знания, навыки ремесел и промыслов.

Появление первых школ в Киевской Руси было вызвано потребностями духовенства, а также увеличением числа грамотных людей. В городах и селах стали появляться церкви. В церквях скапливались книги, которые нужно было уметь читать. Вот почему началось массовое обучение будущих священнослужителей.

Первым книжным центром обучения на Руси могла быть первая христианская церковь св. Ильи на Подоле в Киеве (X в.).

Первая *школа учения книжного* открылась при князе *Владимире Святославиче* (ум. 1015) в Киеве в 988 г. Это событие предвещало быстрый расцвет школьного дела, религиозной педагогической мысли в Киеве, Новгороде и центрах других древнерусских княжеств. Поначалу книжное учение вызывало отрицательное отношение в массе населения, предпочитавшего традиционное домашнее семейное воспитание. Как гласит летопись 988 г., матери, отдававшие чад в учение книжное, "аки по мертвецы плакахуса". Постепенно однако отношение к школьному обучению изменяется. Былины восхваляют героев, прошедших книжную науку ("вежество ученое"). Родители, заботившиеся об обучении детей, рассматривались как образцы для подражания: "А и будет Волхв семи годов, отдавала его матушка грамоте учиться, а грамота Волхву в наук пошла".

Дворцовая школа учения книжного, открытая Владимиром Святославичем, была учебным заведением повышенного типа. Ее ученики уже владели начальным образованием, т.е. умели писать и читать. Это позволяет предполагать существование к тому времени элементарного обучения.

Потомки Владимира продолжали заниматься устройством школ учения книжного. Летописи свидетельствуют, что князь *Ярослав Мудрый* (1019–1054) велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам – "учите людей". Так, в Новгороде, как гласит летопись 1028 г., "учились

книгам" до 300 детей. Княгиней *Анной Всеволодовной* в 1089 г. в Киеве было открыто женское училище, где около 300 "младых девиц" учились "писанию.., ремеслам, пению, швению и иным полезным ремеслам".

На протяжении периода с X-XIII вв. школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и других городах (Переяславль, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Муром, Владимир-Волынский, Владимир на Клязьме, Турове, Галиче, Ростове и др.). Училища создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. Обучали церковному чтению, письму, пению, занимались нравственным воспитанием ("учили чести"). На первых порах устройство школ брали на себя князья, затем это стала делать по преимуществу церковь.

Обучение велось в индивидуальной форме. Дети сидели вместе, но с каждым учеником учитель занимался отдельно. Как правило, ребенок начинал учиться с семи лет. Родители платили за обучение (давали "мзду").

Школы учения книжного носили элитарный характер; учениками обычно были дети представителей высших сословий. Учение книжное давало элементарное и повышенное образование. Наряду с чтением, письмом и счетом ученики получали некоторые сведения из математики, истории различных стран, а также сведения о природе (флоре и фауне).

Об уровне обучения свидетельствуют, например, законодательный памятник XI–XII вв. "*Русская Правда*" и сочинение *Кирика Новгородца* "Учение ведати человеку числа всех лет" (1136). Из этих документов можно узнать, чему и как учили на занятиях математикой. В "*Русской правде*" дан набор своеобразных арифметических задач. Например: "А от 200 овец и от двух приплода на 12 лет 90000 овец и 100 овец и 12 овец, а баранов 90000 и 100 и 12 баранов, а всего баранов и овец на 12 лет 180000 и 200 и 23". Кирик давал в своем труде календарно-математические знания и предлагал задачи прикладного характера, в частности, о високосных годах, временах года.

В состав арифметических действий, которые изучали школьники, входили нумерация, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, умножение и деление.

Система начального обучения в Древней Руси выглядела не как совокупность регулярных учебных заведений, а как определенные формы общественно-педагогической практики. Начальное обучение осуществляли *мастера грамоты*. Мастера грамоты занимались с детьми всех сословий. Они обучали чтению, письму и счету подобно тому, как мастера учили подмастерьев профессии. При этом использовались особые дощечки, на которых была вырезана азбука. Такие учебные пособия были доступны всем слоям общества. Сначала учили писать и произносить буквы, потом – читать молитвы по Псалтырю. В качестве писчего материала использовали бересту. На бересте "писалом" выцарапывали тексты. Первые берестяные грамоты относятся к X-XI вв.

О том, чему и как учили мастера грамоты, косвенно свидетельствуют берестяные грамоты новгородского мальчика Онфима (XIII в.). Онфим выучился 26-буквенному алфавиту, который был достаточен для записи речи, ведения торговых и деловых записей, но недостаточен для "учения книжного", основанного на 43-буквенном алфавите. На грамотах-упражнениях Онфима изображены фигурки воинов с разным количеством пальцев на руках. Очевидно, это – своеобразное пособие по арифметике.

При обучении элементарной математике прибегали к образным примерам, пальцевому счету. Считали устно и на абаке.

Книжная мудрость осваивалась по "изборникам" (хрестоматиям) энциклопедического характера. Таков, например, "*Изборник Святослава*" (1073). Это был курс семи свободных искусств, где давались материал для запоминания и ответы, вводившие в круг христианских идей и представлений. Краткий и сравнительно легкодоступный курс помогал овладеть элементами знаний в духе византийской образованности.

Обучали не только правилам чтения (определенный темп, трехкратное повторение и пр.), но и искусству делать книги. Ученик изготовлял собственный изборник, т. е. выполнял работы переписчика, иллюстратора и переплетчика.

На протяжении X-XI вв. письменность проникла во все слои населения Руси. Киевская Русь не уступала по уровню образованности Центральной и Западной Европе. Косвенно об этом свидетельствует архаический эпос, где созданы образы грамотных богатырей. Они не только умели читать и писать, но и владели иностранным языком, играли в шахматы (Добрыня Никитич, Волхв). Фонд хранившихся в княжеских дворцах, боярских домах и монастырях рукописей предположительно составлял около 140 тыс. книг. Так, *Ярослав Мудрый* организовал библиотеку при киевском Софийском

соборе. Он "собрал летописцев множество", которые "написали... много книг, по которым верующие люди учатся", - гласит летописная запись. Дошедшие до нас около 500 рукописей XI-XIII вв. - лишь малая толика богатства, которым располагали древнерусские книжники. Свидетельством этого богатства является замечательный памятник древнерусской культуры - "Слово о полку Игореве" (конец XII в.). Он поражает не только литературными достоинствами, но и пронзительной силой любви к отечеству. Это дает возможность говорить о высоких идеалах воспитания в Древней Руси.

Грамотность в раннесредневековой Руси была распространена повсеместно. Об этом свидетельствуют найденные в различных городах и датируемые XI в. приблизительно 700 берестяных грамот.

В результате нашествия монголо-татар (1237-1241) уровень образования на Руси резко снизился. В упадок пришло учение книжное. Огню и мечу подверглись многие монастыри - очаги просвещения. В 1240 г. был сожжен Киев - центр культуры Древней Руси. Во множестве гибли культурные ценности, горели книги, были убиты или угнаны в полон умельцы, мастера грамоты и книжники.

Воспитание и обучение в Московском и Русском государстве (XIV-XVII вв.)

В истории обучения и воспитания в Русском государстве средневековой эпохи прослеживаются два этапа: XIV-XVI вв. и XVII столетие. Между этими этапами существует тесная взаимосвязь.

Первый этап непосредственно связан с многовековой борьбой русского народа за свою государственность и национальную независимость. Нападение монголо-татар было началом иноземного ига, длившегося четверть тысячелетия. На протяжении этого времени страна неоднократно подвергалась опустошительным набегам, многие из которых по силе не уступали нашествию Батыя. Иноземный гнет, непрерывные оборонительные войны, которые пришлось вести (в XIII-первой половине XV вв. Русь выдержала более 16 крупных сражений), отрицательно сказались на судьбах просвещения. Страдали города - очаги образованности. Истошалась казна. Резко упала книжная культура. Надолго прекратилась деятельность регулярных учебных заведений. Русь оказалась в культурной изоляции, что не могло не осложнить развитие культуры и образования. Пагубную роль играла и феодальная раздробленность, с которой было покончено лишь к началу XVI в.

Главными средоточиями культуры, книжности и образованности стали монастыри. Они находились в лучших условиях, так как церковь была освобождена от повинностей и выплаты дани в Орду.

Центр просвещения в монгольский период переместился в Новгородскую и Псковскую земли, которые наименее пострадали от иноземного нашествия. Именно здесь в XIV-XV вв. были предприняты первые попытки возрождения школ учения книжного. Это сделали еретики - стригольники. Однако их попытки были пресечены официальной церковью.

Многовековое монголо-татарское иго наложило определенный отпечаток на мироощущение и воспитание на Руси.

В них прибавились жесткость, взгляд на человека как ничтожную песчинку. Такой идеологии воспитания противостояли сохранявшие следы вольности Новгород и Псков, где идеалами для человека были индивидуальность, инициативность, открытость, способность к разнообразным видам деятельности. В течение XIV-XVI вв. Москва стремилась покончить с подобной идеологией.

Педагогическая мысль средневековой Руси XIV-XVI вв. была направлена прежде всего на проблемы воспитания. Сведения об идеалах, программе, формах воспитания содержатся в ряде письменных памятников: "Пчела" (XIV-XV вв.), "Домострой" (XV-XVI вв.), "Послание Геннадия" (1550) и др.

Так, в "Пчеле" в виде афоризмов собраны морально-этические правила жизни: "Копаящий яму под ближним своим - упадет в нее"; "Рана от верного друга достойнее, чем поцелуй врага"; "Всем угождать зло"; "Уча учи поступкам, а не словам"; "Учение имеет корень горький, а плод сладкий" и пр.

Важным свидетельством быта и воспитания в средневековой Руси служит "Домострой". Автором одной из редакций "Домостроя" был священник московского Благовещенского собора Сильвестр (ум. ок. 1566). По содержанию и композиции "Домострой" перекликался с рядом аналогичных документов: "Советы отца сыну" чеха Смиля Фляшки (XIV в.), "Рассуждение об управлении семьей" итальянца Пандольфини (XV в.), "Парижский хозяин" безымянного французского автора (XV в.) и др. Некоторые разделы "Домостроя" прямо посвящены воспитанию: "Наказание от отца к сыну", "Како чтити детям отцов своих...", "Како детей своих воспитати...", "Како дети учити..." и др. "Домострой" требует воспитывать в "страхе божьем", повиноваться наставникам и старшим, любить детей и заботиться о них. В одной из глав, например, перечислены запреты, которые должны соблюдать дети и взрослые: "не

красть, не распутничать, не лгать, не клеветать, не обижать чужого, не бражничать, не насмехаться, не помнить зла" и т. д. "Домострой" требует воспитания и иных добродетелей: мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости и др. Основными способами воспитания признавались суровая дисциплина, систематические наказания, в том числе физические ("воспитати во всяком наказании").

Ведя упорную борьбу с иноземцами, русский народ придавал особое значение традиции патриотического воспитания. Эпизоды такой борьбы, запечатленные в фольклоре и литературных памятниках ("Задонщина", "Сказание о Мамаевом побоище"), воспитывали у молодежи горячую любовь к родине.

Многие русские просветители-патриоты XIV-XVII вв. были далеки от националистического фанатизма. Они провозглашали высокую идею изначального равенства всех людей: "все есьмя дети Адамовы" (И.С. Пересветов); "равно всем даны солнце, луна, звезды" (И. Федоров и П. Мстиславец).

Заметный вклад в развитие образования и педагогической мысли внесли Иван Федеоров, Федор Ртищев, Василий Бурцов, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Сильвестр Медведев, Карион Истомин и др. Они не замыкались в узко национальных рамках. Их живо интересовал школьно-педагогический опыт Византии и Западной Европы. Например, посольство во главе с Дмитрием Ралевым, побывав в 1499 г. в Италии, ознакомилось со школой Витторино да Фельтре. Русские педагоги знали и использовали идеи Яна Амоса Коменского. Так, Карион Истомин подготовил в 1693 г. для царевича Петра Алексеевича учебное пособие, где сознательно реализовал установки Я.А. Коменского о "материнской школе" (текст и изображение в пособии сливались в единый образ).

Воспитание русского человека происходило прежде всего в семье и при общении с наставниками (приходские священники, книжники-монахи). Литературные памятники рисуют идеальный образ такого наставника. Именно такими, например, изображены Сергей Радонежский и Стефан Пермский в сочинениях древнерусского писателя *Епифания Премудрого* (первая половина XV в.). Основатель и игумен Троице-Сергиева монастыря Сергей Радонежский (ок. 1321-1391) предстает прежде всего как "учителям учитель... неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник".

Вплоть до конца XVI в. действовала система, при которой регулярная школа попадала в положение необязательной, и обучение происходило по преимуществу в семье, будучи сословным по целям и содержанию. Грамотность рассматривалась как некий элемент профессиональной подготовки наряду, например, с различными рукоделиями и промыслами. Начальные знания, позволявшие включаться в общественную жизнь, приобретали также у приходских священников и мастеров грамоты (мирские люди различных профессий, владевшие грамотой: книжные писцы, иконописцы, государственные и площадные подьячие и пр.).

Общий уровень образованности в Московском государстве XV-XVI вв. оставался весьма низким. Как следует, например, из письма архимандрита Геннадия (1500), в Новгородской епархии - одном из главных центров просвещения на Руси - почти половина священнослужителей была совершенно неграмотна. А ведь духовное сословие являлось наиболее образованной частью общества! Факт повсеместной неграмотности подтвердил спустя полвека Стоглавый собор (1551).

Система специального повышенного образования до XVII столетия практически отсутствовала. На государственной службе находилось ограниченное число людей, от которых требовались особые знания (медики, переводчики, архитекторы). Таких людей обычно приглашали из-за границы. Нередко это были получившие образование за рубежом выходцы из Новгорода и Пскова, например, *Дмитрий Герасимов*, который перевел на русский язык учебник по латыни.

Собирание земель вокруг Москвы и становление Московского государства повлияли на принципы, направления, результаты воспитания и образования. В XV в. возникла теория "третьего Рима", согласно которой Москва объявлялась наследницей Западной и Восточной Римских империй. Однако намерения продолжить традиции античной и византийской образованности не было. Пренебрежительно отзываясь об "эллинской образованности", старец Елизарова монастыря, который один из первых провозгласил идею третьего Рима, заявлял: "Аз - сельский человек... эллинских борзостей не текох... аще бы мощно моя грешная душа очистити от греха".

Еще более отрицательное отношение высказывалось к западноевропейской образованности, которую рассматривали как угрозу православию. Идеологически обосновывалась культурная самоизоляция Московского государства. Утверждалось, что должно изжить культурно-образовательную греко-византийскую традицию и одновременно оградиться от западной культуры и образованности, погрязших в ереси. Единственным хранителем подлинной веры, культуры и образованности объявлялись Москва и русская православная церковь. Этим можно объяснить отрицательные ответы

Москвы на предложения европейских правительств об оказании помощи в обучении языкам и различным схоластическим наукам (например, был отвергнут проект такого рода, привезенный Ивану Грозному папским послом Поссевино). Предложения отклоняли из-за опасения, что католицизм путем "педагогической экспансии" втянет Московское государство в орбиту своего влияния.

Между тем в XVI в. Московское государство включается в политическую и экономическую жизнь Европы. В этих условиях росла нужда в европейски образованных людях, обладавших, в частности, знанием латинского языка. Ведь латынь являлась языком дипломатических отношений и торговых сделок. Но традиции греко-латинской учености на Руси были представлены весьма слабо. Вплоть до второй половины XVI в. образование, которое приобретали русские люди, не предусматривало изучение латыни и греческого языка. Немногие знатоки этих языков - толмачи (переводчики) при царском дворе приобрели познания, побывав за рубежом. "Латинская ученость" продолжала вызывать резко отрицательное отношение. По свидетельству жившего в 1600–1612 гг. в Москве француза Маржерета, "народ ненавидел науки (иноземные), особенно латинский".

Объективная потребность в освоении мировой и европейской культуры и образования, однако, возрастала. Задача усложнялась из-за почти полного отсутствия отечественных учебников (применялась латинская грамматика Эммануэля Альвари). Но уже к концу XVI в. появились учебные пособия по славянской и греческой грамматике, которые давали возможность делать сравнения этих двух языков.

Во второй половине XVI в. Московское правительство попыталось организовать посылку своих людей за границу для изучения латинского и греческого языков. Однако такая практика не привилась.

Русские цари *Иван Грозный* (1530-1584) и *Борис Годунов* (ок. 1552-1605) вынашивали планы открытия латинских школ. Последний намеревался учредить заведение на манер западноевропейского университета. Но эти планы натолкнулись на противодействие православного духовенства, которое опасалось, что подобные школы окажутся рассадниками католицизма. Кроме того, отсутствовали регулярные учебные заведения, которые могли бы стать предварительными ступенями обучения в высших школах.

Тем не менее во второй половине XVI в. намечился известный прогресс в овладении западной образованностью, главным образом, среди духовного сословия. Возможность обучаться греческому и латинскому языкам была предоставлена боярским детям. Первая школа с западноевропейской программой, где обучали и латыни, открылась в Москве в конце XVI в. при лютеранской церкви немецкой слободы. Вполне вероятно, что в этой школе были и русские ученики. Отдельные представители духовенства и знати приобщались к европейскому образованию. Так, владел, например, латынью писатель-публицист князь *А.М. Курбский* (1528-1583).

Во второй половине XVI в. обозначился положительный поворот в организации обучения. Стоглавый собор (1551) постановил "учинити училища" в домах священников, дьяконов и дьячков. В Москве и других исконно русских городах, а также во вновь завоеванных землях (Казань, Астрахань) при монастырях открывались школы грамоты.

В школах учились только мальчики. Они сначала усваивали азбуку, заучивали слоги; затем читали по букварю отдельные слова и фразы; после этого приступали к чтению Часослова и Псалтыря. Обычно учились по рукописным книгам. Например, использовался богато иллюстрированный Псалтырь *Федора Климова* (XV в.). В нем было множество рисунков, отражавших реальную жизнь. По манере исполнения рисунки напоминали детский лубок.

Во второй половине XVI в. появляются печатные учебники – азбуки. Основоположником отечественного книгопечатания стал выдающийся просветитель *Иван Федоров* (1510–1583). По "Азбукам" Федорова могли заниматься дети и взрослые. В качестве дидактического материала в них использовались Священное писание, грамматика Иоанна Дамаскина и азбуки мастеров грамоты.

К концу XVI в. образование делается достоянием не только знати и духовенства, но и зажиточных городских слоев. Однако основная масса населения по-прежнему была невежественной. "...Не найдется и трети, которая знала бы Отче наш и Верую в Бога единого... (Народ) не знает ни школ, ни университетов. Одни священники наставляют юношество чтению и письму, чем немногие, впрочем, занимаются", – писал Маржерет.

Смута, семибоярщина и междуцарствие в начале XVII в. замедлили переустройство образования. Народ оставался благочестивым, но невежественным. Пришло однако время, когда надлежало поступиться благочестием ради образованности. В XVII в. в педагогической мысли и школьном деле происходит своеобразное размежевание, вызванное усилившимся сближением с Западом и различным отношением к западной культуре и образованности. В обществе пробуждается нетерпимость к

массовому невежеству низов и слабой образованности верхов.

Среди тех, кто обличал подобные недостатки, -- подъячий посольского приказа *Григорий Котошихин*, бежавший в 1664 г. за рубеж. Он писал, что "царь жалует многих в бояре не по разуму их, но по великой породе, и многие из них грамоте не ученые и не студерованные".

В русском обществе созревало понимание того, что собственными педагогическими силами нельзя радикально улучшить состояние просвещения. Москва стала вызывать учителей из Киева, ученых греческих иноков. Как пишет русский историк Пекарский, "это было весьма кстати для просвещения в России... В ту пору невежество доходило до такой степени, что ни одной книги не могли напечатать, не наделав тьму ошибок".

Повсеместное отношение к невежеству становилось все более отрицательным. В нем видели источник социальной смуты, крамолы, экономического неблагополучия. Разделяя такой взгляд, побывавший в Москве *Паусий Лигарид* писал в 1660 г.: "Искал я корня сего духовного недуга, поразившего ныне Христоименитое царство русское... и, наконец, придумал и нашел, что все зло произошло от двух причин: от того, что нет народных училищ и библиотек". Живший в 1659-1677 гг. в России выходец из Хорватии патер *Юрий Крижанич* в своем труде "Политические думы" также рассматривал невежество как главную причину экономического отставания Руси. Предлагая преобразовательную программу русской жизни, Крижанич среди важнейших средств называл просвещение, науку, книги, а также государственное техническое образование.

Во второй половине XVII в. определились четыре основных подхода к воспитанию и обучению: 1) "латинофильский" (*Симеон Полоцкий* - 1629-1680, *Сильвестр Медведев* - 1641-1691), 2) византийско-русский (*Епифаний Славинецкий* - 1600-1675, *Федор Ртищев* - 1625-1673, *Карион Истомин* - 1650-1717), 3) славяно-греко-латинский (*Иоанникий* - 1639-1717 и *Софроний* - 1652-1730 *Лихуды*), 4) старообрядческо-начетнический (протопоп *Аввакум* - 1621-1682). По сути, эти подходы были порождены двумя взглядами на будущее России, сторонники которых в дальнейшем (XIX в.) получили названия западников и славянофилов.

Указанные деятели сыграли заметную роль в развитии педагогической мысли и школьного дела. Так, С. Полоцкий оставил несколько учебных книг: "Псалтырь рифмотворная", "Вертоград многоцветный", "Букварь языка славенска" и др. Мир видится Полоцкому книгой, написанной Богом. Задача наставника – научить читать эту книгу. Вступив в извечный спор о природе ребенка, Полоцкий характеризует ее как "скрижаль ненаписанную", изображение на которой во многом зависит от учителя. Полноценное обучение, по Полоцкому, следует осуществлять на латинском, греческом и родном языках.

Аввакум осуждал приоритет изучения мирских наук, призывал отказаться от греко-латинского образования. Достоинствами русской педагогической традиции Аввакум считал обращение к духовности, внимание к воспитанию "мужества, мудрости, правды и целомудрия".

Взгляды Аввакума отражали брожение русских умов. Известны материалы следственного дела 1650 г., проходившая по которому московская молодежь сетовала, что в греческой грамоте "еретичество есть", и признавалась, что родственники и товарищи говорили: "Перестань учиться по-латыни, дурно это".

Епифаний Славинецкий стремился уйти от крайностей "латинофилов" и православно-старообрядческого направления. В своих сочинениях "Рассуждение об учении греческому языку" и особенно "Гражданство обычаев детских" (последнее создано с опорой на идеи представителя европейского Возрождения Эразма Роттердамского) Славинецкий настаивал на сочетании умственного и нравственного воспитания с опытом учения книжного.

Со второй половины XVII в. западное влияние в школьном деле становится все глубже. Появляются учебные заведения повышенного образования. В их программах отразилось изменение отношения к греко-латинской образованности. Во-первых, усилилось воздействие такой образованности. Во-вторых, эволюция повышенного образования происходила при столкновении греческой (византийской) и латинской (западноевропейской) педагогических традиций. Оживленно обсуждался вопрос о преимуществах греко-латинского образования в сравнении со старорусским начетническим обучением путем чтения Псалтыря.

Во второй половине XVII в. распространяется изучение греческого и латинского языков. Носителями греко-латинской образованности оставались толмачи при царском дворе, например, Степан Щирецкий, Богдан Лыков, Онисим Михайлов. По свидетельству побывавшего в это время в России путешественника *Адама Олеария*, "русское юношество начинают обучать греческому и латинскому языкам". Вот и другое мнение – француза *де ла Невилля* (посетил Москву в 1689): "четырех москвитян

я знал таких, которые могут говорить по-латыни, учившись сему у польских наставников".

Немало людей высшего московского класса стремились дать своим детям домашнее образование с учетом западной традиции. Пример в этом подал царь *Алексей Михайлович* (1629-1676). Он не удовлетворился элементарным обучением, которое прошли его старшие сыновья Алексей и Федор у московского приказного учителя, и велел учить их латинскому и польскому языкам, а также призвал в качестве гувернера воспитанника Киевско-Могилянской коллегии С. Полоцкого.

Знание греческого языка встречалось главным образом среди духовных лиц, латинский язык распространялся прежде всего в светских верхах русского общества.

Так, бегло говорил по-латыни боярин *А.Л. Ордин-Нащокин* (1605-1680). Благодаря природному уму и образованности (Нащокин знал не только латынь, но и польский, немецкий языки, математику), он прошел путь от провинциального дворянина до главы посольского приказа при царе Алексее Михайловиче.

Отличался умом и образованностью князь *В.В. Голицын* (1643-1714). Он также владел польским и латынью. У Голицына имелась довольно большая библиотека. Одними из постоянных идей Голицына были планы посылки боярских детей в польские школы, приглашения в семьи бояр польских гувернеров. Голицын, как и другие просвещенные люди, видели в польской культуре своеобразный мост к культуре Западной Европы.

Западное влияние проникало и через украинскую и белорусскую образованность. Это было тем более важно, что к концу XVII в. Украина заметно опережала Россию в школьном деле.

Важную роль в распространении греко-латинской образованности сыграли частные учебные заведения в Москве. Такой, например, была *немецкая школа*, открытая в конце XVI в. Обучение в школе было бесплатным. Брели учеников из разных сословий. Преподавали светские знания, латинский язык. В 1678 г. в школе появились посланные царем *Федором Алексеевичем* (1661–1682) для изучения аптекарского дела русские ученики.

Одна из первых греко-латинских школ была, по-видимому, открыта *Арсением Греком* в 1649 г. при Чудовом монастыре в Москве. Школа просуществовала не более пяти лет. Ее руководителя сослали по подозрению в неправовереии на Соловки.

В 1649 г. окольничий, воспитатель царя Алексея *Ф.М. Ртищев* (1626-1673) основал на свой счет *училище при Андреевском монастыре*. Руководителем училища стал Епифаний Славинецкий. Кроме него, Ртищев вызвал с Украины до 30 ученых монахов, которые должны были переводить на русский язык иностранные книги и обучать желающих греческой, латинской и славянской грамматикам, риторике, философии и другим словесным наукам. Сам Ртищев стал слушателем школы. По его просьбе Е. Славинецкий составил греко-славянский словарь для нужд училища. К приезжим монахам присоединились некоторые московские ученые монахи и священники.

В 60-х гг. XVII в. Симеон Полоцкий основал *школу Спасского монастыря*. После его смерти в 1686 г. школой руководил Сильвестр Медведев. В школе обучались, например, присланные правительством для овладения латынью и греческим молодые приказные.

Указанные школы просуществовали очень короткое время. В них изучали славянскую грамматику, предметы тривиума: латинский и греческий языки, риторика, философию.

Первая государственная школа повышенного образования - *Типографское училище* - была основана в 1681 г. в Москве по инициативе царя Федора Алексеевича. В 1684 г. в школе насчитывался 191 ученик, из которых 28 занимались греческим языком. В 1685 г. эти цифры выросли соответственно до 233 и 67. Греческий язык изучали в старшем классе: осваивали умения читать и понимать тексты, усердно прорабатывали грамматику. В дальнейшем Типографское училище слилось со Славяно-греко-латинской академией.

При определении содержания повышенного образования развернулась острая полемика между сторонниками греческого (византийского) и латинского (западноевропейского) вариантов. Представитель "грекофильского" направления Славинецкий полагал, что ориентация на греческую культуру и образованность послужит укреплению православия, и выступал против изучения латыни как транслятора еретических взглядов. Идеологи "латинофильского направления" С. Полоцкий и С. Медведев видели в латыни источник светской культуры и образованности Запада.

Своеобразным компромиссом между этими двумя подходами оказалась деятельность греческих монахов, питомцев Падуанского университета (Италия) братьев *Иоанникия* и *Софрония Лихудов*, которые прибыли в Москву в 1685 г. В том же году братья открыли *школу в Богоявленском монастыре*. Здесь они преподавали греческий, латинский и итальянский языки. В числе первых школяров были

несколько учеников из Типографского училища.

В 1687 г. школа Лихудов была переведена в новое специально отстроенное здание. К этому времени в ней насчитывалось около 80 учеников. Так было основано учебное заведение нового типа – *Славяно-греко-латинская академия*. Идея создания академии высказывалась еще в 1680 и 1682 г. Смерть царя Федора Алексеевича и волнения стрельцов отодвинули на несколько лет учреждение такого заведения.

Преподавание в Славяно-греко-латинской академии (первоначальное название Эллино-греческая академия) сначала велось на славянском, греческом и отчасти латинском языках. Программа напоминала программу латинской городской школы. "Привилегиями" (уставом) Академии предусматривалось преподавание гражданских и духовных наук: грамматики, риторики, логики и физики, диалектики, философии, богословия, юриспруденции, латыни и греческого языка, других светских наук. Как и на Западе, многие науки преподавались в духе аристотелизма. Вместе с тем шли поиски иных толкований материального мира. Так, в споре между сторонниками математической атомистики ("зенонисты") и приверженцами теории бесконечной делимости ("аристотелисты") наметился некий третий подход, который приближался к идее существования физического атома.

В Академии было восемь основных классов и один подготовительный. Учение отдельных школяров растягивалось на 15-20 лет. Исключали из Академии крайне редко.

Лихуды ввели преподавание латинского языка, схоластический метод, преподавание риторики, логики и физики по Аристотелю. Ими были составлены учебные пособия на греческом и латинском языках по грамматике, пиитике, риторике, логике, психологии, физике. Ученики старших классов переводили с греческого на славянский труды братьев Лихудов.

Деятельность братьев в Академии длилась семь лет. Они подготовили учеников, продолживших их дело: Ф.Ф. Поликарпова, Н. Головина, П. Рогова. В результате интриг противников латино-греческого образования Лихуды в 1694 г. были отправлены в отставку, а в 1698 г. заточены в Новоспасский монастырь.

Тогда же в Академии прекратилось вплоть до 1700 г. преподавание латыни. Программу стали строить на принципах, имевших в виду отказ от старорусского начетничества и одновременно от латинской учености и утверждавших ориентацию на византийско-русскую традицию в образовании.

Академия сыграла важную положительную роль в развитии просвещения. Как пишет русский историк С. Смирнов, благодаря Академии "русские примирились с мыслью о пользе науки".

Академия однако не стала подлинным научным центром высшего образования. Соединение славянской, эллинской и латинской традиций образования состоялось в виде давно умершей в научном отношении схоластики. Академия сделалась инструментом искоренения инакомыслия. Ей была предоставлена монополия на обучение. Семьи, заводившие без разрешения Академии домашних учителей языков, подвергались конфискации имущества. По словам русского историка С.М. Соловьева, Академия оказалась "страшным инквизиционным трибуналом". Образовательные задачи Академии были сведены до минимума. Не случайно уже в конце XVII в. ее роль как центра просвещения падает; многие учителя не справлялись со своим делом и предпочитали занятие "справщиков" в типографии.

В целом на рубеже XVII–XVIII вв. в русском обществе обозначилась программа создания общеобразовательных церковных школ и технических государственных училищ по иноземным образцам и при помощи иноземных учителей. В прошлое уходила традиция самообразования в стенах монастырей и обучения у частных учителей. Намечался путь к созданию системы регулярных учебных заведений. Вместе с тем подавляющая часть населения пребывала в невежестве.

Школа, просвещение и педагогическая мысль на Украине и в Белоруссии (XIV-XVII вв.)

До середины XVII в. Правобережная и Западная Украина, Белоруссия входили в состав Польско-литовского государства. Развитие просвещения и культуры украинского и белорусского народов происходило в неблагоприятных условиях чужеземного господства. Вместе с тем, сохранив свои традиции, украинское и белорусское просвещение и культура эффективно воспринимали достижения западноевропейского просвещения, посредником которого выступала Польша.

Важным условием развития школы, просвещения, педагогической мысли украинского и белорусского Средневековья являлось сосуществование римско-католической церкви, протестантизма, православия и униатства. Эволюция этих конфессий существенно повлияла на духовную жизнь и педагогическую мысль. Так, в конце XIV – первой половине XV вв. под южнославянским влиянием в украинской культуре и просвещении распространяется *исихизм* – религиозная доктрина,

представители которого обратились к внутреннему миру человека.

Возникшие в эпоху Киевской Руси традиционные формы обучения сохранялись вплоть до конца XV в. Речь идет об элементарном учении при церквях и монастырях и повышенном обучении (прообразе учения книжного), включавшем, помимо чтения, церковного пения и порядка богослужения, также элементы богословия. Преобладающую роль в развитии грамотности играло домашнее образование, обучение у грамотных людей.

В конце XV–XVI вв. школы и просвещение на Украине и в Белоруссии приобретают новые черты. Предоставленное многим городам право на самоуправление послужило стимулом расширения и изменения школьного дела. К тому же росла потребность не только в элементарно грамотных, но и профессионально обученных людях.

С конца XVI в. развитие просвещения на Украине и в Белоруссии происходило под знаком серьезных политических и идеологических перемен: усиления католической реакции, роста патриотического движения среди украинского и белорусского населения, противоборства римско-католической церкви и реформации, униатской церкви и православной церкви.

Эти особенности украинского и белорусского позднего Средневековья получили выражение в развитии нескольких типов учебных заведений: *католических школ, городских (латинских) школ, униатских школ, протестантских школ, братских школ.*

При католических костелах и монастырях действовали латинские школы элементарного и повышенного типа (в последних обучение шло по программе семи свободных искусств). Зачастую католические учебные заведения превращались в городские школы под совместным управлением магистрата и церкви (во Львове, Перемышле, Ярославле и других городах). Эти учебные заведения посещали поляки и украинцы. (Обучение в городских школах отнюдь не означало "окатоличивания".)

Среди католических учебных заведений начиная со второй половины XVI в. особое место заняли школы ордена иезуитов (коллегии). Особую известность, например, получила *Львовская коллегия*. Для привлечения украинской и белорусской молодежи в программу коллегий вводили старославянский язык и элементы православного богослужения. В коллегиях обучалось юношество из шляхетских слоев.

В середине XVI в. на Украине и в Белоруссии действовало до 150 учебных заведений, созданных общинами протестантов. Подобные учебные заведения были разного уровня – от элементарного до высшего. В числе последних – *кальвинистская школа* в Дубецке. Веротерпимость протестантских школ привлекала сюда юношей разных вероисповеданий.

Братские школы возникли в конце XVI – первой половине XVII вв. Они превратились в наиболее распространенный тип учебного заведения для православного украинского и белорусского населения. Деятельность братских школ была частью борьбы с "латинством", с проникновением его на Восток. В этой борьбе перенимались формы западноевропейского влияния при сохранении собственных мировоззрения и педагогической традиции. Следовательно, по существу, появление братских школ оказалось компромиссом между восточнославянской и западноевропейской латинской образованностью.

Начало подобных учреждений было положено устройством *Острожской школы* (конец 70-х гг. XVI в.), в деятельности которой приняли участие *Иван Федоров, Герасим Смотрицкий, Демьян Наливайко*, греки. *Кирилл Лукарис* и *Никифор*, польский математик и философ *Ян Лятос* и др. В школе изучали семь свободных искусств и элементы современной философии, программа совмещала обучение "славяно-греко-латинским наукам".

Острожская школа служила примером для училищ, создаваемых братствами. Братства были организациями, которые объединялись вокруг какой-нибудь церкви. Как правило, братства находились в городах. Наиболее известными братскими школами были Львовская (1585), Луцкая (1620), Киевская (1615), Виленско-Троицкая (1584), Могилевская (1590), Минская Шпитальная (1592) и др.

Киевская братская школа оказалась предтечей созданной в 1632 г. Киевско-Могилевской коллегии (с 1701 г. Академия). Это высшее учебное заведение возглавили митрополит *Петр Могила* (1596/97–1647) и представители братства. Название и форма устройства скопированы с образцов католических школ. Программа семи свободных искусств была взята из краковской академии. Кроме того, изучалось православное богословие. Языками школы стали латинский и отчасти польский. Использовались некоторые польские учебники; воспитательная и учебная работа была организована по образцу иезуитских коллегий. Философия преподавалась в виде логики, физики или естественной философии и метафизики (теология). С конца XVII в. преподаватели начинают составлять собственные руководства.

С середины XVII в. ученики Киевско-Могилевской коллегии выступают в Москве как учителя. Так, в

1649 г. из Киевской Лавры были выписаны ученые монахи "для обучения русских свободным наукам" в школе при Андреевском монастыре. Воспитанники коллегии (*Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий, Арсений Сатановский, Феофан Прокопович*) сыграли важную роль в становлении славяно-греко-латинского образования и организации школьного дела в России.

По типу обучения братские школы соответствовали европейским городским школам. В зависимости от образовательного уровня в братских школах в различных объемах преподавались чтение, письмо, грамматика (церковнославянская, древнерусская, латинская, греческая, польская), поэтика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, философия, богословие.

После того как в 1569 г. руководство православной церкви Речи Посполитой заключило соглашение об унии с католической церковью, в Белоруссии и на Украине стали возникать униатские учебные заведения, отпочковавшиеся от католических или греко-славянских православных школ. Со второй половины XVII в. учреждением и руководством униатских школ занимались *базилиане* – униатский монашеский орден (создан в 1617 г.). Школы готовили почти исключительно служителей церкви. Униатские школы предназначались в основном для бедного населения.

Вопросы и задания

1. В чем вы видите общеславянскую традицию воспитания и образования в средневековую эпоху? В чем проявлялась взаимосвязь между культурой и образованием славянского мира и культурой и образованием остальной Европы?
2. Расскажите о роли византийской образованности и православной церкви в эволюции воспитания и обучения в Киевской Руси. В чем состояла самобытность воспитания и обучения в Киевской Руси?
3. Что вы знаете о литературных памятниках Киевской Руси как источниках сведений о педагогической мысли этой эпохи?
4. В чем состояли отличия и преемственность между учением книжным и обучением у мастеров грамоты?
5. Проанализируйте известные вам литературные источники, содержащие сведения о воспитании в Русском государстве в XIV-XVII вв.
6. Охарактеризуйте школьное обучение и его результаты в Русском государстве в XIV–XVI вв.
7. Назовите учебные заведения, возникшие в России в XVII в. Проанализируйте их деятельность.
8. Какие основные типы учебных заведений существовали на Украине и в Белоруссии в эпоху Средневековья? Поясните особенности их возникновения, расскажите об их программах.

Литература

- Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. - М., 1985. - Ч. II-III. История педагогики. - М., 1995. - Ч. 1. - Гл. 7.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII в. - М., 1989. - Разд. I-II, разд. III, гл. 1–4.
- Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986. – Разд. I. - С. 15-40.
- Шпет Г. Г.* Очерк развития русской философии. Первая часть: Сочинения. - М., 1989.
- Экономцев И. Н.* Предыстория создания Московской Академии и ее первоначальный период, связанный с деятельностью братьев Лихудов // Экономцев И. Н. Православие, Византия, Россия: Сборник статей. -М., 1992. -С. 46-112.

РАЗДЕЛ IV. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ

Глава 10. Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америке (середины XVII - конец XVIII вв.)

Общий взгляд

В XVII-XVIII вв. педагогика и школа в Западной Европе и Северной Америке развивались в экономических и социальных условиях, переломных для человечества. Социальные институты и идеология феодализма превратились в тормоз для воспитания и образования. В противоречие со временем вступала традиция, в соответствии с которой жизненный успех обеспечивали не деловые качества и образованность, а игра обстоятельств и принадлежность к привилегированным сословиям. В результате на вершину власти поднимались люди если не невежественные, то, во всяком случае, не

получившие достаточного воспитания и образования.

В недрах феодализма ускорилось формирование иных общественных и духовных ценностей, решительно пересматривалась концепция человека и мира. Наиболее заметная роль в критике сословной школы, в разработке новых педагогических идей принадлежала представителям позднего Возрождения и возникшего в XVIII в. движения Просвещения. Появляется небывалое до того времени число педагогических трактатов, в которых было выражено стремление сделать личность свободной посредством воспитания и образования, обновить духовную природу человека. Педагогическая проблематика становится одним из приоритетов научных исследований. Новая педагогическая мысль стремилась превратить педагогику в самостоятельную область исследований, отыскать законы педагогического процесса.

Новый идеал личности был ориентирован на формирование человека, который постигает окружающую действительность как целостный мир, являющийся частью множества иных миров. Воспитать такого человека можно было только на основе нового знания, необходимого для занятий коммерцией, путешествий и т.д. Такое знание могло даваться лишь на родном языке. Следовало интегрировать с этим новым знанием средневековую "школьную премудрость" на латинском языке.

Нидерландская революция (1566-1609), Английская революция (1640-1660), война за независимость США (1777-1783), Французская революция (1789-1794) - таковы исторические точки отсчета возникновения и развития новой педагогики и школы в XVII-XVIII вв.

Педагогическая мысль начала Нового времени

Элементы новых социальных отношений, иных подходов к человеку, к воспитанию и обучению исподволь зарождались в недрах феодализма в период с XIV по XVII в., о чем свидетельствовали Возрождение и Реформация.

В преддверии Нового времени (XVII - начало XVIII в.) в общественной сфере постепенно осуществляется переход от богословско-религиозных взглядов к светским. Как писал Ф. Энгельс, "место догмы, божественного права заняло право человека".

XVII столетие было временем рационализма и индивидуализма, выразившихся в соответствующем осмыслении природы человека и воспитания. В этот период возрастает роль образования, что также получило отражение в педагогической мысли. Новая педагогическая мысль стремилась базировать свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования. Ярким примером проявления указанных тенденций может служить творчество ряда мыслителей.

Так, английский ученый *Френсис Бэкон* (1561-1626) целью научного познания считал освоение сил природы путем последовательных экспериментов. Провозгласив власть человека над природой, Ф. Бэкон вместе с тем видел его частью окружающего природного мира, т.е. фактически признавал принцип природосообразного познания и воспитания.

Немецкий педагог *Вольфганг Ратке* (1571-1635) также отстаивал природосообразность обучения, которую трактовал как дедуктивное движение от простого и известного к сложному и непознанному.

В работе "Всеобщее наставление" Ратке проводил мысль о создании демократических учебных заведений. Он подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условия счастливого существования. Ратке создал новую науку - методологию образования. Ученый установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и содержание образования. Он расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

В "Франкфуртском мемориале" (памятной записке) (1612) Ратке сформулировал педагогических требования в духе Нового времени и идеи объединения Германии: особое внимание обучению родному языку в начальной школе, превращение школы единого общего языка в основу системы школьного образования

Новый взгляд на природу и человека с особой силой выразил французский философ *Рене Декарт* (1596-1650). В отличие от сенсуализма Ф. Бэкона и Я.А. Коменского, Р. Декарт воспринимал природу как некий механизм, законы которого можно постичь лишь разумом.

Декарт полагал, что если окружающая человека природа (мировая материя) подчинена универсальным законам механики, то человек не только материальная, но и мыслящая, духовная субстанция, производная от Бога. При воспитании, следовательно, нужно учитывать дуализм человеческой сущности.

Декарт считал, что в процессе воспитания необходимо преодолевать издержки детского воображения, при котором предметы и явления видятся не такими, какие они есть на самом деле. Он писал: "Мы столько раз испытывали в нашем детстве, что плача, приказывая и пр., мы подчиняем себе наших кормилиц и получаем вещи, которых желаем, так что незаметно приобретаем убеждение в том, что мир существует только ради нас и что все принадлежит нам." Подобные особенности ребенка, полагал ученый, идут вразрез с нормами нравственности.

Будучи убежденным в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности к суждениям (самостоятельному и верному осмыслению собственных поступков и окружающего мира).

Среди педагогов начала Нового времени особое место принадлежит *Яну Амосу Коменскому* (1592-1670). Философ-гуманист, общественный деятель, он занял видное место в борьбе против отживших и отживавших норм, принятых средневековьем в науке и культуре, в воспитании и образовании. Я.А. Коменского по праву можно назвать отцом современной педагогики. Он одним из первых попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения, решить вопросы, на которые не смогла дать ответа прежняя педагогика.

Жизненный путь Я.А. Коменского тесно связан с трагической и мужественной борьбой чешского народа за свою национальную независимость. Он был среди тех, кто возглавлял общину "чешских братьев" - прямых наследников национально-освободительного гуситского движения. Выходец из семьи члена общины "чешских братьев", Я.А. Коменский получил начальное образование в братской школе. Блестяще закончив латинскую (городскую) школу, в дальнейшем он приобрел наилучшее для своего времени образование. В Пражском Карловом, Герборнском и Гейдельбергском университетах Я.А. Коменский изучает творчество античных мыслителей, знакомится с идеями выдающихся гуманистов и философов своего времени. После путешествия по Европе в 1614 г. Я.А. Коменский возвращается в Чехию, где принимает пост руководителя латинской школы, которую ранее закончил сам. Через четыре года он переезжает в Фульпек, где возглавляет школу.

Начавшаяся в 1618 г. тридцатилетняя война в Европе навсегда прерывает сравнительно спокойную педагогическую деятельность Я.А. Коменского. В результате репрессий, которым подверглись протестанты со стороны римско-католической церкви и Габсбургской монархии, община "чешских братьев" вынуждена была покинуть родину. В 1628 г. Я.А. Коменский начал жизнь скитальца. Вместе с общиной он перебрался в Лешно (Польша), где находился с перерывами около двадцати восьми лет. За эти годы Я.А. Коменский посетил Англию, Швецию, Венгрию, Нидерланды.

В Польше Я.А. Коменский попытался осуществить ранее задуманную реформу латинской школы. В Лешно им написан ряд школьных учебников, при создании которых ученый ставил перед собой задачу дать детям целостную картину мира. Там же он закончил наиболее крупное педагогическое сочинение - "Великую дидактику".

В трактате рассмотрены вопросы не только обучения, но и воспитания (умственного, физического, эстетического), школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания. "Великая дидактика" - своеобразный сплав педагогических идей того времени. Но трактат - отнюдь не компиляция, Коменский вносит в педагогику новые идеи, кардинально пересматривая старые.

В "Великой дидактике" сформулированы сенсуалистские педагогические принципы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а, следовательно, и в воспитании, не может быть скачков. "Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей", - гласит надпись на фронтисписе "Великой дидактики". В трактате проводится мысль о необходимости поставить знание закономерностей педагогического процесса на службу педагогической практике. Последняя призвана обеспечивать быстрое и основательное обучение, в результате которого личность должна приобрести знания и умения, сделаться способной к духовному и нравственному совершенствованию. Для Коменского образованность, следовательно, не является самоцелью. Он подчеркивал, что она приобретается и для того, чтобы "сообщать другим" образование и ученость.

В 1641-1642 гг. Я.А. Коменский активно сотрудничает с последователями Ф. Бэкона в Англии. Он разрабатывает обширные планы улучшения общества посредством реформ школы.

Коменский отправляется в Швецию в надежде получить помощь в борьбе против Габсбургов. В обмен на такую поддержку он предложил свои услуги при подготовке учебников для шведских городских школ.

Не оставил своих педагогических замыслов Я.А. Коменский и во время пребывания в венгерском

городе Шарош-Патаке в 1650–1654 гг. Здесь ученый однако столкнулся с ситуацией, которая заставила его оставить на время обширные планы улучшения образования. В условиях почти поголовной неграмотности в Венгрии следовало решать более скромные задачи, и Коменский направляет свои усилия прежде всего на организацию первоначального обучения. Он предлагает новые формы учения и преподавания. В Венгрии Коменский издает ряд педагогических сочинений. Он завершает труд "Мир чувственных вещей в картинках", пишет несколько школьных пьес, создает школу. Но в Венгрии чешский педагог сумел лишь отчасти реализовать свои планы совершенствования школьного дела.

Тридцатилетняя война разрушила надежды "чешских братьев" на освобождение родины. Много горя принесла война и самому Коменскому. За годы изгнания он потерял детей, жену, немало близких. В 1656 г. в Лешно сгорели рукописи ученого.

Последние годы жизни педагог проводит в Амстердаме. В Нидерландах ему удалось издать многие свои сочинения. Так, в 1657 г. впервые увидела свет "Великая дидактика" на латинском языке. За четыре года до смерти Я.А. Коменский публикует часть "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих" - главного труда своей жизни. В этом своеобразном завещании потомкам выдающийся деятель позднего Возрождения призывал человечество к миру и сотрудничеству. "Всеобщий совет" - итог размышлений Коменского о целях и сущности воспитания. Он пишет, что мудрым и полезным человек становится лишь тогда, когда основную цель жизни видит в "благополучии человеческого рода". Пафос "Всеобщего совета" состоит прежде всего в идее универсального воспитания, которое приведет человечество к миру без войн, социальной справедливости и процветанию. В "Пампедии" (одна из частей "Всеобщего совета") Я.А. Коменский с глубочайшим оптимизмом, верой в беспредельный прогресс человечества, торжество добра над злом обзревает бытие за пределами школы. Ученый мечтает изменить жизненный уклад современников в духе общественного блага. Воспитание в "Пампедии" осмыслено как путь преобразования человечества. С удивительной силой и страстью провозглашены основополагающие педагогические идеи: всеобщее образование народа; демократическая, с преемственными звеньями школьная система; приобщение подрастающего поколения к труду; приближение образования к потребностям общества; нравственное воспитание на началах гуманизма.

Педагогика Я.А. Коменского выражает общее философское видение мира. Его мировоззрение складывалось под влиянием идейных потоков, которые в значительной мере исключали друг друга: античной философии, протестантизма, идей Возрождения. Взгляды Я.А. Коменского представляли собой своеобразное сочетание новых и уходящих идей, но чаша весов неизменно склоняется в сторону прогресса и гуманизма.

Сын своего времени, глубоко религиозный человек, Я.А. Коменский с необыкновенной силой выразил идеи Возрождения. Его взгляд на человека противостоял догматам Средневековья. Великий гуманист видел в каждой личности совершенное творение природы, отстаивал право человека на развитие всех его возможностей, придавал огромное значение воспитанию и образованию, которые должны формировать людей, способных служить обществу. Взгляд Коменского на ребенка был исполнен надежды, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса он сможет взойти на "самую высокую" ступень "лестницы образования". Полагая, что познание должно приносить пользу в практической жизни, педагог провозглашал обязательность реального, общественно полезного обучения. Он уделял особое внимание развитию системы органов чувств ребенка.

Я.А. Коменский был первым из педагогов, последовательно обосновавшим *принцип природосообразности в воспитании*. Он шел от гуманистических традиций предшественников, в первую очередь Ф. Рабле и М. Монтеня. У Коменского человек предстает как "микрокосм". Подобный взгляд вел к признанию особых закономерностей формирования личности, которые тесно связаны с глобальными изменениями в природе. Природное в человеке, считал Коменский, обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, ученый формулирует как педагогическую необходимость принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира. Эта теория получила наиболее полное воплощение в работе "Выход из школьных лабиринтов". Развернутая аргументация природосообразного воспитания стала громадным шагом вперед в педагогике.

Главным методом воспитания в то время было подчинение (безусловное) воспитанника. Таким образом, решающими в развитии личности оказывались внешние обстоятельства, которые формировали ее по своим законам, независимым от потенциала и активности ребенка. Коменский провозгласил понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие педагогического процесса.

Природосообразность в воспитании означала для чешского ученого и признание природного равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое, несомненно, принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Но провозглашая равенство людей от природы, Коменский отнюдь не отрицал наличие у каждого индивидуальных задатков.

Считая, что ребенку присуща склонность к деятельности, чешский педагог видел цель воспитания в поощрении этого влечения с учетом их задатков. Такая задача может быть решена при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством развития чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью рук и речи, опираясь на приобретенные знания, умения, навыки.

Принцип природосообразности представлен в дидактике Я.А. Коменского прежде всего идеей подражания природе (так называемый *естественный метод образования*). Это означает приведение в соответствие педагогических законов с законами природы. В работе "Выход из школьных лабиринтов" ученый рассматривает четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая – автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая – автопраксия (практическое осуществление); третья – автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая – автолексия (самостоятельное изложение результатов своей деятельности).

Формулируя правила организации учебного процесса, Коменский ставит цель обеспечить легкое, основательное и прочное обучение. Он отвергает вербализм и предлагает идти в преподавании от реального.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я.А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания. Его труды, прежде всего "Великая дидактика" и "Всеобщий совет", проникнуты глубокой верой в человеческую личность. Расцвет человеческой личности всегда был заветной мечтой выдающегося чешского педагога. "Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение," - читаем мы в первых строках "Великой дидактики".

Фундаментальной идеей педагогики Я.А. Коменского является *пансофизм*, т. е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

Великий мыслитель видел корень зла в невежестве или искажении знаний и мечтал о приобщении человечества к всеобщей мудрости, подлинному знанию - пансофии.

В своей утопии "Лабиринт света и рай сердца" (1625) Коменский изобразил человека путником, проходящим по лабиринту жизни. Чтобы достойно и успешно пройти этот лабиринт, человек должен приобрести приносящее общественную пользу образование. Спустя четверть века в трактате "О развитии природных дарований" Коменский писал: " Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям".

Его педагогика противостояла схоластическому воспитанию. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствовавшие в школе, Я.А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду.

Я.А. Коменский отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний в храм разумного, приносящего радость воспитания и обучения. Чешский педагог видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа должна была стать "лабораторией" подготовки гуманных людей, обученных эффективно действовать на "поприще труда". Разумно организованное обучение, считал ученый, требует от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей.

Я.А. Коменский необычайно современен. И это видит всякий, кто обращается к его педагогическому наследию. Ему принадлежит заслуга привнесения в педагогическую мысль кардинально новых идей, определивших ее развитие на века вперед. Коменский наметил стройную систему всеобщего образования. Он поставил вопросы об общенациональной школе, о плановости школьного дела, о соответствии ступеней образования возрасту человека, об обучении на родном языке, о сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, классно-урочной системе.

Жизнестойкость, современность педагогических идей Я.А. Коменского объясняется прежде всего их высочайшим демократизмом и гуманизмом. Они составили стройную систему, утверждающую великую преобразующую миссию воспитания. В идеях Коменского заложена громадная сила созидания. Его

наследие помогает преодолеть косность, догматизм в воспитании, развивать духовных силы ребенка.

Педагогическая мысль эпохи Просвещения

Эпоха Просвещения в Западной Европе и Северной Америке длилась с последней трети XVII до конца XVIII в. Представители этого неоднородного идейного течения сходились на критике сословного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к меняющимся социальным условиям, учитывать природу человека.

Педагогическая мысль Просвещения приняла эстафету Возрождения и поднялась на новую ступень. Идеи Просвещения оказались ориентиром, который брался в расчет их сторонниками и противниками при реорганизации школы в XVII-XVIII вв.

Движение Просвещения развивалось в соответствии с национальными условиями.

В Северной Америке прогрессивные педагогические идеи пропагандировали крупнейшие законодатели Т. Джефферсон (1743-1826), Дж. Вашингтон (1732-1799), Б. Франклин (1706-1790), видевшие в просвещении общества важный путь его к преобразованию.

Томас Джефферсон полагал, что распространение просвещения послужит укреплению республиканских институтов и поэтому решительно выступал за всемерное развитие системы образования. *Бенджамину Франклину* принадлежала инициатива разработки плана обеспечения регулярного посещения школ неграми, создания нового типа учебного заведения, где бы нашли выражение связи обучения с потребностями науки и культуры. Верой в образование проникнуты слова *Джорджа Вашингтона*: "Знание в каждой стране служит самой надежной основой благополучия".

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты плеядой мыслителей: Дж. Мильтоном, (1608-1674), У. Петти (1623-1687), Дж. Локком (1632-1704), Д. Беллерсом (1654-1725), Т. Пейном (1737-1809), Дж. Пристли (1733-1804) и др. Многие из них настаивали на ликвидации сословной школы и создании демократической системы образования. Так, *Джон Беллерс* разработал проект изменения общества путем трудового воспитания всего народа, предложив для этого учреждать колледжи, в которых подростки и юноши - выходцы из всех социальных слоев - воспитывались бы в духе трудолюбия. Соответствующий план изложен в сочинении Беллерса "Предложения об учреждении трудового колледжа".

Демократическую идею бесплатного всеобщего обучения выдвинул *Томас Пейн* в работе "Права человека".

Творчество философа и педагога *Джона Локка* сыграло заметную роль в развитии новых идей воспитания и обучения подрастающего поколения. В его трудах, прежде всего педагогическом трактате "Мысли о воспитании" и философском сочинении "Об управлении разумом", ярко выражены важные передовые педагогические устремления того времени. В этих трудах представлены идеи светского, обращенного к жизни образования.

Выходец из семьи адвоката, питомец и преподаватель Оксфорда, Дж. Локк отлично знал работы выдающихся философов и естествоиспытателей своего времени. Так, он с особым интересом изучал взгляды Ф. Бэкона и Р. Декарта. Представления Дж. Локка о воспитании складывались в контексте его философских воззрений и на основе ее собственных наблюдений ученого, которые он сделал в качестве наставника детей в дворянских семьях.

Дж. Локк по-своему подошел к решению коренных вопросов педагогики: о факторах развития личности и роли воспитания, о цели, задачах и содержании образования, о методах обучения. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека.

В отличие от картезианства, отправная формула которого "я мыслю - следовательно, существую" означала критику чувственного опыта как критерия познания, Локк утверждал, что человеческое знание является следствием прежде всего внешнего чувственного опыта. По теории Локка, у человека нет врожденных представлений и идей. Он появляется на свет, будучи "чистой доской" (*tabula rasa*), готовым воспринимать окружающий мир посредством своих чувств, через внутренний опыт - рефлексию.

Конечную цель воспитания Локк видел в обеспечении здорового духа в здоровом теле ("вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире"). Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Но при этом есть определенные приоритеты. Так, умственное развитие должно подчиняться формированию характера. Нравственность человека Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко

переносить трудности (для этого необходимо его постоянно закалывать и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унижительные физические наказания (исключения могут быть лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения).

В набор дисциплин и занятий Дж. Локк включал латинский и французский языки, арифметику, геометрию, географию, историю, танцы, фехтование. Получавшему такую подготовку юному джентльмену необходимо было преподать также навыки социального поведения - "хорошие манеры и знание света".

Дж. Локк придавал воспитанию и обучению огромное значение: "Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет - благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми".

Дж. Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации школьного образования. Вот почему он оправдывает и предлагает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т. е. выходцев из верхов, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих.

Придерживаясь традиций сословного воспитания, Дж. Локк вместе с тем размышлял и о практической направленности обучения - "для деловых занятий в реальном мире". Но он далек от утилитарного понимания полезности обучения. Обучение, по Локку, это процесс формирования общественных и нравственных устоев личности.

Группа немецких педагогов во главе с *Иоганом Готтлибом Фихте* (1762-1814), вдохновленная идеалами Просвещения, выступила с рядом проектов, которые могли, по их убеждению, способствовать объединению и демократическому обновлению Германии.

Создания единой светской школы, общественно-полезного обучения граждан требовали теоретики национального воспитания и неогуманизма Ф.А. Вольф (1759-1824), В. Гумбольдт (1767-1835) и др., представители педагогического движения филантропинизма И.Г. Базедов (1724-1790), Х.Г. Зальцман (1744-1811), Й. Г. Кампе (1746-1818) и др.

Так, *Йоахим Генрих Кампе* весьма отчетливо провозглашал идеи независимости школы от государства, поощрения здорового соперничества между учебными заведениями. Кампе исходил из убеждения, что общество должно соблюдать права каждого человека и предоставлять ему возможность для свободного развития. Он настаивал на правомерности свободы совести в школе и отмене обязательного религиозного обучения, а также на необходимости распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу.

Фридрих Август Вольф уделял особое внимание реорганизации гимназии как типа среднего учебного заведения. По его суждению, гимназия должна одновременно давать "практически полезные и необходимые знания", т. е. "современное образование", и знание древних языков и литературы - "классическое образование".

Основатель педагогического течения филантропинизма *Иоганн Бернгард Базедов* исходил из того, что изменения в обществе тесно связаны с переменами в школьном деле. Главными недостатками традиционной школы он считал недоступность детскому сознанию значительной части учебного материала и авторитарное жестокое отношение к детям. Его совершенно не устраивал отрыв школы от потребностей жизни: "Природа! Школа! Жизнь! Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в беспрерывной ссоре".

Базедов, ставя на первый план необходимость увязать школьное воспитание и обучение с жизнью, так формулировал основную цель воспитания: "...Подготовить детей к общепользующей, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры - все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели".

Базедов полагал, что воспитание полезного и счастливого человека - одно целое. Идеал полезного и счастливого человека увязан с идеей гармонии между умственным образованием и физическим и нравственным воспитанием. На главном месте находится нравственное становление личности. Базедов писал в "Книге методов", что прекрасно образованный человек, не будучи воспитан, рискует совершать аморальные поступки. В нравственном воспитании особую роль он отводил труду, работе, под которыми понимал любые занятия, которые предписаны ребенку.

Главным средоточием идей Просвещения оказалась Франция. Предшественниками этого движения

во французской педагогике были прежде всего *Ф. Фенелон* (1651-1715) и *Ш. Роллен* (1661-1741).

Известный церковник, автор педагогического романа "Телемак", *Франсуа Фенелон* на закате жизни перешел в оппозицию абсолютистскому режиму. Относительно демократические взгляды Фенелона отразились в его педагогических суждениях. Он отвергал в воспитании авторитарность и считал необходимым обеспечивать естественное, свободное развитие ребенка. Фенелон - один из первых педагогов Нового времени, кто оставил систематические размышления о женском образовании - трактат "Воспитание девиц" (1680). Он полагал необходимым не только давать женщине некое образование, но и формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Отвергая жесткость в воспитании, Фенелон указывал, что по отношению к детям раннего возраста следует умело сочетать нежность и ласку и одновременно приучать ребенка к терпению. Он советовал не потакать детской привычке "поспешно судить обо всем и говорить о вещах, о которых у них совсем нет ясного представления". Фенелон предостерегал от чрезмерного восхищения ребенком, поскольку это поощряет эгоизм и самолюбование.

Одним из главных недостатков традиционного обучения Фенелон считал отсутствие в нем привлекательности для детей: "Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям и с жадностью стремиться к этим развлечениям?".

Фенелон предлагал чередовать игру и учебу, избегать чрезмерной назидательности при обучении.

В нравственном воспитании главной задачей Фенелон считал приучить ребенка к честности и искренности. "Не бойтесь снисходить к их (детей) маленьким слабостям, чтобы внушить им храбрость говорить о них".

Выходец из семьи ремесленника, *Шарль Роллен* закончил философский факультет Парижского университета. Преподавал в коллежах латынь и риторику. Дважды избирался ректором Сорбонны (реформировал ее программу в 1696 г.). Возглавлял коллеж в Бовэ, откуда по наущению инквизиции был изгнан и на некоторое время заключен в Бастилию.

Ш. Роллену удалось в известной мере обобщить накопленный позитивный опыт школьного образования. Его творчество оказалось важным источником педагогических идей Нового времени. Не случайно позже Ж.-Ж. Руссо упомянет "доброе Роллена" как одного из своих предшественников.

В основном труде Ш. Роллена "Трактат об образовании" (1728) разработаны параметры школьного обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6-7-летнего возраста. Затем девочкам предназначалась особая программа занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер и краткий курс отечественной истории.

В программе обучения главное место отводилось родному языку. Обучение в начальных школах бедняков предлагал начинать с уроков французского языка. В коллеже предусматривались продолжение знакомства с французским языком и литературой, изучение античной литературы и языков, начал естествознания и математики. В программу элементарного обучения входили занятия "физикой" - наблюдения за природой, знакомство с простейшими предметами (бумага, хлеб, нож и пр.). По мнению Роллена, выпускник коллежа должен приобрести "способность действовать". Роллен придавал особое значение морализаторским беседам с использованием примеров из биографий "великих духом" людей. Ведущая роль в воспитании отводилась наставнику.

Одной из сторон деятельности представителей французского Просвещения была борьба с феодальными идеями и институтами воспитания и образования. Ее начало связано с публикацией "Духа законов" (1748) *Шарля Луи Монтескье* (1689-1755). Монтескье выдвинул следующую программу: формирование подрастающего поколения на идеалах конституционного государства, неприятия деспотии абсолютной монархии; замена сословной школы системой демократического, национального образования, где каждый юный гражданин приобщается к знаниям.

Французское Просвещение дало миру "Энциклопедию" - свод знаний эпохи, имевший просветительский, педагогический смысл. В сущности, этот огромный труд предназначался для воспитания в духе новых идеалов целого поколения. В документе предлагались иные определения целей и содержания воспитания и обучения. Энциклопедисты верили в природные силы человека, стремились формировать его в полезном для общества направлении, развивать способности каждого. Общая идея энциклопедистов - заменить догматическое, оторванное от жизни образование воспитанием нового человека. Сделав вывод о равенстве выходцев из всех слоев, они предлагали планы просвещения третьего сословия.

У читающей Франции оказались на руках книги просветителей. Это имело большое значение для

грядущих социальных изменений, в том числе в сфере воспитания и образования.

Французские просветители признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности и ее судьбе. Вот почему, например, *Дени Дидро* (1713-1784) утверждал, что если предоставить сыну расти так, "как растет трава", то, "когда этот маленький дикарь вырастет..., к ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины".

Если Д. Дидро, размышляя о воспитании и образовании, рассматривал их как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным, то несколько иначе видел проблему общественных и природных факторов в воспитании *Клод Анри Гельвеций* (1705-1771).

В трактате "Человек" (1773) он называет ребенка "материалом" для "лепки" задуманного воспитателем. В отличие от Дидро Гельвеций не разделял диалектического понимания становления личности. Но ему нельзя отказать в решимости перестроить образование в демократическом духе, в частности, посредством индивидуализации обучения ("людям, обладающим различиями в интеллекте, необходимо и различное образование").

Франсуа Вольтер (1694-1778) писал, что человек "всцело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он попадает, наконец, случаем, что направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления".

Французские просветители возлагали большие надежды на общественное образование, объявляли его главным приоритетом социального прогресса. Они планировали создать благоприятную учебно-воспитательную среду, обеспечив для решения педагогических задач сотрудничество школы и общественности. Предусматривалось внести соответствующие изменения в программы и принципы обучения. Так, *Этьен Кондильяк* (1715–1780) полагал, что содержание школьного образования должно следовать "историческому порядку открытий человечества". Школьник, будучи максимально самостоятельным и инициативным, должен мысленно пройти тот же путь, что прошло человечество.

Французское Просвещение остро поставило вопрос о демократизации школы. Однако взгляды просветителей на этот процесс были различными. Так, Вольтер отказывал в полноценном образовании "черни". Он прямо писал: "Лучше, чтобы народом руководили, чем давали ему образование... давать образование надо не рабочим, а добрым буржуа". С таких позиций Вольтер трактовал и идею полезного обучения: "Я нахожу правильным, чтобы небольшое число детей обучалось читать, писать, считать, а большинство их, особенно дети рабочих, должны уметь обрабатывать землю".

Д. Дидро, напротив, решительно настаивал на принципе доступности общего образования. Он составил подробный проект бесплатной, обязательной, открытой всем социальным слоям школы. В работах Дидро "План университета для российского правительства" (1775), "Систематическое опровержение книги Гельвеция "Человек" (1773-1774), "Публичные школы" (1773-1774) поставлены важные педагогические вопросы. Дидро пришел к выводу, что учитель не должен пренебрегать природными различиями детей. Придавая огромное значение воспитанию, мыслитель все же не считал его всемогущим. Он полагал, что прекрасные задатки свойственны представителям всех сословий. Более того, будучи сыном простого мастерового, Дидро был убежден, что "гений, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов".

Французские просветители, предлагая реформы воспитания и обучения, обращали особое внимание на совершенствование тогдашнего учебного заведения общего образования - коллежа. Они высказывались за гражданское, в духе конституционализма воспитание учеников в этом учреждении. Вольтер, в частности, писал: "Надо надеяться, что французы наконец изучат публичное право, которое им никогда не преподавали".

Предлагалось расширить в коллеже программу естественнонаучного образования и одновременно сократить объем преподавания древних языков и литературы. Д. Дидро советовал концентрировать обучение в каждом учебном году по определенному разделу школьной программы: математике, механике, астрономии, естествознанию и физике, химии и анатомии, логике и грамматике, античным языкам и литературе. Параллельно предусматривались три блока образования: 1) философия, мораль, история, география; 2) рисование и начала архитектуры; 3) музыка, фехтование, танцы, верховая езда, плавание.

В когорте деятелей французского Просвещения, безусловно, выделяется фигура *Жан-Жака Руссо* (1712-1778). Философ, писатель, композитор, Ж.-Ж. Руссо стоит в ряду великих педагогов.

Судьба не была снисходительной к Руссо. Сын часовщика из Женевы перепробовал множество профессий: ученика нотариуса, гравера, слуги, секретаря, домашнего учителя, преподавателя музыки, переписчика нот. Не получивший систематического образования, но обладавший неумемной страстью к

самосовершенствованию, Ж.-Ж. Руссо стал одним из наиболее просвещенных людей своей эпохи.

В 1741 г. Ж.-Ж. Руссо впервые попадает в Париж. За его плечами остались странствия (чаще пешком) по дорогам Швейцарии, Италии, Франции. Во французской столице Ж.Ж. Руссо знакомится с авторами "Энциклопедии" Д. Дидро, Д'Аламбером, Э. Кондильяком, П. Гольбахом, К. Гельвецием. По просьбе Д. Дидро он пишет для "Энциклопедии" статьи, посвященные музыке и политической экономии. В дружбе и вражде с деятелями французского Просвещения и протекала в дальнейшем значительная часть жизни Ж.-Ж. Руссо. Он был среди тех, кто наиболее последовательно и решительно настаивал на демократической педагогической программе Просвещения.

В основе педагогических идей Ж.-Ж. Руссо лежит его дуалистическое, сенсуалистское мировоззрение мыслителя. Отвергая вероисповедальные религии, философ предполагал наличие некоей внешней силы - творца всего сущего.

Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков и путем воспитания, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен.

У Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свободу и свое место, что принесет ему счастье. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо - *естественное воспитание*.

Проблемы воспитания интересовали Руссо уже в начале жизненного пути. В письме отцу (1735) он признается в особом влечении к поприщу воспитателя. Спустя пять лет Ж.-Ж. Руссо служил в Лионе у местного судьи Мабли домашним учителем 5-летнего Жана Антуана и 6-летнего Сент-Мари. Он изложил Мабли свои взгляды в виде трактата "Проект воспитания де Сент-Мари" (1743-1745).

"Проект..." свидетельствует о знакомстве Ж.-Ж. Руссо с педагогической мыслью Франции. В трактате нашли отражение идеи Ш. Роллена, К. Флери, Ф. Фенелона, других предшественников и современников Руссо, выступивших за обновление обучения и воспитания. Ж.-Ж. Руссо резко осудил схоластическую школу, дал рекомендации относительно преподавания естественнонаучных предметов. Обратившись к уже известным идеям, он выступил как самостоятельный и оригинальный ученый. Так, он переосмыслил суждения Ф. Фенелона о формах обучения, об авторитете наставника, о сотрудничестве учителя и родителей. Автор "Проекта..." счел нравственное воспитание главной и первоочередной педагогической задачей: "... сформировать сердце, суждение и ум, и именно в том порядке, в каком назвал их".

Переломным для Ж.-Ж. Руссо оказался 1749 год. На тему, предложенную Академией Дижона, им был написан трактат "Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?" В авторе трактата Франция и Европа увидели сильного и неординарного философа и педагога. Руссо страстно обличал старый общественный уклад, противоречивший природе человека, который рожден добрым, счастливым и равноправным. В этом сочинении Руссо резко выступил против современной ему культуры, социальной несправедливости, давая понять, что подлинно гуманный человек может быть воспитан лишь в условиях радикальных общественных перемен.

Еще больший успех имело "Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми", также написанное Руссо на соискание премии Дижонской Академии (1774). В трактате доказывалось, что человек создан на началах удивительной гармонии, но общество разрушило эту гармонию и принесло ему несчастье.

Творческий взлет Ж.-Ж. Руссо пришелся на 1756-1762 гг. Он жил в предместье Парижа, пользуясь покровительством крупных аристократов и зарабатывая на жизнь переписыванием нот. В этот период им написаны "Юлия, или Новая Элоиза", "Об общественном договоре", "Эмиль, или О воспитании", "Письма о морали", другие произведения, сделавшие Руссо знаменитым не только во Франции, но и за ее пределами.

В "Письмах о морали", написанных в 1758 г. и открывающих цикл этих работ, поставлен фундаментальный вопрос о сущности человеческой личности. Руссо-гуманист провозглашает природную доброту человека, с учетом которой предлагает воспитывать людей. Он по-своему интерпретировал картезианское суждение о дуализме человеческой сущности. Человеку дана свобода выбора - следовать природе или идти наперекор ей. Такая свобода - исходное условие становления личности - одновременно благо и зло, пишет Руссо.

В том же 1758 г. Ж.-Ж. Руссо завершает "Юлию, или Новую Элоизу". В романе осуждаются пороки и предрассудки общественного уклада, высказываются интересные соображения относительно воспитания человеческих чувств. По сути, в романе сформулирована программа так называемой

сентиментальной педагогики. Герои "Новой Элоизы" среди прочего обсуждают и педагогические проблемы, в результате чего роман превращается в трактат о воспитании на началах гуманизма, бережного отношения к природе человека.

Важное место в творчестве Ж.-Ж. Руссо занимает "Общественный договор" (1760). В нем развиты идеи о происхождении и сущности государства, суверенитета народа, социальных и природных условий становления человека. Социально-политические и философские идеи тесно увязаны с педагогическими. Решая вопрос о достижении человеком гармонии природного (естественного) и социального (гражданского), Ж.-Ж. Руссо утверждает, что если общество безнравственно и противоречит природе человека, оно уродует его. Возможно и иное, когда общественная среда, хотя и несущая всегда известный ущерб естеству индивида, тем не менее может и должна формировать вторую (гражданскую) природу личности.

"Новая Элоиза" и "Общественный договор" - пролог к главному педагогическому труду Ж.-Ж. Руссо - "Эмилю" (1762). Работа над этими сочинениями фактически шла одновременно. Вот почему Руссо писал, что "Общественный договор" и педагогический роман составляют "одно целое". "Эмиль, или О воспитании" своеобразная расшифровка тех сочинений Руссо, в которых затронута педагогическая проблематика. В романе даны ответы на вопросы, поставленные в "Новой Элоизе" и "Общественном договоре".

Роман "Эмиль" отразил общие взгляды Руссо на мир. Автор критически освоил и переработал достижения французской педагогики и педагогической мысли европейской цивилизации, начиная с Античности и кончая эпохой Просвещения (Сократ, Платон, Катон Старший, Плутарх, Сенека, Д. Локк, Ф. Рабле, М. Монтень, Р. Декарт, А.Р.Ж. Тюрго, де Сен-Пьер, Ш. Роллен, Ф. Фенелон, К. Флери и др.). Руссоистская программа внятно напоминает суждения М. Монтеня о ненасильственном воспитании, Дж. Локка и Ф. Рабле - о физическом воспитании, А. Тюрго - о природной доброте человека, Ш.И. Сен-Пьера - о нравственном воспитании и т.д.

В "Эмиле" Руссо подверг критике существовавшую практику организованного воспитания ("Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами"). Он показал кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в словесных школах, заявил об антигуманном характере воспитания, принятого в аристократической среде, когда ребенок находится под присмотром гувернера или в пансионате, будучи оторванным от родителей.

Одновременно Руссо изложил в духе своей теории естественного права проект воспитания нового человека.

Герой романа Эмиль - некий символ, носитель идеи. Этим можно объяснить те парадоксальные ситуации, в которые он попадает по воле автора. Подобный прием помогает ему четко изложить собственные педагогические воззрения.

Полагая, что естественное состояние является идеальным, Ж.-Ж. Руссо предлагает сделать воспитание естественным или природосообразным.

Главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею *свободного воспитания*, которое следует и помогает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступил против авторитарного воспитания. Средством нового воспитания объявляется свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры. Главное и наиболее сложное искусство наставника - уметь ничего не делать с ребенком - таков руссоистский парадокс свободного воспитания. Педагог должен не показывать и разъяснять, а терпеливо следить, чтобы в сельской тишине неспешно созревал новый человек.

Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди, общество. Каждый из этих факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; общество обогащает опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя - привести в гармонию действие этих сил. Наилучшим воспитанием Руссо полагал в первую очередь самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта может быть приобретен к двадцати пяти годам, возрасту возмужания человека, когда он, будучи свободным, способен сделаться полноправным членом общества.

Великий гуманист выступал за превращение воспитания в естественный, активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно слушая, осязая, наблюдая мир, духовно обогащаясь и удовлетворяя свою жажду познания.

Под *естественным воспитанием* Ж.-Ж. Руссо понимал развитие ребенка с учетом возраста, на лоне природы. Общение с природой укрепляет физически, учит пользоваться органами чувств, обеспечивает

свободное развитие. При естественном воспитании, следуя детской природе, отказываются от ограничений, установленных волей наставника, отучают от слепого повиновения, соблюдают непреложные природные законы. При этом отпадает необходимость в искусственных наказаниях. На смену им приходят естественные последствия неверных поступков ребенка. Слабого, нуждающегося в поддержке и помощи ребенка постоянно должен опекать наставник.

Таким образом, естественное воспитание, по Руссо, - это живительный процесс, в котором, с одной стороны, учитываются детские склонности и потребности, а с другой - не упускается из виду необходимость готовить ребенка к общественным отношениям и обязанностям. Внутренней мотивацией такого педагогического процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

Составной частью концепции естественного развития ребенка являются идеи так называемого *отрицательного воспитания*, которое предполагает известные ограничения в педагогическом процессе. Так, например, рекомендовалось не спешить в интеллектуальном и нравственном воспитании, отодвигая достижение их главных целей на поздние периоды детства, а также на отрочество и юность.

В задачи воспитания Ж.-Ж. Руссо включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления является сенсорика, которая нуждается в постоянных упражнениях, начиная с раннего детства.

Особое место Руссо отводил физическому воспитанию. Ученый видел в нем средство для установления гармонии между человеком, природой и социальным окружением, для преодоления пагубных наклонностей, для формирования нравственно чистых идеалов и помыслов, для развития всего организма. Говоря о физическом воспитании, Руссо отказывается от идеи отрицательного воспитания, советуя с раннего возраста осуществлять интенсивную физическую закалку ребенка, подвергая его определенному риску.

Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни в среде, близкой природе и ручному труду.

Идеи Руссо о трудовом воспитании и обучении носили новаторский характер. Ручной труд (огородничество, столярное, кузнечное дело и пр.) провозглашался незаменимым средством воспитания. Ж.-Ж. Руссо был глубоко убежден, что любой человек может обеспечить себе свободу и независимость прежде всего собственным трудом. Каждый должен овладеть каким-либо ремеслом, чтобы в будущем иметь возможность зарабатывать на жизнь. Вот почему труд занял столь важное место в педагогической концепции Руссо.

В "Эмиле" сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них.

Первый период - от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закаливание младенца. Руссо предостерегает от попыток форсировать развитие детской речи, считая, что они могут привести к дефектам в произношении. Словарный запас ребенка должен совпадать с накапливаемыми им идеями и конкретными представлениями.

Второй период - от появления речи до 12 лет. Главные задачи воспитания в это время - создание условий для приобретения ребенком возможно более широкого круга жизненных представлений, помощь в правильном восприятии окружающих предметов и явлений. Руссо предлагал комплекс упражнений для развития зрения, слуха, осязания. Считая, что до 12 лет ребенок не выходит из "сна разума", т.е. не созревает для того, чтобы приобретать сколько-нибудь систематическое образование, Руссо рекомендовал обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы предписывалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу нравственного воспитания ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь. Он говорил, что вредно учить грамоте и нравственным правилам, пока они не стали потребностью человека. Преждевременные попытки к нравственному наставлению вынуждают ребенка механически подражать старшим, лицемерить.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь природоведению и математике. Учение

должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детьми книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял "Робинзон Крузо" английского писателя Д. Дефо. Подобное предпочтение объясняется тем, что герой романа являл для Руссо идеал человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям философа.

Наконец, в период с 15 лет до совершеннолетия (25 лет) заканчивается формирование нравственного облика молодого человека. В эти годы он знакомится с установлениями и нравами окружающего общества.

Нравственное воспитание приобретает практический характер, развивая в юноше добрые чувства, волю, суждения и целомудрие. Наступает пора чтения исторических сочинений (главным образом, биографий великих людей эпохи Античности), поскольку это - одно из важных средств нравственного воспитания. У юноши должно вырабатываться религиозное чувство в духе деизма, никак не связанное с той или иной конфессией. Лишь позже, став вполне взрослым, человек волен выбирать вероисповедание, считал Руссо.

Созданный в тиши парижского предместья, "Эмиль" прозвучал подобно грому, возвещая о неизбежной и скорой гибели старого уклада и воспитания. Особую ярость клерикалов и монархистов вызвала четвертая книга "Эмиля", где в разделе "Исповедание веры савойского викария" Руссо выступает против догматов любых религий и церковных организаций, в первую очередь против католицизма.

Началась бешеная травля Ж.-Ж. Руссо. Тотчас после выхода в свет "Эмиль" оказался под запретом. Спустя десять дней после публикации парижский тираж сожгли на костре. Та же участь постигла амстердамский тираж первого издания "Эмиля". Против автора было возбуждено судебное разбирательство. Угроза расправы была столь велика, что Руссо писал в те дни: "Они могут лишить меня жизни, но не свободы. Осталось достойно завершить карьеру".

Властьмущие обрушили на вольнодумца свой гнев. Парижский архиепископ Бомон вносит "Эмиля" в список богохульных книг, являющихся покушением на основы религии и государства. Римский папа Клементий XIII предаёт Руссо анафеме. Не пришлось по нраву "Эмиль" и многим царствующим особам. Русская императрица Екатерина II написала после прочтения романа: "Особенно не люблю я эмильевского воспитания. Не так думали в наше старое доброе время". После подобного отзыва ввоз "Эмиля" в Россию был запрещен.

Спасаясь от расправы, Руссо искал и не находил постоянного приюта в разных концах Европы. Он был вынужден бежать сначала в Швейцарию, оттуда через Германию - в Англию, куда его пригласил философ Д. Юм. Преследования, жизненные тяготы вызвали у Руссо душевное заболевание.

Лишь в 1767 г., после пяти лет изгнания, под чужим именем Ж.-Ж. Руссо возвращается во Францию. Здесь он завершает свои последние труды ("Исповедь", "Прогулки одинокого мечтателя", "Рассуждения об управлении Польшей" и др.) В этих сочинениях Руссо вновь размышляет о воспитании и особенностях детства. Так, в трактате "Рассуждения об управлении Польшей" (1771-1772) он вновь ставит вопрос о народовластии, рассуждает о содержании национального воспитания, предлагает план светской общественной доступной "школы республики".

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривавшую естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогическая теория Руссо была необычна и радикальна для своего времени. И хотя Руссо не сумел порвать с некоторыми предрассудками (в частности, он выступал за ограничение женского образования), его идеи оказались одной из величайших вершин человеческой мысли и послужили источником обновления теории и практики воспитания.

Руссо выступил с решительной критикой сословной системы воспитания, подавлявшей личность ребенка. Его педагогические идеи пронизаны духом гуманизма. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, врагом догматики и схоластики. Выдвинув тезисы активного обучения, связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, настаивая на трудовом воспитании, Руссо указал путь совершенствования человеческой личности.

Воззрения Руссо сыграли исключительно важную роль в развитии педагогических идей Просвещения. "Эмиль" породил небывалый общественный интерес к проблемам воспитания. Во Франции за 25 лет, истекшие со дня появления "Эмиля", было опубликовано вдвое больше работ по вопросам воспитания, чем за предшествующие 60 лет.

Уже при жизни Руссо его педагогические идеи сделали предмет пристального изучения. Многие деятели французского Просвещения приняли руссоистскую педагогику со значительными оговорками.

Особенно критически к ним отнеслись сторонники идеи социальной детерминации воспитания К. Гельвеций и Ф. Вольтер. Так, Вольтер иронизировал над естественным воспитанием как призывом "поставить человека на четвереньки". Тем не менее и Вольтер находил в педагогическом романе страниц пятьдесят, достойных, чтобы их "переплести в сафьян".

Антирусоисты избрали две схемы критики. Либо признавали известную ценность педагогических идей Руссо, но утверждали, что в них отсутствует система, либо утверждали, что любая сколько-нибудь привлекательная идея Руссо заимствована. Гораздо больше однако было тех, кто осознал величие и перспективность педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо.

Педагогические идеи и школьные проекты Французской Революции

Эпоха Просвещения предложила программу прогрессивных реформ воспитания и образования, провозгласив всеобщее право на обучение, заявив о необходимости формирования человека, который будет полезен обществу и способен отдать полученные знания на его благо. Чтобы осуществить такую программу, надлежало преобразовать все общество. Это была призвана свершить начавшаяся в 1789 г. во Франции революция.

Деятели Французской революции подхватили педагогические идеи Просвещения. Эти идеи нашли отклик уже накануне революционной бури, во время созыва представителей всех сословий - Генеральных Штатов. Почти во всех адресах, которые направлялись населением в Генеральные штаты, звучало требование создать внесословную общенациональную школьную систему.

Проекты школьного образования эпохи Французской революции несут печать идей Просвещения.

Радикальные представители революции особо выделяли в этих идеях руссоистскую программу обновления общества и воспитания.

Инициатор одного из школьных проектов М.Ж. Шенье (1764-1811) называл Руссо "создателем наилучшей системы воспитания". Автор другого школьного проекта якобинец Л.М. Лепелетье (1763-1793) организовал в честь Руссо торжественную манифестацию. Якобинцы, прежде всего М. Робеспьер (1758-1794), видели в числе достоинств руссоизма приверженность внеконфессиональному религиозному воспитанию. Почитатель Руссо утопист-коммунист Г. Бабеф (1760-1797) дал имена героев "Эмиля" своим детям и использовал рекомендации своего кумира при их воспитании и обучении.

Вопросы народного образования с самого начала оказались в поле зрения участников Французской революции. В "Декларации прав человека и гражданина" (1789) провозглашалась задача организации "общественного образования, доступного всем гражданам, бесплатного в тех частях обучения, которые необходимы всем людям без изъятия".

В 1791 г. Учредительное собрание рассматривало план организации системы народного образования. Его автором был Ш.М. Талейран (1754-1838). *Проект Талейрана* предусматривал создание четырех ступеней школы. Первая - начальные учебные заведения, где должны были учить чтению, письму, азам французской грамматики и литературы, математике в пределах четырех арифметических действий, географии того департамента, где находилась школа. В больших городах эту программу предусматривалось дополнить черчением и геометрией. Вторая ступень - 7-летние учебные заведения в центральных городах. Их программа предполагала расширение полученных ранее знаний, а также включала логику и математику, латынь, греческий, физику, естествознание. Третья ступень - специальные учебные заведения (медицинские, военные, юридические, богословские) в главных городах департаментов. Вершиной всей системы становился институт. Первая ступень - бесплатная, остальные - платные. Учащиеся должны были самостоятельно поддерживать дисциплину. Целью школы провозглашалось пробуждение в юных питомцах инициативы, свободы, любознательности. Учебные заведения планировались как светские, но преподавание "принципов религии" объявлялось обязательным.

План Талейрана для того времени выглядел внушительно. В его создании принимал участие не один автор. Талейран свидетельствовал, что при составлении проекта использовались советы самых образованных людей и ученых Франции, в том числе П.С. Лапласа (1749-1827), Ж.А.Н. Кондорсе (1743-1794). Но проект Талейрана плохо отвечал революционному духу времени. Некоторые его пункты оказались консервативными: ограничение женского образования начальным, немногочисленность школ второй ступени, обязательность религиозного обучения. Проект Талейрана не был принят. Учредительное собрание ограничилось включением в конституцию 1791 г. лишь одного из пунктов

проекта: "Будет создано и организовано народное образование, общее для всех граждан, бесплатное в отношении тех этапов образования, которые необходимы для всех людей".

Открывшееся в октябре 1791 г. Законодательное собрание вернулось к обсуждению проблемы народного образования. В Комитете по образованию в 1792 г. был разработан проект, автором которого явился один из последних представителей Просвещения, экономист и политик Ж.А.Н. Кондорсе. *Проект Кондорсе* предусматривал для детей из народа две ступени элементарного обучения: начальную и повышенную. Четырехлетние начальные школы планировалось организовать в населенных пунктах или группе коммун с численностью населения не менее 400 жителей. Элементарные школы второй ступени предназначались для каждого города или округа с 45 тыс. населения. Сверх того предусматривалось создать систему среднего образования, представленную лицеями, а также учреждения высшего образования - институты. Учебные заведения всех типов должны были быть бесплатными. Однако образование не являлось обязательным. В целом доклад Кондорсе оказался для своего времени выдающимся демократическим документом. Он не оставлял в школьной программе места религиозному обучению, намечал преемственность между всеми ступенями школы, провозглашал равенство прав мужчин и женщин в получении образования. Французский ученый и политик начала XX в. Ж. Жорес писал: "План Кондорсе - более широкий, более гуманный, носящий более народный характер, нежели план Талейрана".

Комитет образования, однако, не согласился с предложениями Кондорсе и поддержал другой документ - доклад *Годена*, в котором предлагались меры по ликвидации конфессионального обучения. В августе 1792 г. в соответствии с этим докладом Законодательное собрание приняло декрет о закрытии школ религиозных конгрегации.

Хотя проект Кондорсе не был принят, но его идеи по-своему интерпретировали авторы других предложений, направленных на демократические реформы в школе (планы *Шенье*, *Ромма*, *Лепелетье* и др.).

Противоречивую позицию в вопросах школьного образования заняли якобинцы. В июне 1793 г. по их инициативе был принят новый текст "Декларации прав", где провозглашалось и "право общего образования". В этот период были закрыты и подвергнуты реорганизации в соответствии с принципами светского обучения начальные школы, ранее находившиеся в ведении церкви. Из помещений оставшихся школ выносили изображения святых, уроки катехизиса заменялись "уроками революции", на которых читали "Декларацию прав человека".

Но те же якобинцы не поддержали законодательные инициативы по созданию общедоступной школы в виде интернатов - "домов национального воспитания" (*проект Лепелетье*) и организации преемственной системы образования (*проект Ромма* и *план города Парижа*).

После того как М. Робеспьер принял декрет "О культе верховного существа", якобинцы ослабили антирелигиозные мероприятия в школе. Больше того, якобинский Конвент принял *план Букье*, по которому допускалось участие духовенства в организации учебных заведений и оставлялась без изменений система дореволюционных коллежей.

Поражение революции положило конец планам демократизации школы. В июне 1795 г. в качестве школьного закона во Франции был принят *проект Дону*, в котором намечались весьма умеренные реформы: создание немногочисленных начальных школ, где были обязаны учить счету, письму и чтению; три четверти учеников должны были оплачивать обучение.

Тенденции развития школьного образования и новые типы учебных заведений

В XVII-XVIII вв. принцип сословности образования, в соответствии с которым наилучшие школы предназначались для дворянства и духовенства, стал все более ощутимым фактором снижения интеллектуального потенциала наций. Попытки реформировать школу на светских началах наталкивались на оппозицию церкви, оставшейся духовным и организационным центром школьного дела.

С середины XVII до конца XVIII в. расширялись масштабы образования первого и второго сословий, а также верхов третьего сословия. В результате соперничества католической и протестантской церковью усложняются задачи и программы, повышается эффективность деятельности учебных заведений.

Основным видом учебного заведения в системе школьного образования стала школа классического типа, все больше отличавшаяся от прежних учебных заведений. Ее приоритетом постепенно сделался пересмотр содержания образования в пользу предметов реального цикла. Например, в Англии во второй

половине XVII в. "Незримой коллегией" (позже "Королевское общество") во главе с *Р. Бейлем* (1627-1691) были созданы учебные заведения, где давали практически полезные знания и умения.

Многовековые устои феодальной школы уже начинали разрушаться. Увеличивался приток в школы детей третьего сословия (крестьян и горожан). Во Франции, например, такая категория составила к середине XVII в. половину учеников общеобразовательных заведений. Усилилось влияние светского образования, что выразилось в расширении программ "мирских дисциплин", в успешном соперничестве общинных школ с церковными. Так, в 1672 г. в Париже насчитывалось свыше 160 муниципальных начальных (малых) школ и только 40 приходских заведений элементарного обучения.

Развитие учреждений начального обучения в Западной Европе и Северной Америке представляло сложную картину борьбы нового со старым.

В целом начальная школа не справлялась со своими задачами. Основная масса населения (прежде всего крестьяне) оставалась неграмотной. Правящие классы пренебрегали просвещением народа.

В Англии в конце XVIII в. на 1712 жителей в среднем приходился лишь 1 учащийся. Не лучше выглядела ситуация во Франции. Королевские власти не выделяли ни одного су на школы для низших слоев населения. В большинстве провинций не хватало начальных учебных заведений. Даже в сравнительно благополучном Орлеанском округе в 1750 г. на 106 коммун приходилось лишь 50 учреждений элементарного образования. Не хватало профессиональных преподавателей. Количество учебных заведений для подготовки преподавателей элементарной школы исчислялось единицами. Число выпускников было крайне незначительным. Так, единственная на всю Францию *семинария св. Шарля* в конце XVII в. выпускала ежегодно 2-3 десятка учителей, что было каплей в море.

При всех недостатках масштабы и эффективность начального обучения неуклонно повышались. Обратимся для примера к данным по Франции. В ряде провинций количество начальных учебных заведений увеличилось в течение 1600-х гг. почти в пять раз. В некоторых местностях в конце XVII в. произошел резкий прирост таких заведений. Так, в округе Монпелье в 1677/78 учебном году начальные школы имелись в 40 % коммун, а спустя десять лет - уже в 73 %. В конце XVII в. грамотность мужского городского населения колебалась в пределах 40-80 % . Особенно высок был ее уровень в первом и втором сословиях: у мужчин до 100 % , у женщин - до 70 % .

Распространялась грамотность и среди городской части третьего сословия. Еще большая часть населения была охвачена элементарным обучением в 1700-х г. Так, в Руанском округе в 1790 г. начальные школы имелись почти во всех коммунах. Росла грамотность в городах. В итоге к концу XVIII в. 47 % мужчин и 26 % женщин во Франции были грамотными.

Живительную струю в организацию школ начального обучения внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и Северной Америке.

Так, яркий образец программы элементарных школ, создававшихся деятелями Реформации, - *Готский школьный устав* (1642). Он сделался каноном для многих соответствующих учебных заведений в Германии. Документ был выработан под заметным воздействием педагогических идей Я.А. Коменского и В. Ратке. Уставом планировалось обучение в трех классах: низшем, среднем и старшем. В первых двух классах по катехизису обучали родному языку (чтение, письмо), счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли "мирские предметы": изучение обычаев, начала естествознания, местной географии. Последние содержали знания о природе (почему молния видна раньше, чем слышится гром, и т.п.), о ведении хозяйства (советы земледельцу), первые сведения о судопроизводстве и собственности (что такое межа между частными владениями и др.). Преподавать "мирские предметы" надлежало, опираясь на наглядность и наблюдения; учитель должен был добиваться достижения учениками определенного уровня подготовки.

Начальный возраст ученика определялся Готским уставом в пять лет; учиться школьник мог до тех пор, пока не сдавал экзамен (но не дольше, чем до 14 лет). Занятия шли круглый год, 5 дней в неделю (за исключением среды и субботы), по 6 часов ежедневно. В деревенских школах предусматривались шестинедельные летние каникулы, в городских - четырехнедельные. Всем предметам, кроме "мирских", обучал один учитель - *шкульмейстер*. "Мирские предметы" преподавали специальные учителя. Предполагалось поднять социальный статус учителя путем создания специальных учреждений подготовки шкульмейстеров, введения постоянной оплаты учительского труда.

В Англии на протяжении XVII-XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались *благотворительные* и *воскресные школы* для бедняков. Уровень подготовки в этих учебных заведениях элементарного образования был крайне низким: лишь некоторые выпускники могли с трудом читать религиозные тексты на родном языке.

В Северной Америке первые школы начального образования появились в общинах пуритан в XVII в. В 1647 г. в колонии Массачусетс был принят первый закон, регламентировавший программу и деятельность таких школ в духе Реформации.

В 1600-1700-х гг. католические монархии и римско-католическая церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования. В значительной степени это было вызвано стремлением противостоять влиянию Реформации.

Пример такой политики – начальная школа Франции.

Под нажимом католиков во Франции было сорвано соблюдение Нантского эдикта (1508) (отменен в 1685 г.), вследствие чего протестанты лишились возможности создавать свои учебные заведения. Одновременно королевские власти и католический клир насаждали *католические начальные школы*. Была основана упомянутая выше семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям: "Христианские нравственные мысли для образования детей" К. Жоли (1607-1700) и "Приходская школа или Способ обучать в малых школах" безымянного кюре из Парижа.

Руководство католической церкви во Франции подхватило идею распространения образованности. В послании кардинала Ноайя (1698) провозглашалась необходимость для всех французов (для знати - обязательность) обучения. В документе регламентировались подотчетность церковных школ элементарного обучения, ежегодные суммы вознаграждения учителям - женщинам и мужчинам (100 и 150 ливров соответственно).

Французский епископат, заботясь о своем влиянии на воспитание и обучение, призывал верующих укреплять в детях религиозные чувства. В конце XVII в. во Франции появились первые уставы католических начальных школ: Шалон-на-Марне (1676), Отона (1685), Аксерра (1695). Эти документы пронизаны авторитарным и консервативным духом: запрещаются смешанные школы, подчеркивается необходимость телесных наказаний ("розга необходима, ибо рождает мудрость"). Но в них чувствуется и влияние новых дидактических идей ("дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно").

Активную деятельность в сфере элементарного образования во Франции развернула *католическая конгрегация "Братьев христианских школ"*, основанная Ж.Б. Лассалем (1651-1719). Первая школа конгрегации появилась во Франции в 1679 г. Спустя сорок лет подобные школы действовали в 22 городах. К 1789 г. в учебных заведениях "Братьев..." насчитывалось до 36 тыс. учащихся. Обучение было бесплатным. В классах занималось до 100 учеников. Они овладевали началами чтения и письма на французском языке, правилами арифметики, заучивали псалмы, иногда учились читать по-латыни. Впрочем, далеко не все осваивали подобную программу, поэтому тех школяров, которые овладевали искусством выводить буквы, награждали громким титулом "писателя".

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и Северной Америке в XVII-XVIII вв. *полное общее образование*. Главным видом такого образования становится *учебное заведение классического типа*: в Германии - *городская (латинская) школа и гимназия*, в Англии и Северной Америке - *грамматическая школа*, во Франции - *коллеж*. Эти учреждения впитали прогрессивные направления Возрождения, Реформации и Просвещения. Вместе с тем в их деятельности получила отражение и консервативная традиция. Они были предназначены для имущих слоев общества. Нередко находились на содержании государства.

В Германии на протяжении 1600-х гг. было учреждено свыше 100 городских школ. Многие из них впоследствии были преобразованы в гимназии. В конце 1700-х гг. в одной лишь Пруссии насчитывалось до 380 городских школ и гимназий. В программах этих заведений происходили заметные перемены. На первых порах основная часть учебного времени отводилась изучению античных языков и литературы. Но уже в первые десятилетия XVIII в. эти предметы занимали лишь половину учебных часов. Одновременно (хотя бегло и в малом объеме) преподавались история, география, математика и естественные науки.

Учебный процесс в этих школах был пропитан религией. Учащиеся тщательно и систематически изучали катехизис. Городские школы и гимназии нередко оказывались инструментом воспитания малоинициативного, законопослушного, богобоязненного поколения. Заявляя об этих задачах, представители церкви подчеркивали: "Тот лучший подданный, кто больше верует, и тот наихудший, кто больше рассуждает".

Иную направленность имели городские школы и гимназии современного образования.

Тенденция расширения современного образования усиливалась. Так, в результате *реформы Зейдлица*

в Пруссии (1787) произошли изменения программ городских школ и гимназий, приведшие к заметному возрастанию доли естественнонаучных дисциплин. Управление школ перешло от консистории в ведение светской королевской власти.

Важный вклад в развитие современного образования в Германии внесли сторонники неогуманизма (*Ф. А. Вольф* и др.). Их усилиями в программах ряда городских школ и гимназий предусматривалось расширение преподавания немецкого языка и литературы.

Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам-филантропинистам. Их деятельность протекала под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение - *филантропин* было основано *И.Б. Базедовым* в 1774 г. в Дессау. Принципиальным отличием этого учреждения была конфессиональная терпимость. В учебный план входили немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд. Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

В дальнейшем по образцу филантропина в Дессау возникло несколько других учебно-воспитательных учреждений.

В Англии среди грамматических школ особо выделялись 9 больших *публичных школ* (в Винчестере, Вестминстере, Итоне, Борроу, Лондоне и др.), которые предназначались для аристократической элиты. Большие публичные школы в общем насчитывали не более трех тысяч учащихся.

Грамматическая школа являлась учебным заведением классического образования, т.е. обучения, основанного прежде всего на программе древних языков и литературы. Но на исходе 1700-х гг. такая традиция была нарушена. По инициативе *И. Бентама* (1748-1832) было введено более обширное преподавание дисциплин естественнонаучного цикла. Однако публичных школ эта реформа не коснулась.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII-XVIII вв. становится коллеж. В конце 1700-х гг. в стране насчитывалось 562 коллежа с 73 тыс. учащихся.

Интересный педагогический опыт оставили коллежи двух подтипов: *школы Пор-Рояля* и *учебные заведения католического ордена "Оратория"*.

В создании и деятельности школ Пор-Рояля приняли участие гугеноты и католическая конгрегация янсенистов - последователей голландского теолога К. Янсения. Основатель конгрегации Дювернье де Горанн (1581-1643) проявлял особый интерес к воспитанию ("воспитание - абсолютно необходимая вещь"). Школы были учреждены группой педагогов, получившей наименование "кружок Пор-Рояля". В группу входили П. Николь (1625/28-1695), К. Лансело (1615-1695), А. Арно (1612-1694) и др. Янсенисты считали, что ребенок - существо слабое, испорченное от природы, что "разум его омрачен грехом", а сам он "раб страстей". Утверждалось, что "дьявол захватывает детскую душу уже в утробе матери." Чтобы бороться с этими природными пороками, воспитателю следует находиться в постоянном общении с детьми и предотвращать их проступки.

Первая школа Пор-Рояля была открыта в 1637 г. в предместье Парижа, носившем такое же названия. Школы просуществовали до 1661 г., а затем были закрыты королевским указом в результате интриг иезуитов, видевших в этих учреждениях опасных конкурентов. Учениками школ были ставшие затем известными всему миру ученые и писатели: Б. Паскаль, Ж. Расин, Б. Фонтенель и др.

Школьные классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими - 5-6 учеников на одного-двух учителей. Педагоги отрицательно относились к оценкам, полагая, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: "Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться." Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе.

Педагоги Пор-Рояля ставили цель формирования прежде всего рассудочного мышления. Они утверждали, что "нет ничего более ценного, чем здравый смысл и правильное суждение". Вот почему считалось необходимым большую часть занятий направлять на развитие способности к суждениям. Но это не значило, что учителя пренебрегали упражнениями памяти учащихся. Школяры заучивали значительный объем учебного материала, но нагрузки были посильными, т.е. упражнения соответствовали умственным возможностям каждого.

Школы Пор-Рояля давали элементарное, общее и частично высшее образование. В курс входили французский язык, древние и новые языки, история, география, математика, риторика, философия. Программа школ была шагом в модернизации образования. Родной язык оценивался как первооснова обучения, что выглядело новшеством на фоне тогдашней практики школьного образования. Учащиеся

писали сочинения и письма на французском языке, используя собственный житейский опыт. Античных классиков часто изучали во французском переводе. Ученики систематически делали самостоятельные переводы, заботясь прежде всего о передаче смысла, а не формы.

До 12-летнего возраста школьники приобретали элементарное образование, овладевая письмом, счетом, изучали географию, приобретали начальные знания по богословию. Затем они осваивали упомянутую программу общего образования. Занятия языками были значительно упрощены. Использовались, например, рекомендации Арно и Лансело преподавать родной язык фонетическим способом, что при архаичности французского письма оказалось наиболее эффективно. По-новому обучали латыни. Сначала ученики интенсивно упражнялись в переводах с латинского на французский, а затем делали самостоятельные переводы французских текстов на латинский язык. На занятиях по истории, географии, математике они получали знания об окружающем мире. Использовались географические карты, изображения орудий труда, предметов быта и пр. Помимо арифметики в программу входили элементы алгебры и геометрии.

Полная программа предназначалась мальчикам и юношам. Девочек обучали по более простому курсу: катехизису, чтению, письму. В женских школах Пор-Рояля царил аскетический режим послушания и воздержания.

Школы "Оратории" возникли одновременно с основанным в 1611 г. кардиналом П. де Берюлем орденом того же названия. В 1719 г. насчитывалось уже свыше 20 школ "Оратории". Особым влиянием они пользовались в 1760-х гг. Затем однако конгрегация была распущена, а ее школы влились в разряд остальных коллежей.

Ораторианцы готовили по преимуществу приходских кюре. В центре программы были изучение религиозных догматов, античная литература и древние языки. Кроме того, давались некоторые сведения из естественных наук. Не поощрялись "пустопорожние рассуждения". Протестуя против схоластического обучения, один из ведущих педагогов-ораторианцев *Б. Лами* (1640-1715) заявлял, что максимы (изречения) схоластов "выворачивают мир наизнанку".

Школы "Оратории" шли по пути реформы содержания образования. Отечественные язык, литература и история являлись основой обучения. Французский язык и литература были обязательными дисциплинами на протяжении всего курса преподавания. Более заметное место, чем в других коллежах, занимали дисциплины современного цикла: естественные науки, математика, история и география.

Одним из лучших учебных заведений слыл созданный "Ораторией" коллеж Жюйи, где помимо указанных новшеств практиковались более короткие поурочные и ежедневные занятия. Циклу дисциплин обучал один преподаватель. Устраивались дополнительные занятия, вести которые приглашали специалистов.

Опыт коллежей, прежде всего школ Пор-Рояля и "Оратории", оставил заметный след и в дальнейшем был осмыслен и использован во Франции при реформировании национальной системы образования.

В Северной Америке в XVII-XVIII вв. школа развивалась (особенно вначале) под сильным воздействием европейского опыта и прежде всего английского. Первая городская школа была создана в Бостоне в 1635 г. Затем из появившихся аналогичных учебных заведений вырастают грамматические школы, которые к середине 1700-х гг. становятся ведущими среди общеобразовательных учреждений.

Во второй половине 1700-х гг. в североамериканских колониях возникают общеобразовательные заведения нового типа - *академии*.

Первое такое заведение основал в Пенсильвании в 1749 г. *Б. Франклин* (1706-1790). Академия Франклина предлагала учебную программу современного образования. Помимо предметов классического цикла, предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия Франклина была образцом для подражания, и в конце 1700-х гг. академии уже стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы. Например, в Новой Англии на 300 тыс. жителей приходилось 15 таких учреждений.

Сеть академий расширялась одновременно с их интеграцией с грамматическими школами. Повсеместно возникали академии с современным и классическим отделениями.

Вопросы и задания

1. Назовите новые общие черты школы и педагогики Запада в XVII-XVIII вв.
2. Охарактеризуйте педагогическую мысль Западной Европы начала Нового времени на примере педагогических воззрений Ф. Бэкона, В. Ратке, Р. Декарта.

3. Проанализируйте на основе работы "Великая дидактика" педагогическую концепцию Я. А. Коменского. Особо остановитесь на идеях природосообразного, пансофического образования и воспитания.
4. Дайте характеристику педагогических идей Просвещения в Германии, Англии и США. Особо представьте педагогическую теорию Дж. Локка.
5. Проследите эволюцию педагогических идей Просвещения во Франции - от взглядов Ф. Фенелона и Ш. Роллена до концепций философов-энциклопедистов.
6. На основе педагогического романа "Эмиль, или О воспитании" проанализируйте концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Особое внимание уделите идеям свободного, отрицательного, физического, трудового воспитания.
7. В чем выражалась связь между педагогическими идеями Просвещения и Французской революции XVIII в.? Охарактеризуйте основные проекты школьных реформ в эпоху Французской революции.
8. Какую роль сыграли римско-католическая и протестантская церкви в развитии начального образования в Западной Европе в XVII-XVIII вв.? Расскажите о программах и результатах деятельности западноевропейских начальных школ в этот период.
9. В чем состояли отличия городских, грамматических школ и гимназий во второй половине XVII-XVIII вв. от более ранних аналогичных учреждений?
10. Расскажите об учебных заведениях нового типа, возникших в Западной Европе и Северной Америке в XVII-XVIII вв.

Литература

- Альт Р.* Прогрессивный характер педагогики Коменского / Пер. с нем. - М., 1957.
- Гельвеций К.А.* О человеке // Соч.: В 2-х т. - М., 1974 - Т. 2.
- Гессен С.И.* Идеал свободного воспитания // В кн.: Гессен С.И. Основы педагогики. - М., 1995. - С. 40-64
- Гончаров Л.Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. - М., 1972. - Гл. 1.
- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. - М., 1992. Гл. 1.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. IV. - Гл. 1.
- Дидро Д.* Последовательное опровержение книги Гельвеция "О человеке" // Соч.: В 2-х т. - М., 1975. - Т.2.
- Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: В 2-х т. - М., 1982.
- Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие. - М., 1987.
- Красновский А.А.* Ян Амос Коменский. - М., 1953.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1988. - Ч. 1. - Гл. 8-10.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1989. - Ч. 2. - Гл. 1.
- Пискунов А. И.* Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII - начала XIX в. Очерки первый и второй. - М., 1960.
- Руссо Ж.Ж.* Пед. соч.: В 2-х т. - М., 1981.
- Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и начала Нового времени. - М., 1991.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй / Пер. с нем. - М., 1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981.- Разд. III, IV.

Глава 11. Школа и педагогика в России XVIII в.

Общий взгляд

1700-е годы - переломные в истории отечественной школы и педагогической мысли. Россия пережила реформы воспитания и образования, которые были вызваны важными социально-экономическими фактами: политическим лидерством дворянства, укреплением позиций купечества и промышленников, складыванием режима абсолютизма, трансформацией чиновничьего аппарата, созданием новой армии и пр.

Существенно переменялся умственный настрой общества. Наметился переход от сословного общества к гражданскому. Россия, сохраняя самобытность, в то же время вступила на дорогу общеевропейского развития, что выразилось в усилении внимания к отдельной личности, создании национальной школьной системы. Образование стало рассматриваться как один из основных путей карьеры. Так, в одном из указов Петра I подчеркивалось, что дворяне, обделенные отцовским наследством, будут "хлеба своего искать службою, учением, торгами и прочим".

К концу XVII в. Россия не располагала системой регулярных учебных заведений (в отличие от Запада, где уже сформировались сравнительно развитые школьные структуры). На протяжении 1700-х годов такая система была создана, что означало завершение эпохи господства старорусского

иррегулярного воспитания и обучения, главенства семейного домашнего обучения. Появилась особая социальная группа, профессионально занимавшаяся умственным трудом и педагогической деятельностью.

Новое в воспитании и обучении приживалось весьма болезненно.

Происходила ломка прежних, в том числе и позитивных, педагогических традиций. Реформы по своим социальным и педагогическим последствиям были противоречивыми и неоднозначными.

История школы и педагогической мысли России XVIII в. делится на два периода: первую и вторую половины столетия. В течение каждого периода произошли существенные изменения в школьном деле, в трактовке вопросов воспитания и образования.

Школьные реформы первой половины XVIII в.

В конце XVII - начале XVIII вв. Россия пересматривает курс развития, в том числе в сфере школьного образования, равняясь на западный опыт. По сути, происходил поворот к школе и педагогике Нового времени.

Примерами этого могут служить воспитание и обучение *Петра I* (1672-1725). До 10 лет будущий государь воспитывался даже более по-старому, чем его старшие братья и отец. Его первый воспитатель - боярин Ф.П. Соковнин был убежденным старовером. Другой первый учитель - подьячий Никита Зотов обучал воспитанника грамоте, прошел с ним азбуку, часослов, псалтырь, евангелие и апостол, уроки русской истории.

С 1683 г. начинается самообразование и иная выучка юного Петра. Под руководством иностранцев он учился математике, артиллерии, геометрии, фортификации, баллистике, кораблестроению. Тогда же Петр овладевает немецким и голландским языками.

Петр и его сподвижники предприняли попытку направить страну по общеевропейскому пути. Был введен обычай посылать за границу молодых людей (обычно дворян) для обучения корабельному и мануфактурному делу, военным наукам. По главным промышленным городам Европы были рассеяны десятки русских учеников. Многие молодые дворяне, а также прошедшие отбор сыновья купцов и крестьян вполне успешно осваивали заморские науки.

В начале XVIII в. в России появились государственные школы различных типов. Подобная реформа была одним из направлений преобразований Петра I. Эти школы отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными. В них не только готовили моряков, мастеровых, строителей, писарей и пр., но и давали общее образование (родной и иностранные языки, арифметика, философия, политика и пр.). По преимуществу создавались дворянские учебные заведения (для "знатных особо детей"). Но сословный принцип нередко нарушался, так что в новых учебных заведениях оказывались представители других социальных слоев.

Первым из созданных при Петре I учебных заведений была учрежденная в Москве *школа математических и навигацких наук* в Сухаревой башне (1701). Директором школы назначили приглашенного из Абердинского университета (Англия) профессора *Г. Фарварсона*. С ним приехали еще два преподавателя. В учебную программу входили арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия, математическая география. До того как приступить к изучению этой программы, учащиеся могли пройти два начальных класса ("русская школа" и "цифирная школа"), где учили читать, писать (на основе гражданского алфавита) и считать. По штату в школе могло обучаться до 500 человек. Возраст учащихся - от 12 до 20 лет. Выпускали из школы по мере завершения подготовки или по запросам ведомств. Готовили моряков, инженеров, артиллеристов, служилых людей. Ученики получали кормовые деньги, жили при школе или наемных квартирах, которые снимали. За прогулы учащимся грозил немалый штраф. За побег из школы полагалась смертная казнь.

В навигацкой школе всей учебной деятельностью руководил крупный русский просветитель *Леонтий Филиппович Магницкий* (1669-1739).

В 1715 г. старшие классы школы математических и навигацких наук были переведены в Петербург. На этой базе была организована *Морская Академия* - военно-учебное заведение, где готовили к морской службе. По образцу навигацкой школы в Москве в 1712 г. были учреждены еще две школы - *инженерная* и *артиллерийская*.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была создана *хирургическая школа*, рассчитанная на 50 учащихся. С 1721 г. при сибирских заводах стали создавать *горные училища*.

Для специальной подготовки специалистов по иностранным языкам в Москве, на Покровке было

учреждено особое учебное заведение, которым руководил пастор *Эрнст Глюк* (ум. 1705). Там детей бояр, служилых и торговых людей обучали греческому, латинскому, итальянскому, французскому, немецкому и шведскому языкам. Обучение языкам занимало три четверти учебного времени. Остальное время отводилось на преподавание философии, истории, арифметики, географии. В школе насчитывалось до 50 учеников. Обучали бесплатно. Глюк разработал учебные пособия: русскую грамматику, пособие по географии, лютеранский катехизис, молитвенник в стихах. Использовался также "Мир в картинках" Я.А. Коменского. Школа действовала 10 лет (1705-1715).

После закрытия школы Глюка единственным учебным заведением повышенного образования в Москве оказалась *Славяно-греко-латинская академия*, в которой в 1716 г. училось до 400 студентов.

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (*цифирные школы*). В этих школах обучали арифметике и отчасти геометрии. Ученикам запрещалось жениться до тех пор, пока не выучатся цифири. В качестве учителей в каждую губернию было послано по два выпускника Московской навигацкой школы и Морской Академии.

К 1716 г. цифирные школы существовали в 12 городах, к 1722 г. - в 42 городах.

Созданные как заведения для дворян и служилых людей, цифирные школы постепенно пришли в упадок. Многие дворяне и приказные не хотели посылать туда своих сыновей. Детей забирали насильно. Значительная часть возможных учеников из духовного сословия уходила в церковные *архиерейские школы*. В 1744 г. некоторые цифирные школы были присоединены к *полковым гарнизонным школам*. Остальные слились с архиерейскими школами.

Деятельность архиерейских школ определялась "Духовным регламентом" (1721), который составил *Феофан Прокопович*. В Регламенте, который современники оценили как "гимн просвещению", излагалась новая программа школьного обучения. Предписывалось открывать учебные заведения для детей духовенства при домах архиереев. Отличительной архиерейских школ было сочетание светской программы с религиозной. В них готовили священнослужителей. Обучали начаткам религии, письму, чтению, арифметике, геометрии.

В "Духовном Регламенте" предусматривалось создание *академий с семинариумами* - 8-летними средними духовными учебными заведениями. Последние были закрытыми учреждениями: семинаристов не отпускали к родным, "пока не обвыкнут в семинариуме". Семинариумы замыслились как общеобразовательные гуманитарные заведения. В программу входили латинский язык, грамматика, история и география, арифметика и геометрия, логика или диалектика, риторика, физика, политика и богословие. Греческий язык преподавался в минимальном объеме. Богословие преподавали два последних года. Регламент предусматривал использование целесообразных дидактических приемов: ознакомление учащихся с общей характеристикой той или иной дисциплины в начале ее преподавания, установление межпредметных связей (географии и истории) ("историю честь без ведения географского есть как бы с завязанными глазами по улице ходить") и пр. В отличие от старорусского аскетического воспитания, для семинаристов предусматривались систематические "игры тел сдвижные", постановка "акций и комедий", музыка во время праздничных трапез и др.

Хотя сыновья священников были обязаны посещать архиерейские школы, духовное сословие избегало обучать в них своих детей, так как не принимало светской направленности программы обучения. Общее число духовных школ, открытых в 1721-1725 гг., не превышало 50.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII в., обучали на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка. Использовались пособия зарубежных и отечественных авторов. Вместо прежних Часослова и Псалтыря часто учили по "Букварю" Федора Поликарпова (1701), по книгам Ф. Прокоповича "Юности честное зеркало" и "Первое поучение отрокам". Учебные пособия впервые вводили латинский и греческий шрифты (для будущих переводчиков), содержали сравнения славянского, греческого и латинского языков, материал на общественно-бытовые, нравственные темы и пр. Популярностью пользовалась "Арифметика" Л.Ф. Магницкого - учебник, который в России был главным учебным пособием по математике до середины XVIII в.

Петровские реформы образования и воспитания вызывали глухое и явное недовольство, которое подавлялось жестко и беспощадно. Недовольных не устраивало, например, разрушение традиций домашнего семейного воспитания. Новые гражданские учебные заведения брали на себя не только функции образования, но и воспитания.

Возникновение в Петровскую эпоху новых типов школ было важным этапом в организации

национальной системы образования. В тот период был заложен фундамент для построения школьного дела на новых началах.

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Вместе с тем часть учебных заведений, созданных в петровское время, успешно развивалась. Например, расширилась сеть семинариумов: к 1764 г. насчитывалось до 26 таких школ с 6 тыс. учеников.

Появились учебные заведения нового типа. В конце 1725 г. в Петербурге был создан важный научно-просветительский центр - *Академия наук*. В ее состав входили *университет* и *гимназия*. В 1731 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати - *Корпус кадет*. В нем готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников. К 1762 г. в кадетском корпусе насчитывалось до 600 учеников. Другим привилегированным дворянским учебным заведением явился основанный в 1759 г. при императрице Елизавете *Пажеский корпус* в Петербурге.

К середине XVIII в. наиболее приметным событием в развитии школьного дела стало открытие в 1755 г. в Москве университета и университетских гимназий. Номинально университет был доступен всем сословиям, но фактически предназначался для детей дворян. Вначале в нем было три факультета: юридический, философский и медицинский. Первые студенты были набраны из духовных семинарий. Дворяне избегали посылать своих отпрысков в бессловный университет.

Во второй четверти XVIII в. основной и едва ли не единственной заботой государства являлась организация обучения дворянства. Остальные сословия, прежде всего крестьяне, оказались вне поля зрения правительства. Как уже отмечалось выше, представители дворянства тяготились введенной Петром I повинностью отдавать своих сыновей в регулярные учебные заведения. В 1737 г. был издан закон, освободивший дворян от этой обязанности и предоставивший им право на домашнее обучение.

В Петровскую эпоху в обществе укрепилось понимание необходимости светского государственного регулярного воспитания и обучения.

Один из первых планов в духе такой необходимости был представлен родственником Петра I *Федором Салтыковым* (ум. в 1715 г.). В его "Пропозициях" (1712) предлагалось учредить в каждой губернии в зданиях монастырей академии. В качестве учителей приглашать "сведущих лиц и иностранцев". Проектируемые академии напоминали западноевропейские учебные заведения - дворцовые школы. Кроме общеобразовательных дисциплин (грамматика, риторика, поэтика, философия, история, география, математика, физика), предполагались научно-технические знания (механика, фортификация, архитектура и пр.). Также предусматривались уроки танцев, фехтования, верховой езды. Кроме того, Салтыков предлагал создать в каждой губернии по две женские школы.

Один из первых представителей русского Просвещения, участник школьных реформ *Василий Никитич Татищев* (1686-1750) открыл несколько горнозаводских школ; изложил в рационалистическом духе идеи воспитания и обучения в ряде сочинений, прежде всего, в "Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ" (1733). "Главной наукой" Татищев считал такую, "чтоб человек мог себя познать". Он приходит к заключению о том, что воспитание и обучение должны соответствовать возрасту человека. Как совершенствуются с возрастом человека его знания, так совершенствуется вместе с возрастом знание человечества. Основная цель "Разговора" - доказать необходимость отправки молодых людей за границу для обучения нужным и полезным наукам. "Желание и надежда" на учрежденные Петром школы оказались, по наблюдению Татищева, обманутыми. Он предлагает поэтому создавать новые училища и исправлять старые. Разработанная Татищевым программа дворянского воспитания предусматривала обучение светским наукам и религии. Он выдвинул план открытия академий или университетов, гимназий и академий ремесел. Татищев обосновывал идею, что учитель должен не только знать свой предмет, но и обладать умением обучать. Он помышлял о том, чтобы дать человеку знание того, "что ему полезно и нужно и что вредно и непотребно". В соответствии с этим науки и знания делились на нужные (домоводство, мораль, религия и др.), полезные (письмо, красноречие, иностранные языки, математика, естественные науки), щегольские (поэзия, музыка, верховая езда, танцы), любопытные (астрология, алхимия) и вредные (ворожба, чернокнижие и пр.).

На позициях критического, рационалистического видения мира стоял известный просветитель петровской эпохи *Феофан Прокопович* (1681-1736). Деятельный участник школьных реформ, сторонник светского образования, европейски образованный, Прокопович в своих проектах использовал зарубежный опыт: преподавания западноевропейского круга наук, педагогики иезуитов. В книге-букваре "Первое учение отрокам" Прокопович давал педагогические рекомендации и советы родителям и воспитателям, подчеркивая важность воспитания для судьбы человека ("каков кто отрок есть, таков и

муж будет").

Иначе трактовал западноевропейскую педагогическую традицию *Иван Тихонович Посошков* (1653-1726). Свои взгляды И.Т. Посошков изложил в трактате "Завещание отеческое"(1705). В этом труде причудливо уживались старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам, инакомыслию) и горячая поддержка просветительских реформ Петра. Посошков предложил куда более обширную программу образования по сравнению с той, которая была принята в Московской Руси: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла ("художества"). Посошков помышлял об организации повсеместного женского образования, всеобщего начального обучения крестьян ("нужно так устроить, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека").

Свой проект школьной реформы представил Петру I немецкий ученый и философ *Г.В. Лейбниц* (1646-1716). План Лейбница носил отчетливо практическую направленность (на первом месте стояли физико-математические науки). Главным его отличием было положение об обучении на основе энциклопедических программ.

Особую роль в реформах образования и воспитания в XVIII в. сыграл великий русской ученый-энциклопедист *Михаил Васильевич Ломоносов* (1711-1765). Он был инициатором демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук. Ученый ввел в число обязательных предметов гимназического образования химию и астрономию, первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Им разработаны "Регламенты" для учителей и учеников гимназий, где рекомендуется сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение. Ломоносов выдвинул в качестве ведущего принцип научности в обучении. Вместе с И.И. Шуваловым Ломоносов был инициатором учреждения Московского университета. Став "интеллектуальным отцом" университета, Ломоносов определил его развитие в прямом соответствии с достижениями научной и философской мысли Европы.

Школа и педагогическая мысль во второй половине XVIII в.

Периодом наивысшего развития школьного дела в России XVIII в. оказалось царствование *Екатерины II* (1762-1796). Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Екатерина проявляла особый интерес к проблемам воспитания и образования. В 1762 г. она писала: "Страсть этого года - писать о воспитании... формировании идеального человека и достойного гражданина".

Русские политики, ученые, педагоги приняли участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках общеевропейского движения Просвещения. В сочинениях русских просветителей провозглашены идеи развития национальной системы образования, общественного воспитания, целесообразности изучения и использования западной педагогики с соблюдением собственных традиций.

Русские просветители включились в общеевропейскую полемику о воспитании. При этом они высказывали свои оригинальные суждения. В своих сочинениях они проводили идею свободного развития личности (Е.Р. Дашкова - "О смысле слова "воспитание", А.А. Прокопович-Антонский - "О воспитании", В.В. Крестинин - "Историческое известие о нравственном воспитании...", Е.Б. Сырейщиков - "О пользе нравочения при воспитании юношества", Х.А. Чеботарев - "Слово о способах и путях, ведущих к просвещению", М.М. Снегирев - "Слово о пользе нравственного просвещения"). Авторы отвергли тезис о преимущественном "естественном воспитании" Ж.-Ж. Руссо и настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем они не разделяли и мнения Гельвеция о всесии социального воздействия и ничтожности роли наследственности в воспитании.

Идеи европейского Возрождения и Просвещения пользовались особым вниманием русской императрицы. Екатерина стремилась использовать достижения педагогической мысли Европы при реализации своих проектов. Она внимательно изучала "Мысли о воспитании" Дж. Локка, педагогические теории М. Монтеня, Ф. Фенелона, Ж.-Ж. Руссо. Задумав реформу школьной системы, Екатерина обратилась к Д. Дидро, который составил "План Университета для России". В 1770-х гг. Екатерина особо интересовалась педагогической деятельностью И.Б. Базедова.

С течением времени педагогические пристрастия Екатерины претерпели эволюцию. Если в начале царствования императрица демонстрировала приверженность идеям французского Просвещения, то в конце жизни она отошла от либеральных увлечений. Когда требовалось выбирать между идеалами Просвещения и устранением опасности для трона, Екатерина не колебалась. Свидетельство этому - судьбы выдающихся русских просветителей Н. Новикова и А. Радищева. Первый по подозрению в

масонском заговоре против императрицы был брошен в Петропавловскую крепость. Второй за то, что дерзнул публично осудить самодержавие, был отправлен в ссылку в Сибирь.

Журналист, публицист, издатель *Николай Иванович Новиков* (1744-1818) финансировал две частные школы, а также поездки молодых людей за рубеж для получения образования. Свои педагогические взгляды Новиков изложил в трактате "О воспитании и наставлении детей" (1783). Он определял в воспитании несколько главных направлений: телесное (физическое), нравственное и умственное. Подобное воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина.

Новиков говорил о том, что Россия нуждается в общедоступном образовании.

Александр Николаевич Радищев (1749–1802), подобно Руссо, поклонником которого он был, связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Радищев настаивал прежде всего на гражданском воспитании, на формировании "сынов отечества". Радищев требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Своеобразным манифестом русской педагогики конца XVIII в. стал коллективный трактат профессоров Московского университета "Способ учения" (1771). В трактате провозглашены важные дидактические идеи об активном и сознательном обучении.

Приоритетом школьной политики второй половины XVIII в. было удовлетворение культурно-образовательных запросов дворянства. Избавившись от обязательной службы, дворянство стремилось заполнить досуг приобщением к культурным достижениям Европы. Усилилась тяга к новому западному образованию.

Весьма примечательным событием стал спор о приоритете греко-латинской образованности. По свидетельству будущего президента США Дж. Адамса, который служил в 1781-1783 гг. в американском дипломатическом представительстве в России, в Петербурге "не было сколько-нибудь хорошего места для изучения латинского и греческого языков".

Оплот греко-латинской образованности, Славяно-греко-латинская академия, вступает в новый период своего развития. Усиливается преподавание русского и греческого языков; вводится преподавание древнееврейского и новых языков, а также целого ряда образовательных предметов (философия, история, медицина). Академия становится исключительно духовно-учебным учреждением и перестает удовлетворять требования нового времени. Ее место занимают университеты.

Если при Петре I царила обязательная ("указная") программа, согласно которой дворянам следовало приобретать известные научно-технические знания, то теперь в соответствующих школах учились лишь дети мелкопоместных дворян. Знать предпочитала учиться светским манерам, наслаждаться театром и иными искусствами.

Подобный поворот отрицательно повлиял на состояние учебных заведений, во главе которых стояли Петербургский и Московский университеты. Так, М.В. Ломоносов свидетельствует, что в Петербургском академическом университете "ни образа, ни подобия университетского не видно". Профессора обычно не читали лекций, студентов как рекрутов набирали из других учебных заведений; новобранцы чаще всего "оказывались не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции". Сходная картина была в Московском университете. При открытии в нем числилось 100 студентов; 30 лет спустя - лишь 8. Занятия в среднем проходили 100 дней в году.

Это не значило, что в университетах замерла научная и педагогическая жизнь. К чтению лекций привлекались иностранные и отечественные ученые. Среди последних С.Н. Котельников (профессор математики), А.П. Протасов (профессор анатомии), Н.В. Попов (профессор астрономии). Профессора Московского университета и Академии наук публиковали русские переводы педагогических трудов Дж. Локка, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо. Они были авторами пособий для школ и домашних учителей, а также проектов школьных реформ. Благодаря их деятельности была создана оригинальная учебная литература по различным отраслям знаний (родному языку, математике, географии, естествознанию и пр.). В трудах профессоров Московского университета и ученых Академии наук ("О пользе наук..." А.Н. Поповского, "Слово о... понятиях человеческих" Д.С. Аничкова и др.) поставлены важные вопросы нравственного, умственного и физического воспитания. Так, подчеркивалась целесообразность использования западного педагогического опыта и русских народных педагогических традиций.

Заметные успехи делали специальные военно-учебные заведения - сухопутный и морской кадетские корпуса. Уставом 1766 г. программа обучения в кадетском корпусе делилась на три группы наук: 1) руководствующие к познанию предметов, нужных гражданскому званию; 2) полезные или художественные; 3) "руководствующие к познанию прочих искусств". К наукам первой группы

относились нравоведение, юриспруденция, экономия. К наукам второй группы – общая и экспериментальная физика, астрономия, общая география, навигация, естествознание, воинские науки, рисование, гравирование, архитектура, музыка, танцы, фехтование, скульптура. К наукам третьей группы – логика, математика, красноречие, физика, священная и светская мировая история, география, хронология, латинский и французский языки, механика. Столь обширная программа реализовывалась лишь отчасти. Весьма значительное количество часов приходилось на французский язык.

Во второй половине XVIII в. получили развитие частные учебные заведения, предназначенные для дворянского сословия. В них использовалась программа государственных школ.

Высшее дворянство воспитывало своих детей дома. Сначала воспитателями были немцы, затем их все чаще стали сменять французы. Первые иностранные гувернеры в большинстве оказались несостоятельными педагогами. Как говорится в указе 1755 г., "многие, не сыскавши хороших учителей, принимают к себе людей, которые лакеями, парикмахерами и иными подобными ремеслами всю свою жизнь препровождали".

В истории школьных проектов и реформ екатерининской эпохи просматриваются два этапа. На первом этапе (1760-е гг.) заметно влияние французской педагогической традиции. На втором этапе (с начала 1780-х гг.) – влияние германского школьно-педагогического опыта.

В 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования *Ивана Ивановича Бецкого* (1704-1795). Бецкой был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. Он составил доклады и уставы, прежде всего "Генеральный план воспитательного дома" (1764) и "Краткое наставление... о воспитании детей", где в трактовке вопросов физического, умственного и нравственного воспитания идет вслед за Руссо и Локком. Бецкому принадлежат проекты воспитания "идеальных дворян".

По предложениям Бецкого были открыты следующие учебно-воспитательные учреждения: воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук (1765), институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт) (1764), коммерческое училище в Москве (1772).

При основании Смольного института для девушек из дворянских семей был использован французский культурно-просветительский опыт. В институте существовала общая программа (русский язык, география, история, арифметика, иностранные языки), а также курсы домоводства для менее родовитых учениц и курсы политеса для смолянок из знатных семей. По сути, Смольный институт оказался первым государственным средним женским учебным заведением в Европе.

Кроме планов Бецкого, в 1760-х гг. были выдвинуты еще несколько проектов: об учреждении разных училищ (1764), организации государственных гимназий (1767), комиссии об училищах (1768) и др.

Профессор Московского университета *Ф.Г. Дильтей* также составил план учреждения системы начальных (тривиальных) училищ, гимназий, университетов и заведений для подготовки из представителей крепостного сословия воспитателей для дворянских детей ("рабские" или "дядские" школы). Предусматривалось создать две "дядские школы" – в Москве и Петербурге, более 20 "тривиальных школ" для дворянства и свободных сословий, где готовили бы для поступления в гимназию, 9 четырехлетних гимназий для дворян и свободных разночинцев, 2 новых университета.

В проекте "государственных гимназий" или "детских воспитательных академий", представленном в 1767 г. Комиссией для составления плана учебной реформы, предусматривалась организация закрытых казенных учебных заведений для детей с 5-6-летнего возраста до 18 лет "без различия звания" (исключая крепостных). Задумывалось открыть гимназии 4-х типов: общеобразовательные, гражданские, военные и купеческие. Во всех типах гимназий предлагалось обращать особое внимание на изучение торговли и промышленности, иностранных языков. Предусматривалось также введение для мальчиков обязательного начального обучения.

Несколько проектов подготовила созданная в 1768 г. "Частная комиссия об училищах": 1) о низших деревенских училищах; 2) о низших городских училищах; 3) о средних училищах; 4) об училищах для иноверцев. Планировалось в селах и больших деревнях повсеместно учреждать начальные школы – низшие деревенские училища; здания строить на средства прихожан; учителей набирать из местных священников; труд учителей оплачивать натурой и деньгами за счет родителей. Школы предназначались для мальчиков. По желанию родителей в школы могли принимать девочек и учить их бесплатно. Обязательными предметами должны были стать религия и чтение. Низшие городские училища также устраивались на средства горожан. Школы предназначались для мальчиков и девочек. В программу входили религия, чтение и письмо. Училища для иноверцев должно было посещать

население восточных окраин. Программы планировались, аналогичные программам училищ двух первых типов. Предлагалось учителями делать представителей соответствующих конфессий; обучение вести на родном для "иноверцев" языке.

Проекты 1760-х гг. об общественной системе образования, об учреждении и государственной поддержке городских и сельских школ остались неосуществленными из-за отсутствия средств. Интерес правительства к школьной реформе притупили крестьянское восстание и войны, которые Россия вела в 1768-1774 гг. Но к началу 1780-х гг. вопрос о школьной реформе вновь приобрел актуальность.

В 1782 г. Екатерина назначила "Комиссию по учреждению народных училищ". В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в "*Уставе народным училищам Российской империи*" (1786). В разработке этих документов активное участие принял сербскохорватский мыслитель и педагог *Федор Иванович Янкович де Мариево* (1741-1814). Вместе с ним трудились племянник Ломоносова М.Е. Головин (1756-1790), выпускник Петербургского университета Ф.В. Зуев (1754-1794), профессор Московского университета Е.Б. Сырейщиков (ум. в 1790г.) и др.

"Устав..." провозглашал воспитание как "единое средство" общественного блага. В документе утверждалось, что воспитание следует начинать с "малолетства", чтобы "семена нужных и полезных знаний в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили". Составители "Устава..." положительно решили чрезвычайно важный вопрос о преподавании на "природном", т.е. русском, языке.

Согласно "Уставу..." 1786 г., в городах открывались *малые и главные народные училища*. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви. Ими могли пользоваться средние слои городского населения. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать людей, знающих основы православия и правила поведения. Главные училища обязаны были давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Малые училища были рассчитаны на два года обучения. В них обучались чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, начаткам граждановедения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Школы содержались на средства городских самоуправлений.

Обучение в главных народных училищах длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих - латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский (преподавание западноевропейских языков не предусматривалось). В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование.

Из училищ были устранены официальные представители церкви. Преподавание (в том числе, катехизиса и священной истории) поручалось гражданским учителям.

"Устав..." утвердил классно-урочную систему. Учителю вменялось в обязанность работать одновременно с целым классом. После изложения нового материала следовало вести "вопрошение". Для учеников устанавливалось правило: тот, кто хотел отвечать, должен был поднять левую руку. В школе появились расписание уроков, классная доска, мел, классный журнал успехов и посещаемости учеников. Были установлены определенные сроки начала и окончания занятий.

Реформа, предпринятая согласно уставу 1786 г., была важным этапом в развитии школьного дела. Число народных училищ быстро росло: к концу XVIII в. из 500 городов училища имели 254. Их посещали 22 тыс. учащихся, в том числе 1800 девочек. Это составляло третью часть от всех обучающихся в учебных заведениях России. Однако фактически этими школами не могли пользоваться дети крестьян. Из-за нехватки учителей, недостаточной государственной поддержки многие училища постепенно снижали качество обучения, а некоторые, едва успев открыться, прекращали свое существование.

Вопросы и задания

1. Каковы были главные изменения, произошедшие в воспитании и обучении в 1700-х гг. в России?
2. Расскажите о петровских школьных реформах. Какая судьба их постигла во второй четверти XVIII в.? Расскажите о наиболее важных событиях в российском образовании, происшедших к середине 1770-х гг.
3. Кто и как представлял новую идеологию школьного образования и воспитания в России в первой половине XVIII в.?
4. Расскажите о педагогических взглядах представителей русского Просвещения XVIII в.
5. В интересах каких сословий учреждались учебные заведения в России во второй половине XVIII в.?

- Расскажите об этих учебных заведениях.
6. Расскажите об основных школьных проектах екатерининской эпохи.
 7. Охарактеризуйте "Устав народных училищ" 1786 г. и расскажите о том, как был реализован этот документ в XVIII в.

Литература

- Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1995.
Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. – М., 1978.
История педагогики. С середины XVII до середины XX века. – М., 1998. – Ч. 2. – Гл. 2.
Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – М., 1991.
Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. – М., 1973.
Смагина Г.И. У истоков государственной общеобразовательной системы // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 120-122.
Соловков И.Л. Педагогическая мысль в России в эпоху позднего феодализма и зарождения капиталистических отношений // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1995. – С. 9-25.
Сычев-Михайлов В.К. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. – М., 1960.
Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986. – Разд. II. – С. 46-104.

Глава 12. Школа и педагогика в странах Западной Европы и США в XIX в.

Общий взгляд

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики Нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада происходило приумножение знаний за счет информации, заимствованной из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса. Зарождались новые теории социального воспитания, созвучные своему времени.

Вершинами педагогической мысли XIX столетия стали идеи немецкой классической философии, творчество И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Г. Спенсера. Произошло становление национальных школьных систем.

Школа в странах Западной Европы и США существовала в ситуациях социальных потрясений (европейские революции и войны, гражданская война в США). На эволюцию школы повлияли и другие события мирового и общеевропейского масштаба, а также социальные процессы, которые происходили в каждой стране. Школа развивалась при поступательном движении экономики, интенсивном росте промышленности, и поэтому создание новой системы образования стало исторически неизбежным. Особенно в этом был заинтересован класс промышленной буржуазии, занявший со второй половины века ключевые политические позиции. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы.

Темпы и масштабы становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Если в Западной Европе сказывались традиции сословной школы, то школа США прошла свой путь, не испытав груза этих традиций. Определенную роль сыграл социально-политический климат. В Германии обращение к проблеме школы стимулировалось борьбой за объединение нации. В Англии школьная политика претерпевала изменения в соответствии с умелым маневрированием при проведении государственного курса. Во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос оказался одной из "горячих точек" государственной политики. В США немаловажным фактором создания демократических школьных институтов явилось поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне.

В XIX в., как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, к ослаблению влияния церкви на школу, к определенному повышению уровня образования. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, и по-прежнему клерикалы

пользовались заметным влиянием в школе. Важная часть программы демократизации школы к концу века была оформлена законодательно, но эту демократизацию еще предстояло осуществить на практике.

Педагогические идеи в философии

В конце XVIII - первой половине XIX в. в Германии развивалось философское движение, выдвинувшее на первый план диалектику как теорию и метод познания действительности. В истории науки это движение получило название "немецкой классической философии". Его представители внесли особый вклад в развитие педагогики Нового времени. Классики немецкой философии, прежде всего *И. Кант*, *Ф. Шлейермахер*, *И. Г. Фихте*, *Г.В.Ф. Гегель* повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и (что еще более важно) своими философскими теориями.

Иманнуил Кант (1724-1804), будучи профессором университета в Кенигсберге, читал курсы философии и педагогики. Он видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Помышляя прежде всего о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого "нравственного чувства" - голоса совести, "внутреннего судьи".

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев "наукой о нравственности, долге и самообладании", которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до нее формами познания ("категорический императив").

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: "Человек может стать человеком только через воспитание. Он – то, что делает из него воспитание". Кант рассматривал воспитание как "величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством", поскольку "в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы".

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием руссоизма. Кант признавался, что ни одна из прочитанных книг не произвела на него большего впечатления, чем "Эмиль, или О воспитании". Вслед за Руссо Кант полагал, что нравственность, доброта не определяются знаниями, что в человеке от природы существуют задатки добра. Но в отличие от Руссо Кант отвергал тезис, что культура и общество преимущественно приносят зло. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния.

Учение "Я" *Иоганна Готлиба Фихте* (1762-1814) с точки зрения педагогики особенно важно своим акцентом на независимость и активность человеческой личности. Фихте противился повторению чужих идей и взглядов - "мертвого образа". Его идеалом было жизненно действенное знание, которое позволяет объяснить мир. Фихте считал, что воспитание должно помочь немцам осознать себя единой нацией. Он подчеркивал, что образование является прежде всего способом овладения национальной культурой и через нее - культурой общечеловеческой.

На социальную обусловленность воспитания и образования указывал *Фридрих Шлейермахер* (1768-1834). Он говорил, что теория и практика воспитания являются историческими феноменами. Воспитание, по Шлейермахеру, - важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливать между ними преемственную связь. Шлейермахер считал педагогику "искусством", вкладывая в это понятие согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

Заметно сказались на развитии педагогической мысли философские труды *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* (1770-1831).

Гегель утверждал, что человек – это продукт истории и что разум и самопознание - результаты деятельности человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и создателя. Он очень высоко оценивал преобразующую роль воспитания ("Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию"). Воспитание, по сути, рождает разумное, "духовное существо". Таковым человек становится "из самого себя", т.е. формируется сам. Подобный процесс является чередой "отрицания" прежнего с частичным удержанием предыдущего. Воспитание есть "трудная, раздражающая борьба с самим собой".

Гегель попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретного исторического процесса ("каждый человек - сын своего времени и своего народа"). Это не означало обреченности на пассивное существование отдельного человека. Напротив, благодаря воспитанию личность активно

участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

На протяжении XIX столетия в европейской философской мысли получили развитие идеи утопического социализма и коммунизма.

Социалисты-утописты *Ф. М. Ш. Фурье* (1772-1837), *К. А. Сен-Симон* (1760-1825) (Франция), *Р. Оуэн* (1771-1858) (Англия) отвергали эксплуатацию детского труда как серьезнейшую социальную преграду для получения значительной частью населения необходимых воспитания и образования. Вслед за многими деятелями Просвещения (Локком, Гельвецием, Вольтером и др.) социалисты-утописты признавали решающую роль среды и воспитания в становлении человеческой личности. Социалисты-утописты считали, что у классического образования нет исторической перспективы и предлагали реформировать программы учебных заведений с учетом развития наук и промышленности, ввести трудовое обучение. Как прекрасную и идеальную цель они рассматривали всестороннее развитие личности.

Авторы коммунистической доктрины, немецкие философы *Карл Маркс* (1818-1883) и *Фридрих Энгельс* (1820-1895) рассматривали вопросы воспитания и образования в контексте необходимой классовой борьбы, в процессе которой должно происходить становление нового человека. Они поддержали высказанную социалистами-утопистами идею о гармоническом развитии личности. Идея трудового обучения была оформлена в марксистской трактовке в виде тезиса о политехническом образовании (ознакомление подрастающего поколения с основными принципами важнейших процессов производства). Главным критерием нравственного воспитания Маркс и Энгельс считали верность пролетарской классовой морали, которую они ставили выше общечеловеческих нравственных ценностей.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят важные преобразования. На смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, пришли философские концепции, ориентированные на факты, на данные "позитивных" наук (прежде всего, социологии). Философия "позитивизма" в педагогике представлена идеями француза *О. Конта*, англичан *Дж. С. Милля*, *Г. Спенсера* и других ученых.

Один из основателей позитивизма *Огюст Конт* (1798-1857) считал, что по мере развития общества социальный фактор воспитания приобретает все более значимый вес. Воспитание и образование, по Конту, являются прежде всего "совокупностью объективной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной".

Ту же, что и Конт, убежденность в социальной значимости воспитания и образования высказывал *Джон Стюарт Милль* (1806-1873). Поэтому понятно, что критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых являются гарантией демократии и свободы в обществе.

Значительной популярностью в педагогических кругах Запада во второй половине XIX в. пользовались сочинения *Герберта Спенсера* (1820-1903). Спенсер попытался объединить идею постепенной прогрессивной эволюции природы и общества с дарвинистской идеей естественного отбора. Воспитание он рассматривал как одно из наиболее значимых общественных явлений.

В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее "полезного" для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, второстепенны, лишь "украшение", страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма. Как думал Спенсер, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе. Приобретение же полезного образования - важный гарант такой свободы.

Спенсер немало взял у предшественников педагогической мысли XIX столетия. Так, он вслед за Руссо проповедовал метод естественных последствий в воспитании. "Правильное поведение в жизни гораздо лучше обеспечивается тогда, когда хорошие и дурные последствия поступков понимают, чем когда в них просто верят, полагаясь на авторитет."

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании ярко выразили представители философии иррационализма: *С. Кьеркегор*, *А. Шопенгауэр*, *Ф. Ницше*.

Датский мыслитель *Сёрен Кьеркегор* (1813-1855) помышлял прежде всего о воспитании "отдельных живых людей" с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. В понятие независимости вкладывалась в первую очередь способность выбора. Воспитание такой способности значило, по Кьеркегору, поощрение к сомнению и критике, к отказу безвольно следовать иным мнениям. Такая способность образно именовалась "думающим скепсисом", формировать который

предлагалось сократовским методом бесед.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788-1860) еще жестче, чем Кьеркегор, настаивал на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он отрицал возможность изменений в природной сущности человеческой личности в результате внешнего воздействия - воспитания. Желания человека не подвластны ему и потому их нельзя переменить. Перемены в поведении человека - это прежде всего показатель его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание, следовательно, подводят лишь к сокрытию человеческих воли и страстей.

Едва ли не главным злом образования Шопенгауэр считал то, что окружающий мир представлен в идеальном свете - таким, каким он должен быть, а не каков он на самом деле. Учителя, говорил Шопенгауэр, должны подать "первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть". Это не значит, что Шопенгауэр видел ситуацию в образовании тупиковой. Он предлагал педагогу внушить ученику мысль: "Не обманывайся и стремись быть лучше".

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844-1900) специально занимался вопросам воспитания и оставил после себя сборник докладов "О будущем наших образовательных учреждений". Недостатки образования Ницше видел прежде всего в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, которая приводит к снижению общей культуры, порождает эгоизм у учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка, истории как ретрансляторов духовной культуры.

Ницше выделял проблему элитарного воспитания талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важное условие успеха - это то, что талантом должен руководить гениальный наставник (особенно на высшей ступени образования).

Классики педагогики XIXв.

Эпоха Нового времени знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании. Прежде всего, следует назвать *И.Г. Песталоцци*, *И.Ф. Гербарта*, *Ф.В.А. Фребеля*, *Ф.А.В. Дистервега*.

В истории мировой педагогики *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746-1827) известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава "народного проповедника", "отца сирот", создателя подлинно народной школы.

И.Г. Песталоцци родился в Цюрихе в семье врача. Рано лишившись отца, он вместе с двумя сестрами был воспитан в дружной семье, постоянно терпевшей жизненные невзгоды. Как многие таланты, Песталоцци был доверчив до наивности. Но вместе с тем это был человек несгибаемой воли, не пасовавший перед преследовавшими его неудачами.

В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо после прочтения "Эмиля". В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. Он надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. "Я убедился на опыте, что дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они подымаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе", - пишет Песталоцци о своих наблюдениях в Нейгофе.

Воспитанники Нейгофа работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они приобретали также минимальное общее образование (учились письму, счету, чтению, пению). В сущности, это была попытка соединить обучение с производственной деятельностью.

В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды материально обеспечить приют за счет производительного детского труда потерпели крах. Сам Песталоцци лишился средств к существованию.

Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци пишет педагогический роман "Лингард и Гертруда", который принес ему некоторые средства, а главное - громкую славу. Так, Законодательное собрание Французской республики объявило Песталоцци почетным гражданином Франции.

В 1789 г. у Песталоцци появилась возможность вернуться к любимым занятиям. Он открывает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где с особой тщательностью организует и исследует *воспитывающий труд* и *развивающее обучение* и ведет исследовательскую работу по этим

проблемам. У него рождается идея *элементного умственного, нравственного и физического воспитания*.

Приют в Станце просуществовал недолго. Детей и воспитателя выгоняют на улицу. Но и это не сломило Песталоцци. Он вновь и вновь возобновлял педагогическую работу сначала в Бургдорфе (1800-1804), затем в приюте для бедных в Ивердоне (1805-1826).

На закате жизни Песталоцци пишет ряд сочинений, в которых обобщает свой опыт. Среди них - знаменитая "Лебединая песня".

Песталоцци предлагал при определении основ образования опираться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы - простейшие составные части человеческого знания. Познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов.

Песталоцци призывал вслед за Руссо вернуться в воспитании к "высокой и простой сообразности с природой". Однако он расставил иные акценты в соотношении биологических факторов воспитания и социальных, выдвинув тезис "жизнь формирует". Воспитание Песталоцци рассматривал как многообразный социальный процесс и утверждал, что "обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него".

Песталоцци немало сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Актуален в этой связи его взгляд на опытные школы как генераторы научных педагогических идей.

Путем реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал *метод элементного образования*. Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Песталоцци разложил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания, отношения ребенка с матерью, чувства гармонии, упорядоченности, красоты – как элементы нравственного воспитания, череду взаимосвязанных простых телодвижений, умения ударить, кинуть и пр. - как элементы физического и трудового воспитания и т.д. Указанные элементы Песталоцци предлагал сделать первоосновой для разностороннего развития личности. Элементы - своеобразные "кирпичики", из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число "кирпичиков" постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании происходит расширение круга детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т.д. Об элементном нравственном воспитании Песталоцци писал: "Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится..."

В качестве "кирпичиков" элементного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения для развития суставов, а также те, которые выполняются в процессе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Метод элементного образования - это определенная система развития способностей, а также система упражнений. Метод предполагал взгляд на обыденное как нечто неизведанное и любопытное, т. е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои силы и способности.

Цели и средства педагогических воздействий раскрывались Песталоцци прежде всего в содержании элементных понятий. Например, программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вкуче с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала такие пункты: ум (склонность к самостоятельным суждениям), достоинство (способность к самозащите и "самопомощи"); нравственность (деятельная любовь и доброта к ближним); физическое здоровье; профессия и культура труда; система мировоззренческих ценностей.

Песталоцци оказал заметное влияние на западноевропейскую, (особенно немецкую) педагогику.

Фридрих Фрёбель (1782-1852) в своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: "Во всем присутствует, действует и царит вечный закон... и во внешнем мире, в природе, и во

внутренним мире, духе..." Назначение человека, по Фребелю, – включиться в осеняемый этим законом "божественный порядок", развивать "свою сущность" и "свое божественное начало". Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

В основном педагогическом сочинении Фребеля "Воспитание человека" (1826) подчеркнуто, что человек по своей сути - творец. Воспитание должно выявить и развить в человеке соответствующие творческие задатки. Фребель сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека, закон природосообразного воспитания. Фребель полагал, что ребенок в своем развитии творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Центром педагогической системы Фребеля является *теория игры*.

По Фребелю, детская игра - "зеркало жизни" и "свободное проявление внутреннего мира". Игра - мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, - это средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Иоганн Фридрих Герbart (1746-1841) - философ, психолог, математик – один из выдающихся педагогов XIX в.

Первый педагогический труд Гербарта посвящен творчеству Песталоцци. Педагогические сочинения Гербарта ("Первые лекции по педагогике" - 1835, капитальная "Общая педагогика" - 1806, другие работы) отличаются рациональностью.

Герbart видел в педагогике как науке в первую очередь методологический инструментарий. Вследствие этого он стремился к выявлению "тезисов и основоположений", а также фундаментальных условий эффективности учебно-воспитательного процесса. Герbart отвергал крайности как эмпирической, так и философской педагогики, представители которых исходили либо из фактов, либо из философии. Соответственно он настаивал на суверенности педагогической науки: "Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук".

Герbart считал педагогику не только наукой, но и искусством, владея которым педагог в каждом конкретном случае поступает в соответствии с тем, что "предоставил ему практический опыт".

Педагогика, по Герbartу, будучи самостоятельной наукой, опирается на так называемую практическую философию (этика и психология). С помощью этики намечают педагогические цели, с помощью психологии - способы их осуществления. Во главу угла процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям: внутренней свободе, совершенству, благожелательности, законности и справедливости.

Центральный тезис рассуждений Гербарта - формирование нравственного человека. Это - ядро *идеи о гармоническом развитии всех способностей*. По Герbartу, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии - *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Герbart считал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Само по себе управление не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предлагалась система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение в деятельность и пр.

Герbartианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова, а также вопросы воспитания: "Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств". Герbartу принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самодеятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у ребенка "собственных свободных душевных состояний".

Обучение Герbart попытался разделить на преподавание и учение. Он искал некую "естественную последовательность" учебного процесса в виде *формальных ступеней*. Были определены четыре таких ступени: две - по углублению обучения и две - по осмыслению обучения. Под углублением подразумевался выход на новые знания, под осмыслением - соединение этих знаний с уже имеющимися. На первых двух ступенях особенно важны такие методы обучения, как наглядность и беседа. На двух других - самостоятельная работа ученика и слово учителя.

Гербартом определены три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующая роль отдавалась аналитическому методу, при котором надлежало систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Им были намечены шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенноясный, морализаторский, увещевающий.

Герbart во многом определил развитие западной педагогики XIX в. Ему последовали, например, немецкие ученые *Т. Циллер* (1817-1882), *В. Рейн* (1847-1929).

Если объектом внимания И.Ф. Гербарта было прежде всего гимназическое образование, то другой крупный немецкий педагог *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790-1866) сосредоточил свои исследования в сфере народной массовой школы. Достоинство педагогических воззрений Дистервега не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Руссо, Песталоцци, деятелей немецкого Просвещения и классической философии.

Основной педагогический труд Дистервега - "Руководство к образованию немецких учителей". В нем сформулированы *два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания - природосообразность и культуросообразность*. Дистервег ставил во главу угла "развивающе-воспитательное и образовательное обучение". Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать индивидуальные особенности ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, - это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура - духовная жизнь человека. Общественная культура - социальные отношения и национальная культура.

Как дидакт Дистервег особенно настаивал на расширении естественнонаучного образования. В обучении он отдавал предпочтение индуктивному методу (*элементарный метод*). Полезными для школы оказались сформулированные Дистервегом дидактические правила: ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащегося, заинтересованность учителя и ученика и пр.

Дистервег был энергичным организатором педагогического образования. Он автор множества учебных пособий для учителей, создатель учительских семинарий.

Полемика вокруг школы

Полемика вокруг вопроса о реформе системы образования в XIX в. вступила в новую фазу. Политические лидеры рассматривали школу как важный фактор национального развития. Прусский король Фридрих Вильгельм III (1770-1847) заявлял, например, что "человек и гражданин создаются воспитанием". О "важности образования для судеб общества" говорил французский император Наполеон I (1769-1821). Прусский король Фридрих Вильгельм IV (1795-1861) не без основания упрекал школу в том, что она подготовила революционное поколение 1848 г.

В центре внимания педагогов и деятелей образования оказались следующие проблемы: общественная роль и функции образования, создание национальных систем школы и связанные с этим принципы всеобщего, обязательного, светского обучения; организация общественных учебных заведений начального и среднего уровней; взаимоотношения между ступенями и типами учебных заведений. При наличии в западной педагогике общих подходов к указанным проблемам и принципам неизбежно возникали взгляды на организацию школы, отражавшие специфику общественных условий той или иной страны.

Представители педагогики и образования видели в школе залог национального процветания. "Народ, который имеет лучшие школы - первый народ; если он не таков сегодня, он станет таким завтра", - писал видный деятель французского образования Жюль Симон (1814-1896).

В школе видели также гаранта общественной стабильности. Разделяя такой подход, английский философ и педагог Г. Спенсер подчеркивал, что "образование должно приводить к социальной устойчивости".

Педагоги отмечали возросшую социальную функцию школы и почти единодушно выступали за создание государственной системы школьного образования. Некоторые мыслители (Ф. Фрëбель и др.)

ставили вопрос о расширении не только верхних границ школьного образования, но и нижних.

Педагогика обратилась к *вопросу о социальной цели воспитания*: каким должен быть общественный человек, подготовленный школой? Тезис Просвещения и Французской революции о полезной личности был воспринят и осмыслен в новых условиях. Так, И.Г. Песталоцци утверждал, что "разумная школа" должна обучать "порядку, который необходим для собственного благосостояния и благосостояния близких".

Были определены два типа личности, которые следовало готовить в школе. "Практический тип" должна была формировать массовая школа. Таким образом, переводилась на "педагогический язык" задача утилитарной подготовки политически лояльного поколения. Один из английских предпринимателей того времени вполне открыто объяснял необходимость такой задачи: "Мне не нужны умники, мне нужны люди, знающие свое дело, которые не отказываются от своей кружки пива; думать за них я буду сам".

Иной тип личности должна была готовить школа повышенного образования, где следовало формировать лидеров. Разделили подобный взгляд виднейшие ученые и педагоги Запада: Д. Бентам, Г. Спенсер (Англия), И.Ф. Герbart, В. Гумбольдт (Германия), О. Греар, В. Дюрюи (Франция), Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн (США) и др. Они говорили о том, что будущим руководителям общества необходимо не только классическое гуманитарное образование, но и знание современных естественных, физико-математических, социально-политических наук.

В XIX в. была подхвачена идея Просвещения и Французской революции *о праве на образование* всех общественных классов.

А. Дистервег, выступая в Гамбургском парламенте, провозгласил равенство детей от рождения и необходимость следовать природе, "соединив юношество всех сословий в одних учебных заведениях".

Идею о праве на образование по-своему интерпретировали крупные политики и педагоги: А. Белл, Дж. Ланкастер, Д. Бентам, Г. Спенсер -- в Англии, К.Ф. Вандер, В. Гумбольдт, И.Ф. Герbart, И.Г. Фихте, Ф.В.Э. Шлейермахер - в Германии, Ф. Гизо, Л.Н. Карно, Ж. Мишле - во Франции, Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн - в США и др.

Идея права на образование натолкнулась на серьезное сопротивление. Так, в Англии в 1807 г. Риди - глава королевской комиссии по образованию - при обсуждении школьного законопроекта в парламенте заявлял, что "дать образование рабочим значило бы нанести вред их собственному благополучию и нравственности", ибо они "будут презирать свой образ жизни и перестанут быть добрыми слугами и работниками".

Сторонники этого взгляда стремились устранить из нормативных государственных документов даже упоминание о всеобщем праве на образование. Так, в английской палате общин дважды (1807 и 1820 г.) были провалены проекты о повсеместном создании начальных школ ("проект Уайтбрета" и "проект Бругема"). Аналогично поступали и консерваторы во Франции. В 1800 г. ими был отвергнут "проект Шаптяля" об организации во всех коммунах начальных школ. В 1848 г. "партия порядка" исключила из текста конституции пункт о праве на образование.

При переходе к новой школе были внесены изменения в цели, задачи, объем и содержание воспитания и образования. Предлагались иные принципы, масштабы, а также новая структура школьной системы.

Так, по-иному трактовались *принципы участия церкви в школьном деле*: с одной стороны, утверждалось право светского государства на контроль за школьным делом, но с другой - западное общество в значительном большинстве не стояло на атеистических позициях. Поэтому правящие круги, добиваясь создания светских общественных учебных заведений, одновременно допускали фактическую монополию церкви в частных школах, как данность признавали религиозное обучение и воспитание. Церковь, религия считались необходимыми средствами социальной политики. "Религия переносит на небо идею равенства, и это позволяет богатым жить, не опасаясь, что бедные их истребят", - говорил Наполеон I в оправдание конкордата с Ватиканом (1801), возвратившего католической церкви контроль над школой. По тем же причинам прусский король Фридрих Вильгельм IV неприязненно отнесся к празднествам в честь "безбожника" И.Г. Песталоцци.

Власти оставляли школьным клерикалам свободу действий из убеждения, что религиозная идеология незаменима при воспитании социальной лояльности. Вот что мы читаем в выступлении английского деятеля образования Гудмена в 1816 г.: "Школа заставляет увидеть, что это воля всевышнего - каждому довольствоваться своим положением".

Идею продолжения сотрудничества школы с церковью разделяла основная часть педагогов и

деятели образования. Например, в Англии такой союз считали необходимым обе ведущие политические партии - тори и виги. Показательно, что при обсуждении школьных законопроектов - "проекта Уайтбрета", "проекта Бругема", "проекта Робака" (1833) - ни противники, ни сторонники этих документов не подвергали сомнению патронаж над школой церковных конгрегации. Все участники полемики сходились на том, что религия и церковь помогают "обуздать чернь христианским смирением". Вышеупомянутый Риди заявлял, что нельзя допустить "безбожия" в школе.

Сходная ситуация наблюдалась в Германии. Многие немецкие педагоги, в том числе и те, кто не придерживался какой-либо религиозной конфессии, считали правильным базировать школьное воспитание на основах религии. Так, А. Дистервег, будучи деистом, сторонником "естественной религии", в статье "Школьный вопрос" (1848) утверждал, что религия является насущной потребностью народа, вследствие чего надо непременно вести "общее преподавание всех вероучений".

Вместе с тем в некоторых педагогических и общественных кругах под влиянием распространения социалистических доктрин активно высказывалась идея освобождения школы от влияния религии и ликвидации религиозного обучения.

Примером такого подхода в Германии могут служить взгляды К.Ф. Вандера (1803-1879). Эта идея имела отклик и во Франции, где на протяжении всего столетия шла постоянная борьба между сторонниками светской школы и ее противниками.

В Учредительном собрании Франции в 1848 г. И. Карно (1801-1888) представил проект, в котором предусматривалось изъятие из учебной программы основ религиозных знаний. Проект был провален клерикалами. Следующая попытка добиться отмены религиозного обучения в школе была предпринята в 1880-х гг.

В конечном счете сторонники светской школы пошли на компромисс. Так, Ж. Симон, В. Дюрюи и др. согласились на сосуществование светских общественных школ и так называемых свободных (под контролем церкви) учебных заведений.

Вопрос о получении права на образование был тесно связан с решением *вопроса об управлении школьной системой*. Здесь столкнулись две точки зрения. Сторонники одной отстаивали жесткую централизацию школьной системы, сторонники другой - ее децентрализацию. Сыграли свою роль и уже сложившиеся традиции.

Педагоги и политики предложили два разных решения. Во Франции они сходились по преимуществу на необходимости централизованной школьной системы. В Англии и США - на целесообразности местного самоуправления.

В Германии шла полемика между защитниками централизации и теми, кто выступал за автономию школьного дела. Так, В. Гумбольдт настаивал на расширении участия в управлении школой правительственных органов через особые школьные комиссии. Последним надлежало следить за выполнением законодательства об образовании. Другие педагоги, напротив, требовали предоставления школе более широкой автономии. Так, И.Г. Фихте предлагал формировать отдельные "педагогические провинции" с большими самостоятельными правами. Идея независимости школы от центральных государственных органов нашла отражение в "плане Сюверена" (1813), предусматривавшего предоставление государственной школе свободы выбора в вопросах внутренней жизни. Реализацию идеи автономии ее сторонники рассматривали как путь освобождения от бюрократизма и произвола центрального правительства. Так, К.Ф. Вандер предлагал создать министерство образования под контролем учительского союза.

Большая полемика велась по проблеме введения *всеобщего, обязательного образования*. Положительное решение этого вопроса поддерживали представители либеральных общественных и педагогических кругов Запада. В пользу соответствующей реформы приводились прежде всего аргументы экономического порядка. Так, Ж. Симон писал, что всеобщее образование - условие "индустриального прогресса" и успехов в торговле, поскольку позволит обеспечить промышленность и сферу коммерции необходимыми кадрами.

Многие политики и педагоги полагали, что школа - учебное заведение для подготовки будущих солдат, гарант безопасности в возможных конфликтах с другими странами.

Общим пунктом во взглядах сторонников обязательного образования являлось требование ограничить такую обязательность начальной школой. "Всеобщность начального образования,- писал французский министр Ф. Гизо в 1830 г.,- таково величайшее и настоятельное веление времени".

Решение проблемы предусматривалось двоякое. Часть педагогов настаивала на бесплатном обязательном обучении. Так, К.Ф. Вандер, разрабатывая план общегерманского закона по отмене

платного обучения, предлагал одновременно ввести прогрессивный налог на содержание школы. И. Карно и Ж. Симон (Франция) рассматривали введение обязательного бесплатного обучения как первоочередную реформу школы.

Большая часть сторонников обязательного начального образования склонялась к сохранению платы за обучение. Показательны в этой связи варианты школьных реформ, в частности, "проект Дюрюи" (1860) во Франции и "проект Робака" (1833) в Англии.

Подчеркнем однако, что идея обязательного начального образования вплоть до конца XIX в. не пользовалась поддержкой тех общественных сил, от которых зависело ее воплощение. Педагоги и политики, выступавшие от имени этих сил, отвергали требования обязательного начального образования. Так поступали члены "партии порядка" во Франции, тори и большинство вигов в Англии.

В западной педагогике так или иначе обосновывалась целесообразность *создания двух ступеней общеобразовательной школы - начальной и средней*. Начальной школе вверялись функции практического образования. Средняя школа должна была реализовывать идеи "классического" и "современного" образования (последнему уделялось все больше внимания). Сообразно этому разрабатывался механизм бифурцированного (из 2-х циклов) среднего образования.

Подобные подходы типичны для педагогов XIX в. Так, Г. Спенсер, не отрекаясь от греко-латинского образования, предлагал тем не менее модернизировать классическую школу. И.Ф. Герbart писал в 1801 г., что в основе полемики о средней школе лежит прежде всего "спор о древних языках". По мнению Герbartа, все очевиднее, что одно греко-латинское образование пригодно ограниченному числу учащихся. Ученики средней школы нуждаются в классическом образовании, но не менее необходимы для них естественнонаучные знания.

Педагоги не ограничивались выделением двух основных ступеней общего образования. Так, в Германии шла разработка более дробной типологии общеобразовательных учебных заведений. Этой проблемой занимались И.Ф. Герbart и особенно Ф. Шлейермахер, который предложил в работе "О воспитании" свою типологию общеобразовательной школы. Он выделил три типа такой школы: 1) народная школа (для детей из низов), дающая начальное, практически полезное для будущего работника образование; 2) городская (для средних слоев), дающая историческое, лингвистическое и естественнонаучное образование; 3) гимназия (школа для избранных), дающая "классическое" на греко-латинской основе образование. В эту типологию вносились коррективы. Так, Кехли (1815-1879) предложил сделать в гимназии основой обучения не латынь, а национальный язык и литературу.

Выдвинутые в Новое время требования о создании национальной школьной системы, при которой все общественные классы юридически имели бы право на образование, безусловно, были прогрессивными по сравнению с принципами сословной школы. Однако эти требования часто обставлялись условиями, которые крайне затрудняли использование права на образование. Для большей части населения образование ограничивалось рамками начальной школы.

Средняя школа рассматривалась многими педагогами как ступень, доступ к которой должны иметь лишь дети имущих классов и небольшое число наиболее способных выходцев из низов. Разделяя подобную позицию, Ф. Ницше не скрывал своего отрицательного отношения к расширению масштабов полноценного образования. Сторонники подобной идеи, замечал он, намерены освободить массу от влияния гениальных личностей и тем самым разрушить "священный порядок в сфере интеллекта".

Дальше подобного подхода не шли и многие демократически настроенные педагоги, например, И. Карно. Лишь единицы, такие, как например, К.Ф. Вандер, выступали против дуалистичности школьной системы.

Педагогика до конца не отказалась от идей "классического" образования, распространенных в предшествующую эпоху.

Главные направления развития школы

В крупнейших странах Западной Европы и США в XIX в. происходило становление национальных систем школьного образования. Интерес общества и участие государства определили общее направление этого процесса, который в каждой стране имел специфические черты. Общим было расширение участия государства в школьном деле: в его управлении, во взаимоотношениях частной и общественной школы, в решении вопроса об отделении школы от церкви. Три взаимосвязанные государственные сферы - законодательная, исполнительная и финансовая - определяли судьбу школьных реформ.

В Пруссии *Общим положением о школах* (1794) все учебные заведения были объявлены государственными. В 1798 г. в Пруссии был создан Высший совет по образованию. В 1808 г. Совет заменили отделом Министерства внутренних дел по вопросам школьного образования.

Позже, чем в Пруссии, получило разработку государственное школьное законодательство во Франции и Англии.

Во Франции введение такого законодательства фактически началось в годы Наполеоновской империи. Тогда определился статус государственных средних школ (лицеев), была создана система школьных округов (университетов). В 1801 г. был принят закон об организации коммунальных начальных учебных заведений. В 1816 г. учредили кантональные комитеты, которые могли выделять небольшие суммы для поддержки начальных школ. В 1824 г. было учреждено Министерство образования, а в 1833 г. принято первое государственное законодательство по начальному образованию - *Закон Гизо*. Он предусматривал порядок открытия и финансирования коммунальных школ, а также надзора за этими учебными заведениями. Указом 1835 г. была образована система школьной инспекции. В дальнейшем законодательство по управлению школой, по ее взаимоотношениям с церковью неоднократно дополнялось и изменялось (законы 1852, 1854, 1866, 1867, 1880-1882 гг.).

Длительным оказался процесс выработки школьного законодательства и в Англии. В 1830 г. парламент впервые финансировал школу. В 1847 г. был издан закон о государственном инспектировании учебных заведений. В 1862, 1870, 1873, 1876, 1891 гг. были разработаны и приняты документы, составившие свод законов об общих принципах школьной системы. *Актом Форстера* (1870), актами 1873 и 1876 гг. Комитет по образованию (создан в 1839 г.) был превращен в Департамент по образованию и получил функции исполнительной власти. Этими же документами вводилось обязательное начальное обучение, были созданы правительственные комитеты по наблюдению за посещаемостью школьных занятий. В 1891 г. приняли закон о бесплатном школьном образовании. Департамент по образованию выступал регулярно с законодательными инициативами и ежегодно готовил учебно-методические рекомендации - "Школьные кодексы".

В США разработка государственного школьного законодательства началась сразу после завоевания независимости. На протяжении XIX столетия в отдельных штатах были изданы акты и постановления, законодательно определившие деятельность учебных заведений. Почти везде за образец бралось законодательство Новой Англии. В 1867 г. в Вашингтоне создается федеральный департамент (Бюро) народного образования.

Усилилась роль государства в развитии школьной системы: школам предоставлялись финансовые субсидии; создавалась разветвленная сеть инспекции и надзора. Эти функции взяли на себя в Пруссии и во Франции министерства образования, в Англии Департамент по образованию, в США Бюро по образованию.

Контроль приобретал все более бюрократические формы. Так, во Франции, согласно указу 1835 г., была создана система школьной инспекции. Инспекции действовали в каждом департаменте страны. Руководители инспекций назначались непосредственно министром образования (с 1854 г. инспектора стали подчиняться главному инспектору местной академии).

Государственное субсидирование строго регламентировалось. В Англии в 1839 г. для распределения школьных субсидий был создан особый комитет. С 1846 г. субсидии стали выделяться не только на строительство и оборудование школ, но и на пособия для учащихся (последняя статья расходов в 1853 г. составила, например, треть общей суммы). С 1862 г. пособия стали распределять по результатам экзаменов среди тех учащихся, которые претендовали на них (*Акт Лоу*). По "*Акту Форстера*", последующим актам и постановлениям субсидии для нуждающихся учащихся распределял Департамент образования, а утверждал парламент. Финансовая поддержка школ производилась государством выборочно. Предпочтение отдавалось тем школам, где плата за обучение была сравнительно низкой и где были выше успеваемость и больше посещавших школу учащихся.

Процесс совершенствования школьной системы проходил трудно. Государство крайне медленно решало задачи реформирования школьной системы. Так, в Пруссии закон 1763 г. об обязательности начального образования фактически не выполнялся вплоть до 1820-х гг. Во Франции закон 1801 г. относительно организации коммунальных начальных школ не носил обязательного характера. В 1824 г. были закрыты учрежденные в 1816 г. для помощи в организации элементарных школ кантональные комитеты содействия начальному образованию.

На поддержку школьного дела государство выделяло скудные средства. Например, во Франции государственным бюджетом 1864 г. на народное образование было выделено 6,8 млн. фр., что было в 53

раза (!) меньше, чем получило военное ведомство. Заработная плата французских учителей была, по оценкам современников, нищенской. "Каплей в море" выглядели государственные кредиты на образование в Англии: в 1833-1846 гг. ежегодные расходы на школу не превышали 0,97 % государственного бюджета, в 1839 г. эти расходы составили лишь 1,5 % от сумм, минимально необходимых начальной школе.

Организация управления школьным делом в странах Запада происходила при взаимодействии двух основных тенденций: централизации и децентрализации.

В Пруссии и Франции проводилась централизация школьного дела. В этих государствах неукоснительно поощрялся возникший при абсолютизме режим управления школой. Так, в Пруссии актами 1852, 1854, 1872 гг. была резко усилена роль центральных школьных органов. На местные общины возлагалась обязанность выполнять предписания центра, которые были настолько регламентированы, что школа своими порядками скорее напоминала армию. Инициатива учителей была ограничена. Руководство школьным делом оказалось в руках бюрократического аппарата Министерства образования. Все без исключения учебные заведения подлежали государственному контролю. Учителя общественных школ считались государственными служащими и назначались правительством. В школах распоряжались инспекторы, которые подчинялись непосредственно министру образования. В провинции высшую власть над школой имел губернатор, который возглавлял школьный земельный совет, назначал по представлению министра инспекторов. Школьный земельный совет утверждал кандидатуры учителей, которые предлагали школьные советы общин.

Во Франции управление школой находилось в ведении правительственных органов во главе с министром образования. На местах в управлении школы принимали участие влиятельные лица из имущих слоев: коммунальные и кантональные делегаты. Страна была поделена на педагогические округа (академии). В середине XIX в. было 16 таких академий. Ректоры академий подчинялись министру образования, который через них осуществлял свои функции. Кроме Министерства, действовал также Совет по народному образованию. Чтобы сломать корпоративный дух академий, Министерство образования неоднократно перетасовывало состав учебных округов. В итоге инспекторы видели своим начальником не ректора, а главу местной администрации - префекта. Инициатива на местах была строго ограничена. Централизация усиливалась путем повышения роли Министерства, ректоров академий, префектов.

По-разному проявилась тенденция к децентрализации школьного дела. Во Франции и Пруссии ее тормозили традиции, унаследованные от эпохи абсолютизма. В то же время в Англии и США развитие школьной системы происходило в направлении децентрализации. Прерогативы Департамента по образованию в Англии и Бюро по образованию в США сводились прежде всего к координации общенациональной школьной политики.

В Англии школьное законодательство предоставляло важные права и функции местным органам. Школы Лондона имели собственный статус и администрацию. Например, в округах избирались школьные комитеты, которые составляли школьные уставы, взимали налог на образование, открывали учебные заведения.

В структуре средних школ отсутствовало какое-либо единообразие. Каждое учебное заведение действовало по собственному уставу.

В США децентрализованная система школьного управления складывалась в особых условиях, когда государственность только формировалась и штаты обладали значительной самостоятельностью. Школьные законы в отдельных штатах были во многом сходны. В штатах и графствах действовали учебные округа (*дистрикты*) под началом выбранного жителями директора (*интенданта*). В дистриктах открывались школы. Постепенно во всех штатах были учреждены школьные комитеты и посты суперинтендантов, координирующих школьную политику в штате.

Школьный комитет состоял из губернатора и вице-губернатора штата, а также *суперинтенданта*. Непосредственное руководство школами осуществляли советы, избранные общиной. Округа и школы фактически не зависели от федерального Бюро образования и подчинялись властям штата. Штаты сохраняли за собой права контроля за деятельностью школ, определения принципов образования, типов учебных заведений, сроков и программ обучения, содержания образования, учреждения органов школьного управления, распределения средств на образование. Чиновники дистриктов взимали школьный налог, назначали преподавателей, составляли школьные программы и планы.

Во всех школьных системах Запада существовали *частные учебные заведения*, которые так или иначе находились под государственным контролем. Положение частных школ в разных странах

складывалось неодинаково.

В Пруссии государство энергично вмешивалось в работу частных учебных заведений. С 1794 г. здесь действовало законодательство, по которому все школы, включая частные, подлежали правительственному контролю. Контроль осуществлялся через инспекторов и предусматривал соблюдение стандартных программ, уставов и пр.

Во Франции деятельность "свободных", т.е. частных, школ была гарантирована законами 1850, 1867, 1880-х гг. В частных учебных заведениях действовал контроль в виде правительственной инспекции.

Вплоть до принятия законов 1880-х гг. на частные школы отпускались общественные средства (коммунальные и общегосударственные).

В Англии частные школы занимали весьма сильные позиции. До 1870 г. деятельность этих учебных заведений во многом зависела от частных лиц и их денежных средств. Школьное законодательство сохраняло большой простор для частной инициативы. Школу вправе было открыть любое лицо, гарантировавшее обучение определенному числу учащихся. От учредителей и преподавателей частных школ не требовались свидетельства о педагогической подготовке. До 1832 г. учреждением частных начальных школ занимались благотворительные организации: "Национальное общество", "Общество распространения христианских знаний" и др. Они открывали "школы для бедных", "воскресные школы" и пр. Закон 1832 г. подтвердил, что частная инициатива в школьном деле никоим образом не будет ущемляться. "Закон Форстера" (1870) предусматривал выделение государственных кредитов на частные школы.

Средние учебные заведения, по сути, являлись частными. С 1860-х гг. происходит некое "огосударствление" сферы среднего образования. Оно выразилось в кредитовании грамматических школ из общественных и общегосударственных фондов. Однако программу, распорядок деятельности по-прежнему определяли устроители этих школ.

В США, как и в Англии, в разряд частных учебных заведений входило множество учебных заведений, открытых при поддержке общин.

Наличие частных школ явилось существенным фактором трансформации состава учащихся общественных учебных заведений. Например, во Франции в середине XIX в. число учеников в муниципальных и общенациональных средних школах сократилось из-за перехода многих учащихся в частные учебные заведения. При этом переменялся и социальный состав учащихся общественных средних школ: увеличилась доля выходцев из мелкой и средней буржуазии и, напротив, сократилось число молодых людей, родители которых относились к высшим кругам.

Подавляющее число частных учебных заведений находилось в руках представителей различных конфессий и церквей. Позиции церкви в системе образования, особенно частного, оставались весьма прочными. Например, во Франции в начале 1860-х гг. частные начальные католические школы посещали до 20 % мальчиков и около 60 % девочек от общего количества учащихся. К началу 1870-х гг. соотношение числа "свободных" и общественных учебных заведений составляло 1:4.

Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных факторов при создании систем национального образования. Процесс отделения школы от церкви носил неоднозначный, противоречивый характер.

В Англии преподавание религии в школе не являлось обязательным. Однако фактически такое преподавание практиковалось во всех учебных заведениях. Ученикам общественных школ предоставлялся выбор той или иной религии. Правительство шло навстречу школьным клерикалам. Так, в сфере образования они полностью распоряжались государственными кредитами (80 % получало "Национальное общество", 20 % - "Британское общество").

В Пруссии законами 1810, 1816, 1817 гг. подтверждались веротерпимость и светский характер образования. Правительство держало под контролем отделенные от церкви средние школы. Преподавателей этих школ позволялось набирать только из светских лиц. Из программы гимназии был исключен экзамен по религиозным вопросам.

Но в 1840-х гг. положение церкви в немецкой школе укрепляется. В некоторых германских государствах заметное влияние в системе образования стали приобретать пиетисты. Сторонников светской школы подвергали гонениям (например, был отправлен в отставку Дистервег). По закону 1846 г. епископат приобрел право утверждать в должности школьных учителей.

На волне революционных событий 1848 г. произошло известное упрочение светского характера образования. Общегерманская конституция (1848) признала школу светской и провозгласила право поступления в учебные заведения независимо от религиозных убеждений.

В обстановке послереволюционной реакции влияние церкви вновь усилилось. Так, в Пруссии, по конституции 1850 г., в школе сохранялось преподавание религии. Духовное и школьное ведомства были объединены в одном министерстве. Подтверждались права церкви участвовать в назначении учителей. Священнослужители могли быть преподавателями. Начальные учебные заведения остались под надзором местных духовных властей. Согласно министерскому циркуляру 1852 г., программа педагогического образования включала обязательный предмет "Практическое обучение преподаванию религии." *Регулятивы Раумера* (1854) определяли важнейшей задачей подготовку педагогов к преподаванию религии и оговаривали, что обучаться в учительской семинарии могут лишь лютеране, и вводили специальные уроки богословия в начальной школе.

После объединения Германии положение церкви в сфере образования изменилось мало. Несколько поколеблен был школьный клерикализм в результате событий, связанных с так называемым *культуркампом*. Германский канцлер Бисмарк в 1872-1875 гг. принял меры против церкви, посягнувшей на политическую гегемонию в Пруссии. Духовенство было лишено надзора за школами, члены религиозных конгрегации - права преподавания, а сами конгрегации были распущены. Но уже к началу 1880-х гг. "культуркамп", а с ним и антиклерикальные мероприятия в сфере образования были отменены.

Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике периода революции 1789 г. В этом процессе были отливы и приливы. Так, ощутимый удар светское образование перенесло в годы Наполеоновской империи. В 1808 г. к участию в организации начальных школ был допущен католический орден "Братьев христианского смирения". К концу Первой империи в католических средних учебных заведениях обучалось больше учащихся, чем в общественных лицеях и коллежах (50 тыс. и 44 тыс. соответственно). В лицеях и коллежах проводились уроки религии. Во главе ведомства среднего образования (Университета) оказался ярый католик Л. де Фонтен, который всячески стремился к клерикализации преподавательского корпуса.

Наступление на светский характер образования продолжалось в годы Реставрации. В 1816 г. было введено обязательное религиозное обучение. В 1824 г. первым главой созданного Министерства образования стал епископ Фрэзинус. Начальные школы попали в распоряжение епископата. От учителей требовалось подтверждение религиозного образования (ордонанс 1824 г.). В среднем образовании установилось засилие церковников. Так, в 1824 г. 9 из 13 вновь назначенных руководителей лицеев и коллежей оказались богословами.

Несколько спала волна школьного клерикализма при Июльской монархии (1830-1840 гг.) и во время революции 1848 г. В 1831 г. для учителей начальной школы был отменен обязательный сертификат о религиозном образовании. Но церковь не уступала своих позиций. В декабре 1848 г. на пост министра образования был назначен поклонник иезуитов Фаллу, и курс на уступки церкви в вопросах школы возобновился. В марте 1850 г. был принят *закон Фаллу*, который фактически отдавал школу во власть клерикалов. Церковь получила монополию в частном секторе образования, в результате чего к концу века частные светские учебные заведения фактически исчезли. Учителя общественных начальных школ попали под надзор местных юре. Уроки богословия стали обязательными для всех школ. При назначении учителей предпочтение отдавалось членам католических конгрегации. Сторонники светской школы пробовали остановить натиск клерикалов. Закон 1867 г. несколько ограничил деятельность частных католических учебных заведений. Они подлежали государственной инспекции. Однако попытки отменить клерикальные школьные законы не дали результата вплоть до 1880-х гг.

Особую остроту вопрос об отделении школы от церкви приобрел в 1870-1880-х гг. Ряд мероприятий в пользу светской школы был проведен Парижской коммуной (1871). В первые годы III Республики церкви удавалось удерживать влияние на школу. Стоявшие у власти монархисты попустительствовали клерикалам и ограничивали деятельность светски настроенных педагогов. Однако после победы на парламентских выборах республиканцев началось активное отстранение католической церкви от руководства образованием. В 1880 г. из Высшего совета по образованию были выведены представители епископата. Было также ликвидировано жюри по утверждению университетских дипломов, где верховодили церковники, распущены школы иезуитов, усложнена процедура легализации других католических конгрегации, занимавшихся образованием.

Стратегический курс на укрепление светского характера образования был провозглашен законами 1881-1886 гг. (*законы Ферри*). "Закон Фаллу" был отменен. Преподавание богословия в школе запрещалось. Педагогические дипломы, полученные в католических учебных заведениях, были объявлены недействительными. Предусматривалась постепенная замена учителей-клерикалов

выпускниками светских государственных школ педагогического образования ("нормальных школ"). Отменялось государственно-муниципальное кредитование частных начальных учебных заведений.

Законодательство 1880-х гг. способствовало ослаблению влияния церкви в школе. Но полностью проблема не была решена. "Законы Ферри" коснулись в первую очередь начальной школы. Фактически они не распространялись на среднее образование и не поколебали позиций частной прокатолической школы.

Национальные системы образования на Западе складывались как системы дуалистические, т.е. без сколько-нибудь органических связей между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. В этом состояло существенное противоречие. Оно проявлялось в формальном равенстве прав на образование и фактической дискриминации школьников массовых начальных заведений -выходцев из низов.

Принципы равного доступа к полному образованию оставались лишь декларациями. Доступ в среднюю школу затрудняли высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов при средних учебных заведениях.

Для преодоления тупиковости начального образования были предприняты некоторые шаги. В Англии комиссия по образованию (1868) рекомендовала наладить "органическую связь" между всеми ступенями школы. В Германии, в Гамбурге, были учреждены 7-классные училища для выходцев из всех социальных слоев. Во Франции было создано несколько так называемых промежуточных школ (Орлеанская школа, коллеж Шаптеля, школа Тюрго), чтобы облегчить переход из начальной в среднюю школу.

В США с середины 1800-х гг. получило распространение дополнительное начальное образование, которое взяло на себя функции средней школы. Но все эти попытки реформирования не принесли ощутимого эффекта. Школьные системы остались дуалистическими.

Начальное образование на Западе в XIX в. имело общие и специфические черты (сроки обучения, принципы организации учебного процесса, программы и пр.). В Западной Европе и США возникла начальная школа с максимально 7-летним сроком обучения. Кроме дневных школ, существовали вечерние и воскресные начальные школы. Складывалась система обязательного и бесплатного обучения.

Обязательное бесплатное обучение впервые было введено в Пруссии (1794). В США бесплатное общественное образование было закреплено законами середины 1850-х гг. В Англии закон о бесплатном обязательном образовании был принят в 1870 г., во Франции - в 1880-х гг.

До указанных законов в ряде стран предусматривалось "частично бесплатное" обучение. Так, в Англии существовали бесплатные или с низкой платой за обучение начальные *даймскулы* и *школы для оборвышей*, предназначенные для беднейшего люда. Во Франции законами 1833, 1850 гг. часть несостоятельных родителей освобождалась от платы за начальное обучение. Получение льготы требовало унижительных хлопот. В начале 1860-х гг. такой льготой пользовалось около трети учащихся начальных школ. Законом 1867 г. коммуны получили право отменять в начальных школах платное обучение, вводя дополнительный налог с населения.

Повсеместно в начальных школах Западной Европы и США укоренилось деление учеников по возрастным классам. Однако существовали и школы и без такого деления (*небольшие школы* в Англии, *моноклассы* во Франции, *иррегулярные школы* в США). В Западной Европе обучение в начальных школах для девочек и мальчиков чаще было отдельным. В США (особенно в западных штатах) нередко обучение было совместным.

Программы начального образования в странах Запада имели много общего и в то же время заметно отличались друг от друга.

В Англии "Акт Саудона" (1876 г.) определял следующую программу начального обучения: чтение, письмо, арифметика, рисование (для мальчиков), шитье, вязанье и пр. (для девочек). Повсеместно изучался катехизис. В некоторых школах проводились уроки труда.

В Пруссии ("Регулятивы Раумера" 1854 г.) программа начального обучения включала: основы религии, чтение, письмо, арифметику, пение. Кроме того, предлагалось давать некоторые сведения из географии, естествознания и истории. Обязательные уроки религии были отменены в 1872 г.

Во Франции в годы Наполеоновской империи программа начального обучения была ограничена чтением, письмом, правилами счета и уроками религии. В 1850 г. были введены факультативы: история и география, начала естествознания, уроки сельскохозяйственного труда. Документами 1867 и 1868 гг. программы были расширены. Предусматривалось изучение начал физики, химии, естествознания

("предметные уроки"), а также рисования, черчения и пения.

В США в программу начального обучения входили чтение, письмо и арифметика. Во многих школах преподавалась религия. С 1860-х гг. в ряде штатов в начальных школах проводились занятия ручного труда.

В XIX в. в странах Запада возник новый тип учебного заведения - *высшая начальная школа*. Ее появление было ответом на потребность общества в повышении уровня массового образования.

В Англии создание таких школ относится к 1870-м гг. В программу высшей начальной школы кроме предметов элементарного обучения входили математика, физика, история, латынь, французский язык. С 1891 г. обучение в школах этого типа стало бесплатным.

В Германии первые высшие начальные школы были открыты в начале XIX в. В этих учебных заведениях помимо общеобразовательной программы преподавали право, делопроизводство, бухгалтерию и пр.

Во Франции создание высших начальных школ предусматривалось "законом Гизо" (1833). Такие заведения создавались в городах с населением не менее 5 тыс. жителей.

В США первая высшая начальная школа была учреждена в 1821 г. в Бостоне. Срок обучения составлял 3-4 года. Вначале программа предусматривала углубленное элементарное обучение. Затем ее дополнили предметами, которые входили в курс среднего образования (иностранные языки и др.).

Сеть начального образования в странах Запада постепенно расширялась. Более интенсивно этот процесс происходил в Пруссии и США, медленнее - в Англии и Франции. К началу 1860-х гг. в США (штат Нью-Йорк) один учащийся начальной школы приходился на 3 жителей, в Пруссии - на 6 жителей, в Англии - на 8 жителей, во Франции - на 9 жителей.

Успехом начальной школы Запада можно считать заметный рост численности грамотного населения: в Пруссии за 50 лет (1820-1870) неграмотность снизилась с 28 % до 3 %, во Франции за те же сроки - с 66 % до 15 %, в Англии за половину столетия (1843-1893) - с 33 % до 18 %.

Указанная статистика свидетельствует, впрочем, что охватить все население минимальным образованием не удалось. Качество элементарного обучения было низким. Кроме того, отсутствовали социальные условия, которые могли бы обеспечить всеобщее начальное образование.

Так, в Англии многие дети-работники фабрик не имели возможности посещать вечерние или воскресные начальные школы из-за недостатка времени и сил. Как следует из парламентских "синих книг" 1860-х гг., многие учителя не умели грамотно читать и писать. Треть учеников начальной школы, по данным на 1870 г., была совершенно неграмотной. По статистике, на начало 1860-х гг. 95 % детей учились от четырех до шести лет, а 8 % детей младшего возраста вообще не посещали школу. Закон 1870 г. об обязательном семилетнем образовании не выполнялся. Из данных 1890-х гг. известно, что абсолютное большинство детей посещали школу не более четырех лет.

В Пруссии в первой половине XIX в. начальную школу фактически посещала только половина детей соответствующего возраста.

Во Франции к началу XIX в. насчитывалось около 7 тыс. элементарных школ, хотя требовалось по крайней мере 23 тыс. К 1830 г. на четыре коммуны в среднем приходилось лишь одно начальное учебное заведение. Общациональной проблемой была непосещаемость учениками занятий ("абсентизм"). Например, в 1847-1863 гг. систематически пропускали занятия 52 % учеников городских начальных школ и 67 % - сельских. В те же годы 40 % детей покинули школу, оставшись неграмотными.

В США реальные сроки начального обучения колебались от четырех до пяти лет. Непродолжителен был учебный год. Например, в штатах Нью-Йорк и Калифорния он длился всего 12 недель. Закон о праве на образование нарушался. Из школ систематически исключали учеников, пропускавших занятия. Между тем "абсентизм" имел массовый характер. В сфере образования нередкими были проявления социальной и расовой дискриминации. В 1880-х гг. более половины жителей южных штатов (в первую очередь афро-американцы) были полностью неграмотны.

В XIX в. в Западной Европе и США происходит *становление системы среднего образования*. Оно было привилегией, в первую очередь, имущих классов. В его эволюции в разных странах прослеживалась общность целей, содержания и методов. Вместе с тем в отдельных странах развитие среднего образования имело свои особенности.

В Англии основным типом среднего образования являлась *грамматическая школа*. Из сравнительно доступной в прошлом грамматическая школа превратилась в учреждение для имущих слоев.

Среди грамматических школ по-прежнему выделялись *публичные школы* - дорогие учебные заведения-пансионаты для элиты общества. Обычно они располагались в сельской местности. В

программу входили классические дисциплины, особенно древние и новые языки, математика. На рубеже 1860-1870-х гг. в публичных школах наметился отход от исключительно классического образования. Так, в публичной школе Гарроу (близ Лондона) в 1869 г. открывается современное отделение, в программу которого было включено систематическое (хотя и в скудном объеме) изучение естественных наук.

Большую часть грамматических школ составляли так называемые *недельные школы*, которых в 1860-х гг. насчитывалось около 3 тыс. Программы этих учебных заведений отличались друг от друга. Использовались два основных варианта учебного плана: классическое и современное образование. В обычных грамматических школах больше внимания, чем в публичных школах, уделялось современному образованию, т. е. английскому языку и литературе, естественным и физико-математическим наукам.

В Пруссии в сфере среднего образования сосуществовали два основных типа школ: *гимназия* и *городская школа (реальное училище)*.

На рубеже XVIII-XIX вв. получает распространение *гимназия неоклассического (неогуманистического) образования*. Первый единый план такой гимназии утвержден в 1816 г. В его основе – изучение древних языков и литературы, а также немецкого языка и литературы. Сравнительно велика была доля уроков математики. Зато в явном небрежении оставались естествознание, физика, химия, рисование и пение, считавшиеся второстепенными предметами.

Следующий этап реформы неоклассической гимназии -1837-1838 г., когда был разработан первый обязательный учебный план для этого учебного заведения. В соответствии с планом был увеличен объем классических дисциплин, в первую очередь древних языков. По сравнению с планом 1816 г. в новом документе изучение латыни занимало на 10 ч больше, а математики - на 27 ч меньше. К середине века в Пруссии насчитывалось 120 гимназий.

Параллельно с гимназиями росла сеть городских школ (реальных училищ). Эти учебные заведения давали современное образование. В программу входили религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование, пение, гимнастика. В течение первой половины XIX в. реальные училища постепенно начали вытеснять гимназии. Такая тенденция несколько ослабла в 1850-х гг., но затем вновь усилилась.

В итоге конкуренции в 1859 г. был выработан своеобразный компромисс (*реформа Бетман-Гольвена*). Установились 3 типа средних учебных заведений: *неоклассическая гимназия, реальное училище* и *школа смешанного вида*. В последней программа современного образования была дополнена латинским языком.

Учебные заведения современного образования традиционно считались второсортными и менее престижными, нежели гимназии. Но в 1870-х гг. в общественном сознании и законодательстве происходят перемены, приведшие к выравниванию статуса современной и классической школ. В 1870 г. были расширены права выпускников современной школы при поступлении в вузы. В 1874 г. вышло постановление, по которому свидетельство об окончании реального училища приравнивалось к гимназическому диплому.

Процесс интеграции классического и современного образования усиливался, что отразилось в новом учебном плане средней школы (*реформа Бовица, 1882 г.*). В гимназиях увеличивался объем преподавания естественнонаучных и физико-математических предметов, а в школах современного образования - объем преподавания латинского языка.

Пруссия - одна из первых стран Западной Европы, где наряду с частными были созданы *общественные заведения женского среднего образования*. Первая государственная женская средняя школа была открыта в Берлине в 1810 г. Спустя 10 лет в Пруссии насчитывалось 22 таких учреждения, а в 1840 г. - 34. Развитие женской средней школы шло теми же путями, что гимназий и реальных училищ: первоначальное первенство классического образования, усиление современной школы, возникновение бифурцированного образования. Этот процесс однако протекал в рамках иных программ обучения. Например, в классической женской гимназии программа базировалась на преподавании современных языков (немецкого и французского), а не латыни и древнегреческого, как в соответствующей мужской школе.

Сеть средних учебных заведений в Германии увеличивалась. В 1872 г. она насчитывала 1041 заведение с 177,3 тыс. учеников. В связи с расширением контингента учащихся правящие классы создавали дополнительные гарантии для сохранения своих привилегий на полноценное образование. С 1872 г. стали учреждать учебные заведения с высокой платой за обучение. Они предназначались для зажиточных кругов и готовили к обучению в университете.

Свою историю имела система среднего образования во Франции (*лицеи и коллежи*). В 1808 г. законодательно определилась структура государственных лицеев. Курс лицейского образования состоял из двух подготовительных, шести основных и одного выпускного класса. По окончании последнего класса ("класс философии") лицеисты держали экзамен на степень *бакалавра*. Аналогичную структуру имели муниципальные *коллежи*. В основе программ лицеев и коллежей лежало классическое образование.

В 1852 г. структура и программы лицеев и коллежей претерпели важные изменения (*реформа Фуртеля*). Курс обучения был поделен на три отделения: элементарное, грамматическое и высшее. В высшем отделении вводилась бифуркация - создавались две секции - научная и литературная. Часть программы в этих секциях была одинаковой. Другая часть отличалась: в литературной секции больше места отводилось древним языкам и предметам гуманитарного цикла, в научной секции - естествознанию и физико-математическим дисциплинам. Бакалавры по литературной секции могли продолжать образование в университетах. Бакалавры по научной секции - в промышленных, коммерческих, медицинских, естественнонаучных высших школах.

Очередная реформа произошла в 1860 г. (*закон Дюрюи*). Обе секции высшего отделения были упразднены. Воссоздавался единый тип классического образования. Перестраивалась программа. Больше внимания уделялось преподаванию истории, французского языка. Эти предметы становились обязательными во всех классах. Живые иностранные языки начали преподавать в течение всего курса. Возрос объем преподавания древних языков (25-30 % учебного времени). Обязательными предметами на протяжении всего срока обучения стали рисование, музыка и религия. Несколько возросло количество учебных часов на естественнонаучное и физико-математическое образование. В таком виде программа классического образования сохранялась фактически до конца XIX в.

По "закону Дюрюи", выпускник "класса философии" мог претендовать только на степень бакалавра литературы. Чтобы получить степень бакалавра наук, надо было успешно закончить дополнительный годичный "класс математики" или отделение "среднего специального образования" при лицеях и коллежах. На этом отделении, где основу программы составляли предметы естественнонаучного и физико-математического цикла, в 1876 г. обучалось около 23 тыс. учащихся. Достижением можно считать и создание в 1880-х гг. *государственных женских средних школ*. В программах этих школ отсутствовали древние языки и литература.

В США в начале XIX в. главным типом учебного заведения среднего образования была *академия*. Программы академий выходили за рамки классицизма. Между отдельными академиями имелись отличия в программах (например, изучался разный набор живых иностранных языков), разными были и сроки обучения (от 3 до 5 лет). Приведем пример академии в г. Экзетер (штат Нью-Йорк). Она имела два отделения: классическое и английское. В первом отделении в центре изучения находились древние языки и литература. Во втором - современное образование, курс которого был рассчитан на 3 года. В течение первого года учащиеся обучались английскому языку и литературе, арифметике, алгебре, географии. В течение второго года - английскому языку и литературе, геометрии, черчению, древней истории, логике, риторике. На третьем году изучали топографию и навигацию, физику, химию, новую историю (прежде всего США), мораль, философию, ораторское искусство.

С середины XIX в. место академий постепенно начали занимать выраставшие над начальными школами *высшие дополнительные учебные заведения* (*хай скул*). Если академии были по преимуществу детищем частной инициативы, то учебные заведения среднего образования нового типа создавались усилиями властей штатов. Учебный курс занимал в них от 3 до 5 лет. В программу входили, с одной стороны, предметы элементарного образования, с другой - дисциплины, изучавшиеся в академиях, в том числе древние языки и литература.

Таким образом, развитие средней школы на Западе в течение XIX столетия выражалось в создании учебных заведений классического и современного образования. Последние получали все большее распространение, будучи знаком Нового времени.

Вопросы и задания

1. Дайте общую оценку особенностей и результатов развития школы и педагогики на Западе в эпоху Нового времени.
2. Назовите выдающихся западных философов XIX в., занимавшихся проблемами воспитания. Проанализируйте педагогические идеи одного из этих философов.

3. Проанализируйте теорию элементарного образования И.Г. Песталоцци.
4. Изложите педагогическую идею природосообразности и культуросообразности Ф.А.В. Дистервега.
5. Как вы понимаете идеи И.Ф. Гербарта о ступенях обучения? В чем состоят преемственность и специфика его теорий об управлении, обучении и нравственном воспитании?
6. Какие вопросы создания новой системы образования находились в центре полемики на Западе в XIX в.?
7. На каких принципиальных основах была создана школа эпохи Нового времени в странах Западной Европы?
8. Что вы знаете о развитии начального образования в Западной Европе и США в XIX в.?
9. Какие типы средней школы получили развитие на Западе в XIX в.?

Литература

- Бим-Вад Б.М.* Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М., 1994.
- Гегель Г. В. Ф.* Речи директора гимназии. // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2-х т. - М., 1970. - Т.1.
- Гончаров Л.Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. - М., 1972. - Гл. 2.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998 - Разд. IV. - Гл. 2.
- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. - М., 1992. - Гл. 2.
- Дистервег А.* Избр. пед. соч. - М., 1956.
- Кант И.* О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. - М., 1980.
- Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие. - М., 1987.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1989. - Ч.II. - Гл. 2-5.
- Парижская коммуна в борьбе за демократизацию школы. - М., 1958.
- Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 2-х т. - М., 1981.
- Пискунов А. И.* Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII-XX в. - М., 1976. - Гл. 3-4.
- Фрумов С.А.* Борьба за демократизацию французской школы в период революции 1848 г.// Известия АПН РСФСР. - М., 1959. - Вып. 105.
- Фрумов С.А.* Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850-1870. -М., 1960.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй. / Пер. с нем. - М., 1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - Разд. IV.

Глава 13. Школа и педагогика России первой половины XIX в.

Общий взгляд

В первой половине XIX в. в развитии школы и педагогики России наступает важный этап. Формируются национальная секуляризованная система образования и педагогическая мысль, призванные отвечать новым экономическим и духовным запросам гражданского общества. Основным препятствием для развития школы и педагогической науки в таком направлении являлись крепостнические отношения, традиции сословного обучения и воспитания.

Эволюция школы и педагогической науки происходила в условиях нарастающего общественного кризиса. Сформированная система государственного образования отразила этот кризис, сохранив традиции сословного образования, стоявшие на пути движения общества.

В первой половине XIX в. школа продвинулось вперед скорее в качестве, чем в количестве. Благодаря университетскому образованию сформировалась интеллектуальная элита, внесшая заметный вклад в развитие европейской и мировой культуры. Но основная масса народа оставалась бесправной, находилась вне этой культуры, без сколько-нибудь систематического образования. Глубину сложившегося противоречия осознали декабристы, вышедшие на Сенатскую площадь в декабре 1825 г.

С 1830-х гг. происходит оформление новой социальной группы - разночинцев, которые становятся носителями идей переустройства общества, в том числе образования и воспитания. К 1860-м гг. было найдено и название для этой группы -интеллигенция.

В 1830-1850-х гг. в сфере образования и педагогической мысли определились две основные тенденции развития. Одна была проявлением официальной политики, пронизанной идеями авторитарности, национализма, клерикализма. Другая отразила демократические устремления общества.

Развитие школьного дела в первой четверти XIX в.

В годы царствования *Александра I* (1801-1825) школьная политика прошла два различных этапа. На первом этапе (до 1815 г.) правительство намеревалось провести реформы в духе Просвещения. Эти планы в известной степени были следствием либерализма молодого царя, в числе воспитателей которого был выходец из Швейцарии *Ф.Ц. Лагарп* - убежденный сторонник идей французских просветителей.

В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения. Первым его министром стал *П.В. Завадовский* (1739-1812), возглавлявший при Екатерине II Комиссию по учреждению школ. На протяжении 1802-1804 гг. произошла реформа народного образования.

Реорганизация национальной системы образования началась с принятия *Предварительных правил народного просвещения* (1803) и *Устава учебных заведений, подведомых университетам* (1804). Устав 1804 г. исходил из созданной в конце XVIII в. школьной системы и предусматривал постепенное преобразование главных и малых народных училищ. Новая система предусматривала 4 ступени образования: *университеты* (высшая ступень), *гимназии* (средняя ступень), *уездные училища* (промежуточная ступень), *приходские школы* (низшая ступень). Между ступенями должна была существовать преемственность. Создавались 6 округов, в каждом из которых должен был быть университет и примыкавшие к нему средние учебные заведения.

Обучение в приходских училищах было рассчитано на 1 год, в уездных училищах - на 2 года. В программу последних вошли 15 учебных дисциплин: грамматика русского языка (в национальных школах - и грамматика родного языка), география, история, арифметика, геометрия, физика, естествознание, начала технологии и др.

Курс гимназического образования составлял 4 года, программа включала латынь и живые западные языки, географию, историю, статистику, логику, поэзию, русскую словесность, математику и естественно-исторические дисциплины (минералогия, ботаника, зоология, коммерция, технология, рисование); не было в программе богословия и русского языка.

Первым объектом реформ оказалась высшая школа. К уже существовавшим университетам в Москве, Вильно и Дерпте прибавились новые: Харьковский, Казанский и Петербургский.

Преобразование прежних гимназий, главных народных училищ в гимназии нового типа, а малых народных училищ - в уездные растянулось почти на два десятилетия. Менее всего удалась реформа приходских школ. Их число росло медленно, прежде всего из-за нехватки средств.

В подготовке "*Предварительных правил...*" 1803 г. и Устава 1804 г. участвовали известные ученые и педагоги: академики *Н. Я. Озерецковский*, *С.М. Румовский*, *Ф.И. Янкович де Мириево* и др. От школьного ведомства руководство осуществлял заместитель министра, бывший воспитатель царя *М.Н. Муравьев*. Документами подтверждались передовое направление светского образования, преемственность в системе обучения, гуманистические задачи воспитания (о "приучении учащихся к трудолюбию, возбуждения у них охоты к учению, о воспитании честности и благонравия, исправлении дурных наклонностей" и пр.).

Отнюдь не все эти идеи получили воплощение на практике. Так, уже в 1808 г. в гимназиях был введен в качестве обязательного предмета закон божий, хотя изначально он в учебном плане отсутствовал.

Все более заметную роль в школьном деле приобретала частная инициатива. Возникли *частные учебные заведения*, которые успешно конкурировали с государственными: Ришельевский лицей в Одессе (в дальнейшем был преобразован в университет), Ярославский лицей, Лазаревский Институт восточных языков в Москве, подмосковный пансион В.В. Измайлова, школа А.А. Ширинского-Шихматова для крестьянских детей в селе Архангельском Смоленской губернии и др.

Заметную роль в становлении частных начальных учебных заведений сыграли декабристы. Декабристы *Ф.П. Глинка*, *Ф.Н. Толстой*, *С.П. Трубецкой* и др. объединились в Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения (разработан английскими педагогами А. Беллом (1753-1832) и Дж. Ланкастером (1778-1838)). На протяжении четырех лет (1818-1822) в Петербурге были открыты 4 таких училища. Тогда же в квартировавших в северной столице полках были учреждены солдатские школы обучения грамоте. Подобные школы создавали ссыльные участники декабрьского восстания 1825 г.

Многие дворяне предпочитали обучать своих детей в частных пансионах. Обычно *пансионное воспитание* осуществляли иностранцы. Во многих пансионах обучение было поставлено крайне неудовлетворительно.

Роль частного пансионного воспитания была несколько ослаблена благодаря учреждению *лицеев* -

государственных закрытых учебных заведений для дворянства. Особую роль в их создании, в частности, в организации *Царскосельского лицея*, сыграл блестящий администратор *М.М. Сперанский* (1772-1839). Лицеисты получали образование, приравненное к университетскому. Первым директором Царскосельского лицея был назначен известный просветитель *В.Ф. Малиновский* (1765-1814). Из его стен вышли великий поэт А.С. Пушкин, крупный дипломат А.М. Горчаков, декабристы И.И. Пущин и В.К. Кюхельбекер.

В дворянской среде по-прежнему было популярным *домашнее воспитание*. Гувернерами нанимали по большей части французов-эмигрантов. Результаты такого воспитания становились все более неприемлемыми. Как замечал А.С. Пушкин, "в России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное: ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемым каким-нибудь нанятым учителем".

В последнее десятилетие царствования Александра I в общественной жизни усиливаются реакционные тенденции. Значительным влиянием при определении школьной политики в этот период пользовался князь *Александр Николаевич Голицын* (1773-1844). В декабре 1812 г. он сделался первым главой Русского Библейского общества, которое основало несколько начальных школ для бедняков по образцу школ Дж. Ланкастера (Англия).

В 1816 г. А.Н. Голицын возглавил министерство образования. При нем усилилась клерикализация школьного дела. В поддержку такой линии император издал манифест о создании Министерства народного просвещения и духовных дел, что по сути означало удар по светскому образованию. Университеты получили предписание готовить для средних школ преподавателей богословия.

Сподвижник министра *М.Л. Магницкий* (1778-1844) подготовил инструкции для университетов, где доказывалось, что истины, основанные на одном разуме, "суть лишь эгоизм и скрытая гордыня". Магницкий учинил ревизию Казанского университета и предпринял ряд мер, направленных на то, чтобы насадить в нем дух обскурантизма. Например, профессору Солнцеву было запрещено преподавать в любых учебных заведениях России на том основании, что тот утверждал в лекциях, что законы природы могут быть выведены из разумных принципов. Подобный же разгром светского образования предпринял в Петербургском университете Д.П. Рунич.

При министре просвещения *А.С. Шишкове* (с 1824 по 1828) в школьной политике от теософических пристрастий Голицына возвратились к национальному православию. Соответственно обскурантизм приобрел иные формы. "Истинное просвещение, - писал Шишков, - состоит в страхе Божиим, который есть начало премудрости... И хотя русский народ верен церкви, престолу и отечеству, но (необходимо)... войти в строгое наблюдение - не преподаются ли где в университетах, гимназиях, народных училищах и пансионах под видом наук какие-либо вредные учения". Шишков преследовал цель ограничить научное образование. Он заявлял: "...Науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру".

Школьная политика второй четверти XIXв.

В годы царствования *Николая I* (1825-1855) система образования и школьная политика претерпели важные изменения. Новый царь вознамерился выработать "единообразную" школьную политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности, и искал министра, который бы предложил и осуществил такой курс.

В 1828 г. министром просвещения был назначен граф *Ливен*, при котором был принят новый *Устав о начальных и средних школах* (1828). В Уставе подтверждалась существовавшая четырехуровневая система образования и провозглашался принцип - "каждому сословию свой уровень образования". Соответственно этому принципу *приходские училища* предназначались для низших сословий, *уездные училища* - для детей купцов, ремесленников и прочих "городских обывателей", *гимназии* - для детей дворян и чиновничества.

Принятию устава предшествовала дискуссия. Ее участник граф Ламберт предлагал довести до абсолюта сословный принцип в системе образования. Ливен отверг такой подход, утверждая, в частности, что в России, в отличие от Западной Европы, еще не завершилось оформление всех сословий, особенно "среднего класса", и потому абсолютизация сословного принципа в образовании преждевременна. В итоге было принято компромиссное решение, исходившее из императорского

рескрипта 1827 г.. В нем провозглашалось, что тип образования должен соответствовать социальному положению и будущему учеников. Вместе с тем не рекомендовалось препятствовать тем, кто стремился повысить свой общественный статус. Компромисс коснулся и университетов. В них позволялось учиться детям всех свободных сословий, включая получивших вольную крестьян; дети крепостных и дворовых людей в университеты не допускались: они могли обучаться в приходских и уездных училищах, а также в различных технических и промышленных школах.

Школьная жизнь проходила под строгим надзором начальства и полиции. За проступки полагались всяческие меры взыскания, в том числе розга, ссылка в солдаты, исключение из школы, а для преподавателей - увольнение со службы, арест.

Ливен, будучи человеком честным, благородным, усердным по службе, не сумел выполнить стратегические задачи охранительной школьной политики. В 1833 г. его заменил *С.С. Уваров* (1786-1855), пробывший на посту министра просвещения до 1849 г. Это был один из самых просвещенных людей тогдашней России. С 1818 г. и до конца жизни Уваров возглавлял Академию наук. Он участвовал в реорганизации Петербургского педагогического института в университет, а затем ликвидировал порядки, установленные в этом заведении Руничем. До прихода на пост министра Уваров был в оппозиции Магницкому.

Искренние намерения содействовать делу просвещения не помешали Уварову проводить по сути консервативную школьную политику. Еще будучи товарищем министра просвещения, Уваров после инспектирования Университета и гимназии в Москве оценил состояние студенческих умов как неудовлетворительное по причине влияния "европейских идей". В докладе по результатам инспекции в качестве идеологической платформы воспитания и образования были выдвинуты три принципа: "православие, самодержавие и народность". Доклад вызвал живейший интерес Николая I, и вскоре Уваров был назначен министром просвещения.

Формула Уварова носила консервативный, охранительный характер. Первые два принципа (православие и самодержавие) соответствовали идее государственности российской политики. Принцип "народности", по существу, был западноевропейской идеей о национальном возрождении, перекроенной под национализм русского самодержавного государства. Впервые правительство задалось вопросом, нельзя ли соединить всемирный школьно-педагогический опыт с традициями национальной жизни. Сам Уваров видел ценность этого опыта, но полагал преждевременным использовать его в России в полном объеме. Он говорил в этой связи: "...Россия еще юна... Надобно продлить ее юность и тем временем воспитать ее".

Правительство было уверено в своем нераздельном праве на руководство школьным делом. Ему была чужда идея свободы просвещения и образования. Подобную точку зрения вполне четко сформулировал Уваров: "Только правительство имеет все средства знать и высоту успехов всемирного образования, и настоящие нужды отечества." Такой подход объясняет появление при Уварове и его преемнике на посту министра просвещения *П. Ширинском-Шихматове* документов наподобие университетского устава (1835), который усиливал единоличную власть попечителей округов и урезал автономию университетов, а также постановления о лишении университетов права избрания ректора (1849). По поводу устава 1835г., Уваров утверждал в качестве оправдания, что намеревался преодолеть "страсть к иноземному образованию" и развить "национальное, независимое образование".

Столь же реакционной была инструкция Уварова, направленная на то, чтобы посредством увеличения платы за обучение затруднить малоимущим разночинцам поступление в университет. Большинство руководителей округов нашли совет министра вполне приемлемым. Лишь попечитель Казанского университета князь М.Н. Мусин-Пушкин и попечитель Московского Университета граф С.Г. Строганов сочли рекомендацию неприемлемой: первый - из опасения, что без разночинцев философский и медицинский факультеты лишатся студентов, второй - из либеральных убеждений. Последнюю точку, однако, поставил Николай I, который поддержал министра.

Консерватизм министерства Уварова не означал однако остановки в развитии школьного дела. В сфере образования были достигнуты определенные положительные результаты. Заметно выросла система образования. На протяжении 1832-1842 гг. число студентов в университетах (без учета Польши и Финляндии) выросло с 2,1 тыс. до 3,5 тыс. (в том числе получивших диплом об университетском образовании - с 477 до 742), количество учащихся различных учебных заведений - с 69,3 тыс. до 99,8 тыс. (не считая учеников церковных школ, военных училищ, а также женских школ, основанных императрицей Марией Федоровной). Тогда же количество гимназий увеличилось с 64 до 76, уездных училищ - с 393 до 445, приходских училищ - с 555 до 1067, частных школ (включая пансионы) с 358 до

531, преподавателей и чиновников в системе образования - с 4, 8 тыс. до 6,8 тыс.

Получили развитие предусмотренные Уставом 1828 г. особые закрытые учебные заведения для дворян: в 1842 г. в губернских городах насчитывалось 47 таких заведений. Воспитанники некоторых из них получали дворянское воспитание и одновременно обучались в гимназиях вместе с разночинцами.

Подчиненные министерству просвещения гимназии развивались как школы классического образования (естествознание, например, было введено лишь в 1849 г. - да и то не во всех гимназиях). В программах особое место занимали греческий и латинский языки. Так, в 1851 г. древнегреческий изучался в 45 из 74 гимназий. Подобную практику поощряли министр Уваров и многие политические деятели. Так, например, граф М. Воронцов писал в 1836 г. Уварову: "Классическое образование... формирует сопротивляемость к дурным принципам... и воспитывает консервативную фалангу... молодых людей, которые встанут во главе движения, противостоящего безверию и безнравственности".

Организацией современного среднего образования занимались другие министерства. Министерство финансов в 1839 г. учредило в гимназиях и уездных училищах нескольких городов (Тула, Курск, Керчь, Рига, Вильно) *реальные классы*, в которых получали образование учащиеся этих заведений и посторонние лица "промышленного состояния". Министерство юстиции организовало гимназические *курсы юриспруденции* в Вильно, Минске, Симбирске, Воронеже и Смоленске. Министерство государственной собственности - несколько *повышенных школ* для государственных крестьян.

В 1849-1852 гг. была проведена реорганизация, в результате которой были созданы 3 типа гимназий: 1) с двумя древними языками; 2) с обучением естествознанию и законоведению; 3) с обучением законоведению.

Возрастала роль частных учебных заведений. Они находились под контролем Министерства просвещения. Согласно правилам 1834 г. и решению 1845 г., преподаватели частных учебных заведений получили права, статус, субсидии на заработную плату и пенсии, одинаковые с преподавателями государственных школ.

Университеты превратились в важные центры науки, в том числе педагогической. В некоторых университетах появились кафедры педагогики. Например, в 1851 г. такая кафедра была открыта в Московском университете. В отличие от предшественников, Уваров избегал явных репрессий против профессуры естественнонаучных кафедр. При нем, например, оказались возможными ректорство и научная деятельность в Казанском университете выдающегося математика *Н.И. Лобачевского* (1792-1856).

Развитие университетов зависело от обеспеченности кадрами преподавателей. В первые десятилетия XIX в. большинство преподавательского корпуса составляли иностранцы. Уваров сохранил схему подготовки отечественных профессоров в университетах Западной Европы, которую начали осваивать при министерстве Ливена. Тогда в Московском, Казанском и Харьковском университетах отобрали по 7 студентов, которых отправили за границу, дав гарантии предоставить им в случае успешной учебы кафедры. В первой группе посланных были, в частности, Т.Н. Грановский и М.П. Погодин - в дальнейшем заметные фигуры в Московском университете.

Педагогическая мысль в первой половине XIX в.

В первой половине 1800-х гг. вопросы просвещения и воспитания приобрели заметное общественное звучание. Умы политиков и педагогов особенно занимала идея народности воспитания и образования, имевшая различное толкование.

В первой трети XIX в. оппозиционные политическому режиму декабристы, воспитанные на идеях Французской революции и Просвещения, предложили проекты широкого образования народа, поставив знак равенства между грамотностью и приобретением политических прав ("Конституция" С.П. Трубецкого).

В значительной части образованных кругов воспитание и обучение рассматривались как неперемennые условия умственного и нравственного формирования гражданского общества. В подобном духе трактовали судьбы школы и педагогики государственные деятели М.Н. Муравьев, В.Н. Каразин (1773-1842), М.М. Сперанский, И.И. Мартынов, педагоги Н.Ф. Кошанский (1784-1831), В.В. Измайлов (1773-1831), И.Ф. Богданович, А.А. Ширинский-Шихматов, писатели и ученые Н.М. Карамзин, В.В. Жуковский.

Так, *М.Н. Муравьев* (отец декабристов Никиты и Александра Муравьевых) - воспитатель будущего императора Александра I, попечитель Московского университета, товарищ министра просвещения

полагал, что "воспитание приготавливает души будущих граждан к исполнению законов". Похоже думал видный законодатель *М.М. Сперанский*. Убежденный сторонник повсеместного образования, он исходил из того, что правление на правовой основе возможно лишь в просвещенной стране. Директор департамента Министерства просвещения *И.И. Мартынов* в журналах "Северный вестник" и "Лицей" публиковал материалы, направленные против мракобесия, и новейшие сведения о науке и просвещении. *В.В. Измайлов* в журнале "Патриот" (1804) помещал статьи в духе руссоистских идей. *И.Ф. Богданович* и *А.А. Ширинский-Шихматов*, особо занимавшиеся вопросом о женском образовании и воспитании, стояли на гуманных позициях в отношении к женщине.

В официальных кругах (их особенно заметно представлял *С.С. Уваров*) в 1830-1840-х гг. школьная политика разрабатывалась на основе идеи народности, под которой понимались изначальная непогрешимость русского народа, праведность его веры в божественную власть и его внутренняя сила, которая проявляется в защите государя и отечества в трудные времена. Теорию "официальной народности" поддерживали многие педагоги. Так, *Миллер-Красовский* в сочинении "Основные законы воспитания" выделял как главную "гражданскую обязанность" молодежи - умение "беспрекословно подчиняться и верно служить Богу и царю".

В середине 1800-х гг. в просвещенном русском обществе развернулась острая полемика между так называемыми *западниками* и *славянофилами*, которая коснулась образования и воспитания.

Западники представляли разнородное общественное явление, но их и многое объединяло. *В.Г. Белинский*, *А.И. Герцен*, *Т.Н. Грановский*, *К.Д. Кавелин*, *В.Ф. Одоевский*, *П.Ф. Редкий*, *Н.В. Станкевич* и др. горячо приветствовали западноевропейскую образованность, возмущались сословно-крепостническими традициями воспитания и обучения, защищали права личности на самореализацию. Они рассматривали решение вопросов воспитания как неотложную необходимость.

Так, *В.Ф. Одоевский* (1803-1869) в "Опыте о педагогических способах при первоначальном образовании детей" (1845) подчеркивал первостепенную роль просвещения и науки в общественной жизни и жизни отдельного человека: "Наука примиряет человека с человеком, природу с человеком, природу с природой". Предназначение воспитания *Одоевский* видел прежде всего в достижении нравственной гармонии. Он ставил на первое место при достижении такой гармонии самодеятельность ребенка, разделяя в этом вопросе взгляды немецкого педагога *Фрëбеля*.

Радикальные педагогические идеи были высказаны *А.И. Герценом*, *Н.П. Огаревым*, *В.Г. Белинским*. Приняв участие в полемике о народности воспитания, они, в отличие от официальной позиции, выдвигали иную трактовку присущих народу лучших черт, делая упор на стремлении русского человека к социальным переменам и предлагая поощрять такое стремление путем воспитания.

Педагогические взгляды *А.И. Герцена* (1812-1870) и *Н.П. Огарева* (1813-1877) складывались под влиянием отечественной вольнолюбивой мысли (*А.Н. Радищев*, декабристы, *А.С. Пушкин*), европейского Просвещения, немецкой классической философии.

Герцен и *Огарев* с демократических позиций критиковали официозную школьную политику: школьный устав 1828 г., характерный для гимназий, училищ и семинарий уклон в направлении греко-латинского образования, риторики, богословия. Они выступали против пронизывавших школьное воспитание "рабского духа, рабской дисциплины, рабского молчания" (как писал *Герцен*), видели в школе основное средство гражданского воспитания (по определению *Огарева*, "вразумления") народа, настаивали на воспитании любознательности, привычки к труду.

Н.П. Огарев в Плане народной школы (1847) подчеркивал, что важнейшей целью педагогических преобразований в России должно стать развитие у народа чести, права и гражданства. В этом документе, который полностью поддержал *Герцен*, провозглашалась необходимость устранения сословных, религиозных и иных ограничений при получении образования, соединения обучения с общественно полезным трудом учащихся.

Герцен и *Огарев* выдвигали планы национального перевоспитания народа и отдельных сословий в духе общинности, который, по их суждениям, исторически присущ русскому человеку.

В.Г. Белинский (1811-1848) во множестве статей и других работ, в том числе педагогического характера, определил гуманистические и демократические подходы к воспитанию и образованию. Он был поборником просвещения, отвечающего национальным традициям: "Надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, возвращенное на родной почве". Развивая идею народности воспитания, *В.Г. Белинский* писал: "Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах своей народной поэзии, русской литературе, *Петре I*".

Белинский критиковал сословные традиции "первоначального воспитания" за то, что они шли вразрез с "подлинным, настоящим воспитанием". В противовес сословно-профессиональному обучению он выдвигал идеалы общечеловеческого воспитания. Белинский писал: "Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния." Общечеловеческое воспитание, полагал Белинский, реализуется через "родные, национальные явления": "кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству". Обосновывая идею человечности воспитания, Белинский повторяет почти слово в слово высказывания Руссо: "Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека".

Белинский выступил против упрощенно-материалистического взгляда на социальный фактор в воспитании: " Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности". Он уподоблял воспитателей садовникам, которые ухаживают не только за растением, но и почвой, на которой оно произрастает.

Славянофилы также не были едиными в своих взглядах. Вместе с тем их объединяли серьезные мировоззренческие и педагогические подходы. Они исходили из убеждения о самобытности исторического пути русского народа. Основой народного, национального воспитания славянофилы считали религиозность, нравственность и любовь к ближнему. Видными идеологами славянофильства в вопросах воспитания были философ и публицист *И.В. Киреевский* (1806-1865), поэт *А.С. Хомяков* (1804-1860), историк *С.П. Шевырев* (1806-1864).

Вопросы и задания

1. Назовите основные, на ваш взгляд, противоречия в развитии школы и педагогической науки России в первой половине XIX в.
2. Какие главные этапы развития школьного дела в России первой четверти XIX в. вы можете назвать? В чем различия этих этапов?
3. Какова социальная и педагогическая сущность школьного устава 1809 г.? Расскажите об основных возможностях приобретения образования в России первой трети XIX в.
4. В чем вы видите сходство и отличие устава 1828 г. по сравнению с прежними школьными законодательными актами? Расскажите о школьной политике в России первой половины XIX в.
5. Что вы знаете о взглядах и деятельности представителей русской педагогической мысли первой трети XIX в.?
6. Проанализируйте педагогические воззрения "западников" и "славянофилов".

Литература

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.- М., 1987

Белинский В.Г. Избр. пед. соч. - М., 1982.

Герцен А.И., Огарев Н.П. О воспитании и образовании. - М., 1990.

История педагогики. - М., 1998. - Ч. II. - Гл. 4.

Лебедев П.А. Школа и педагогическая мысль России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. - М., 1987. - С. 7-26.

Смирнов А.Ф. О педагогических взглядах А.И. Герцена и Н.П. Огарева // *Герцен А.И., Огарев Н.П.* О воспитании и образовании. - М., 1990. - С. 6-21.

Шабалева М.Ф. Педагогические идеи В.Г. Белинского // *Белинский В.Г.* Избр. пед. соч. - М., 1982. - С. 6-16.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986. - Разд. II. - С. 105-145.

Глава 14. Школа и педагогика России во второй половине XIX в.

Общий взгляд

Наиболее значительное развитие школы и педагогики в России Нового времени пришлось на вторую половину XIX в. - эпоху важных социальных реформ, предпринятых в ходе отмены крепостной зависимости крестьянства. Это была пора расцвета национальной русской педагогики, представители которой внесли достойный вклад в развитие мировой педагогической мысли. Правительство всерьез занялось перестройкой школьной системы.

На российской почве произрастали те же идеи, что и в Западной Европе Нового времени: идеи национального и общечеловеческого воспитания и образования, научности обучения и воспитания, перехода от классической школы к современной. В России они получили определенную специфическую направленность, вытекающую из особых условий российской жизни. Так, продолжалась разработка теории народности школы и педагогики.

В обществе широко распространяется взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни. В педагогике нарастало внимание к отдельной личности. Одновременно изучение характера, быта, потребностей народных низов рассматривалось как необходимое условие для выработки принципов воспитания и обучения.

О росте интереса к педагогике и школе свидетельствуют факты формирования педагогической журналистики, создания научных педагогических обществ. В конце 1850 - начале 1860-х гг. появилось несколько специальных педагогических журналов: "Журнал для воспитания" (1857), "Русский педагогический вестник" (1857), "Учитель" (1861), "Ясная поляна" (1861) и др., возникли Санкт-Петербургское педагогическое собрание (общество) (1859), Комитет грамотности при Вольном экономическом обществе (1861).

Школьные реформы 1860-х гг.

Школьные реформы 1860-х гг. были осуществлены в ряду социальных преобразований, важнейшим среди которых было освобождение крестьян от крепостной зависимости (1861).

Признаки либерализации школьной политики 1850-х гг. (после отставки *П. Ширинского-Шихматова* и назначения министром просвещения *В.С. Норова*) усилились в начале царствования *Александра II* (1855-1888).

В ноябре 1855 г. были приняты новые *правила поступления и обучения* в университетах. Правилами отменялись ограничения числа поступающих в университеты. Они однако не устроили студентов и профессоров. Студенты настаивали на праве создавать независимые корпорации. Университеты вместе с просвещенным обществом ждали глубоких социальных реформ и демократизации образования на их основе.

В 1856 г. был восстановлен Ученый комитет, который занялся подготовкой проектов новых школьных уставов. На работу комитета определенно повлияли предложения видных педагогов и общественных деятелей, в частности Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. В деятельности Ученого комитета сказалось и то, что в 1862 г. Министерство просвещения возглавил профессор-либерал *А.В. Головин*, руководивший ведомством до 1866 г. и осуществивший важные реформы.

В июне 1863 г. был утвержден новый *университетский устав*. Университеты получили более значительные права на автономию, чем по уставу 1804 г. Управление университетов передавалось советам профессоров. Советы, в свою очередь, должны были выбирать ректоров и новых преподавателей. Министру просвещения предоставлялось формальное право утверждать или отменять решения советов, которым он однако в дальнейшем фактически не пользовался. Были сокращены полномочия университетских инспекторов, попечителей учебных округов.

Ученый комитет подготовил 3 проекта (1860, 1862, 1864 гг.), которые легли в основу нового *устава средних школ* (1864). Уставом отвергалась классово-сословная дискриминация обучения. Соответствующий пункт гласил: "В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний без различия профессий или верований их родителей". Определяющим условием для поступления в гимназию становилось имущественное положение. Ученики обязаны были вносить плату за обучение. От платы освобождались дети малоимущих родителей (количество освобожденных не могло превышать 10 % от общего числа учеников). Предусматривалась ранее не практиковавшаяся выдача единовременных денежных пособий и стипендий особо отличившимся ученикам.

Устав 1864 г. объявлял о создании *гимназий классического и современного образования* с 7-летним курсом обучения. Были узаконены 3 типа средней школы: 1) классическая гимназия с двумя древними языками; 2) классическая гимназия с латинским языком; 3) реальная гимназия без древних языков.

Учреждался новый тип неполного среднего образования - *прогимназия* с 4-летним курсом обучения по программам классического или современного образования. Устав утверждал приоритет классицизма, то есть возвращал к школьной политике 30-40-х гг. XIX в. Во всех средних школах должны были обучать Закону Божьему, истории, географии, русскому языку и литературе, математике. Помимо этих предметов в классических гимназиях предусматривалось преподавание древних или современных

европейских языков, а в современных (реальных) гимназиях - преподавание естественных наук и черчения.

Устав 1864 г. вносил изменения, касавшиеся статуса уездных училищ (в 1865 г. в 416 уездных училищах обучалось около 24 тыс. учащихся). Предусматривалось преобразовать одну часть уездных училищ в прогимназии, а другую - в 2-летние приходские начальные школы.

В июле 1864 г. был принят *устав по начальному образованию*. Он имел в виду сосуществование министерских, земских и частных начальных школ. Устав позволял создание общественных инициативных комитетов по учреждению начальных школ. Начальные школы объявлялись открытыми для всех социальных групп. В этих школах предусматривалось "укрепить религиозные и нравственные понятия и дать основу полезного знания". Закон Божий должен был преподавать местный священник или по разрешению церкви специальный учитель. Остальные предметы мог вести священник или светский учитель, утвержденный *уездным школьным советом*. В уездный школьный совет должны были входить представители министерства просвещения, священного синода, других правительственных школьных органов, а также два члена уездного земского собрания. Уездный школьный совет избирал председателя, которого утверждал *губернский школьный совет*. Губернский школьный совет должен был состоять из губернатора, главы церковной епархии, губернского руководителя школьного ведомства, двух членов губернского земского собрания. В обязанности уездных школьных советов входило разрешение открытия новых школ, закрытия учебных заведений, назначения, оплаты и увольнения учителей.

К важным школьным реформам 1860-х гг. следует также отнести разрешение открывать новые частные учебные заведения, учреждение женских гимназий, отмену телесных наказаний в школе.

По всей России с конца 1850-х годов возникают воскресные школы. Делаются первые попытки создания для детей из народа школ на новых педагогических идеях и принципах. К моменту организации таких земских народных школ в стране существовало ничтожное количество народных училищ - 1015 на губернию. Они находились в ведении министерств и, как свидетельствует теоретик и практик тогдашней начальной школы Н.Ф. Бунаков, "были плохи до невероятия, с учителями-невеждами и совершенно неумелыми, только забивавшими детей".

В числе первых новых народных школ, руководствовавшихся передовыми педагогическими идеями своего времени, были Таврическое училище (основано в 1859 г. М.И. Семевским, Д.Д. Семеновым, О.Ф. Миллером и др.) и Василеостровская школа (основана в 1860 г. В.П. Острогорским, Л.Н. Модзалевским и др.) в Петербурге, школа в г. Воронеже (основана в 1867 г. Н.Ф. Бунаковым), Яснополянская школа (основана в 1859 г. Л.Н. Толстым) и другие. В этих школах была создана светлая и радостная атмосфера труда, уважения к личности ребенка, пробуждения у него интереса к знаниям.

Период реакции в школьной политике

Эпоха значительных школьных и других социальных реформ оборвалась в 1866 г. после неудачного покушения на Александра II.

Вскоре после покушения новым министром был назначен *Д. А. Толстой*, который пробыл в этом качестве с 1866 по 1880 гг. Министр одновременно являлся главой священного синода. Противясь академическим свободам, Толстой урезал автономию университетов, стремился установить жесткий правительственный контроль над университетами и другими учебными заведениями, препятствовал эмансипации крестьян в сфере образования.

В 1871-1872 гг. вышли два новых закона относительно средних учебных заведений. Согласно этим документам, в программу всех гимназий включались древние языки. Министерство определяло перечень разрешенных учебных пособий, контролировало всю деятельность преподавателей. Создавался новый тип *неоклассической (реальной) гимназии*. В этом учебном заведении получали техническое образование юноши из средних социальных слоев. Они могли далее обучаться в высших технических школах (доступ в университеты для них был закрыт).

Произошли изменения, которые послужили толчком к развитию высшего женского образования в центральных городах России: Москве, Петербурге, Киеве и Казани.

Реформы коснулись и начального образования. Новый *устав начальных школ* (1874) предусматривал усиление контроля министерских инспекторов в отдельных учебных заведениях. Поощрялось создание церковно-приходских школ, находившихся в ведомстве священного синода.

Консервативная школьная политика на короткое время была прервана в 1880-1881 гг. либеральным

курсом в духе реформ 1860-х гг. министра просвещения *А. Сабурова*. Но уже в 1881 г., после убийства Александра II, школа вошла в затяжную полосу реакции. Новый министр просвещения, единомышленник Д. Толстого, *И.Д. Делянов*, руководивший школьным ведомством в течение 1882-1898 гг., начал свою деятельность с репрессий против студенчества. Был принят новый *университетский устав* (1882), который положил конец автономии университетов, студенческим свободам. Управление университетами было сосредоточено в Министерстве просвещения.

Правительству, однако, не удалось приглушить движение за демократизацию университетов. В конце 1880-х гг. усилились требования студентов по поводу автономии. Вопреки уставу 1882 г. студенты объединялись в организации в виде землячеств.

Среди тех, кто вдохновлял консервативную школьную политику, заметное место занимал наставник Николая II и Александра III, глава священного синода *К.П. Победоносцев*. Его зловещую роль точно охарактеризовал А. Блок: "В те годы дальние, глухие, в сердцах царили сон и мгла: Победоносцев над Россией простер совиные крыла". Победоносцев был идеологом дискриминации национальных меньшинств в сфере культуры и образования (по его предложению, например, были приняты правила, препятствовавшие обучению евреев в университете, меры против мусульманских школ).

По настоянию Победоносцева было ограничено обучение в классической гимназии детей из малоимущих слоев. Так, согласно циркуляру 1887 г. существенно возросла плата за обучение в гимназиях и прогимназиях. Оговаривалось, что следует препятствовать обучению в гимназии представителям низов (детям кухарок, крестьян, прачек и пр.) В результате в течение 1882–1895 гг. число учащихся классических гимназий сократилось с 65,7 тыс. до 63,9 тыс., а доля учащихся из дворянских и чиновничьих сословий увеличилась с 47 % до 56 %. Поток малоимущих переправлялся прежде всего в реальные гимназии, где количество учащихся росло в первую очередь за счет этого слоя населения. На протяжении 1882-1895 гг. число учеников реальных гимназий выросло с 17,5 тыс. до 26 тыс.; соответственно доля выходцев из недворянских городских сословий - с 40 % до 44 %.

Заметно отличались от государственных гимназий некоторые частные средние учебные заведения, организованные в начале 1880-х гг. Среди них отметим школу по руководством А.С. Грачевского (Одесса) и женскую гимназию под началом В.Я. Стоюнина (Петербург). Так, в школе Грачевского в младшем отделении шло совместное обучение мальчиков и девочек; было организовано трудовое обучение (швейное дело - для девочек, столярничество - для мальчиков). В гимназии Стоюнина программа делилась на 4 основных цикла: научные дисциплины, иностранные языки, искусство, физическое воспитание. Главная тяжесть занятий падала на работу в классе, домашние задания были сокращены, в школе отказались от традиционных цифровых оценок знаний. Для гимназисток регулярно организовывали экскурсии на промышленные предприятия, в деревню.

Политика в отношении начальных школ основывалась на идее приоритета священного синода в системе элементарного образования и контроля с его стороны за учебными заведениями. В течение 1881-1894 гг. количество церковно-приходских школ увеличилось с 4 тыс. до 31,9 тыс. (соответственно число учащихся выросло с 105,4 до 981 тыс.). Число девочек в этих школах увеличилось за это время с 13,1 тыс. до 173 тыс. Программы школ были весьма урезанными: церковное пение, чтение религиозных текстов, письменный и устный русский язык, арифметика. Только в 225 церковно-приходских школах имелся 5–6-летний курс обучения (двухклассные училища). Остальные были одноклассными школами. В некоторых из них давали навыки сельскохозяйственного или ремесленного труда.

Видным идеологом и энтузиастом создания церковно-приходских школ являлся *С.А. Рачинский* (1833-1902). Будучи подвижником просвещения, Рачинский искренне и глубоко отдавался делу организации начальных школ для крестьян.

Педагогическая мысль во второй половине XIX в.

Во второй половине 1800-х гг. в педагогической мысли России с небывалой силой проявились стремления общества к обновлению и реформам.

Сторонники реформ воспитания и образования не были едины в своих взглядах. Радикально настроенные разночинцы превращали дискуссию о судьбах школы и воспитания в политическую полемику. К ним прежде всего относились Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов.

Дмитрий Иванович Писарев (1841-1868) в статьях "О Журнале для воспитания", "О Русском педагогическом вестнике", "Наша университетская наука", "Педагогические софизмы", "Школа и жизнь" и др. настаивал на изучении ребенка и защите его прав: "Чтобы быть хорошим воспитателем и

наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нем его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли".

Писарев склонялся к идеям "свободного воспитания", считая, что традиционная педагогика и школа поощряют насилие над личностью ребенка. "Воспитывая наших детей, мы втискиваем молодую жизнь в те уродливые формы, которые тяготели над нами... Чем раньше молодая личность становится в скептическое отношение к своим наставникам, тем лучше... Умный... человек никогда не решится воспитывать ребенка; он поймет, что врываться в интеллектуальный мир другого человека со своей инициативой бесчестно и нелепо; он будет хорошо кормить ребенка, удалять от него вредные предметы... На том он и остановится".

Писарев отвергал профессионализацию, утилитаризм общеобразовательной школы: "Призрак специального образования никак не решается исчезнуть и до сих пор мешает нашему обществу разглядеть действительный смысл и задачу образования".

Писарев полагал, что женщине должны быть открыты дороги к образованию наравне с мужчиной.

Николай Гаврилович Чернышевский (1828-1889) вскрывал диалектическую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием. "Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил;... кто не пользуется политической властью, тот не может спастись... и от невежества".

Недостатки школы Чернышевский видел в низком научном уровне обучения, схоластических методах преподавания, перенасыщенности учебников деталями и подробностями, а также в неравенстве женского образования по сравнению с мужским и в казарменном духе воспитания.

Говоря о воспитательных идеалах, Чернышевский вставал на позиции революционной переделки общества и человека. Новый человек, по Чернышевскому, должен быть всесторонне развитым преобразователем мира, исполненным высоких стремлений, готовым на жертвы во имя общественного блага.

Чернышевский руководствовался *антропологическим подходом к человеку и воспитанию*. "Принципом философского воззрения на человеческую жизнь со всеми ее феноменами служит выработанная естественными науками идея о единстве человеческого организма", - писал он.

Н.Г. Чернышевский считал человека высшим созданием природы, изменчивым существом, деятельность и воспитание которого обусловлены прежде всего социальной средой. Личность формируется под воздействием разнообразных общественных факторов и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям в характере народа в целом и в характерах отдельных его представителей. Под этим углом зрения рассматривались роли наследственности и воспитания. "Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности... у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны и сердце, дотронувшись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести".

Чернышевский полагал, что нравственные свойства невозможно наследовать. Каждому человеку природа дает особый темперамент, что сказывается на особенностях его поведения, не обуславливая, однако, самый характер. "Темпераментом определяется только степень быстроты движений, и, вероятно, перемен душевного настроения. Должно думать, что человек, имеющий быструю походку, расположен к более быстрой смене настроений, чем человек, движения которого медленны. Но этой разницей не определяется то, который из них более трудолюбив, и тем менее определяется степень честности или доброжелательности того и другого".

Чернышевский считал одним из ведущих свойств человека активность, а важными источниками активности - потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда он выводил необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей - важнейшее условие становления личности.

Николай Александрович Добролюбов (1836-1861) во взглядах на воспитание и образование сходил со своим единомышленником - Н.Г. Чернышевским. Перу публициста принадлежат специальные работы по вопросам образования и воспитания ("О значении авторитета в воспитании", "О народном воспитании" и др.), статьи на политические, социальные, философские, исторические, эстетические темы, в которых затронуты вопросы педагогики.

Добролюбов критиковал ущемление права на образование в тогдашней России из-за сословных, религиозных, национальных ограничений. Полноценное образование, замечал он, остается в русском обществе "монополией" богатых.

Добролюбов стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении "естественных стремлений" человека, которые "могут быть выражены в двух словах: чтобы всем было хорошо". Исходя из принципа антропологизма (человек - "целое, нераздельное существо"), Добролюбов полагал, что умственное, физическое и нравственное воспитание никоим образом не следует обособлять друг от друга.

Добролюбов указывал на необходимость воспитания активного общественного человека, который осознает собственные разнообразные потребности в деятельности. При этом делались радикальные, далеко идущие выводы. Поскольку общество и воспитание мешают естественным потребностям деятельности личности, следует "предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность".

Излагая свое педагогическое кредо, Добролюбов заявлял, что современная система воспитания и обучения убивает в детях и подростках "внутреннего человека", лишает их сил и не готовит к жизни. Эта система подавляет личность, игнорирует возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Противопоставив такому воспитанию и обучению собственный педагогический идеал, Добролюбов писал: "... Главное, что должен иметь в виду воспитатель, это уважение к человеческой природе и дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды".

Таким образом, Добролюбов помещал в центр воспитания заботу о личности ребенка, о ее разностороннем развитии, о подготовке юного человека к активной и счастливой жизни. Цель образования не столько сообщение неких знаний, сколько научение "думать самостоятельно, внушить... любовь к знаниям, сообщить... ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития".

Среди первых, кто взбудоражил педагогическую общественность 1860-х гг., возвестив об актуальности реформ воспитания и обучения, был *Николай Иванович Пирогов* (1810-1881).

Н.И. Пирогов родился в семье чиновника. Закончил медицинский факультет Московского университета. Профессорствовал в Дерптском Университете, Петербургской медико-хирургической академии.

Основатель новой школы в хирургии, Пирогов одновременно сделался крупным общественным педагогическим деятелем. Как в дальнейшем писал русский педагог В.Я. Стоюнин, "оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анализировал их, но точно так же анализировал и целое человеческое общество и тело и душу его - и нашел там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами".

В 1856 г. Пирогов уходит из Медико-хирургической академии и получает пост попечителя Одесского учебного округа, который занимал в течение двух лет. В том же году в "Морском сборнике" появилась его статья "Вопросы жизни", которая имела значительный отклик в педагогических и "общественных кругах. Статья была перепечатана почти во всех периодических изданиях, пробудив, как писал К.Д. Ушинский, "спавшую педагогическую мысль".

В течение 1858-1861 Пирогов возглавлял Киевский учебный округ.

Административно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова была насыщенной и плодотворной. Он содействовал работе педагогических советов учебных заведений, принимал меры по совершенствованию преподавания иностранных языков, поощрял творчество и самообразование преподавателей, заботился о расширении педагогического образования (учредил педагогическую семинарию при Киевском университете), уделял специальное внимание улучшению качества преподавания в частных женских школах-пансионатах, учреждал первые воскресные школы, противодействовал сокращению университетской автономии.

Будучи попечителем Одесского и Киевского учебных округов, Пирогов проявил себя сторонником и участником прогрессивных преобразований в системе просвещения. Он настаивал на либеральных, коллегиальных началах управления учебными заведениями, выступал против регламентации сверху программ обучения и за предоставление педагогическим советам гимназий значительных прав в отношении корректировки программ. В статье "Нужно ли сечь детей", возражая против физических наказаний учащихся, Пирогов подчеркивал, что розги уничтожают в ребенке стыд. Пирогов усилил подготовку учителей на местах, организовал обмен опытом путем издания "циркуляров", оказавшихся своеобразными педагогическими журналами.

Пирогов однако не всегда мог препятствовать ретроградкам. Так, он не сумел противостоять большинству чиновников Киевского учебного округа и подписал циркуляр, допускавший физическое наказание гимназистов.

По представлению министра образования Д. А. Толстого, в 1867 г. Пирогов был отправлен в отставку. Тем самым была прервана его плодотворная педагогическая деятельность.

В педагогическом наследии Пирогова особое место занимают идеи *самопознания посредством воспитания* и *общечеловеческого воспитания, общечеловеческого образования*. Эти идеи представлены в статьях "Вопросы жизни", "Быть и казаться", в других работах Пирогова, в речи на торжественном акте в Ришельевском лицее (1857).

Редкий человек, считал Пирогов, осознанно ставит перед собой жизненные цели. Между тем каждый должен задать себе вопрос, в чем смысл, предназначение и призвание его жизни. Ответ на них должно дать воспитание. Воспитание позволяет при решении "роковых вопросов" самопознания "созреть и укрепнуть внутреннему человеку".

Идеал нравственного воспитания Пирогов видел в христианской религии. Общественное бытие в значительной мере препятствует становлению отдельной личности в духе такого идеала, ибо в обществе нет "ни малейшего следа" помощи человеку в течение его земного существования, направленной на то, чтобы он приблизился к будущей загробной жизни. Воспитание должно исправить такое положение.

Пирогов выделял два рода воспитания - общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого. Первостепенная цель воспитания, подчеркивал Пирогов, - научить "быть человеком". "Быть человеком - это значит научиться с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной".

Таким образом, главное -- это нравственное воспитание. Осуществлять его предлагалось в ходе целостного педагогического воздействия и собственно при обучении. Под нравственным воспитанием понимались, во-первых, помощь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды, во-вторых, -- превращение "добрых инстинктов" в сознательную тягу к идеалам добра и правды, в-третьих, - формирование характера и убеждений.

Вслед за многими мыслителями Пирогов считал двойственность человека следствием его биологической и общественной природы. Он утверждал, что каждой личности свойственна постоянная борьба "внутренней и внешней природы". Воспитание оказывается единственно приемлемым способом привести в гармонию природное и общественное в человеке: "Только то воспитание сулит наиболее шансов на успех, в котором воспитатели сумеют приспособиться к индивидуальности своих воспитанников и ее приспособить к жизни". Педагогика должна научиться вникать в мир детства, сообразовываясь с темпераментом, способностями воспитанника ("приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их").

Не прошел Пирогов и мимо проблемы народности воспитания, активно обсуждавшейся в общественных и педагогических кругах. Он полагал, что общечеловеческое воспитание должно быть согласовано с идеей национального воспитания: "Все мы... можем сделаться через воспитание настоящими людьми... нисколько не переставая быть гражданами своего отечества и еще рельефнее выражая через воспитание прекрасные стороны своей национальности".

Идея общечеловеческого воспитания лежит в основе взглядов Пирогова на принципы школьной системы. Он считал правильным создание внесловного, бесплатного и обязательного на начальной ступени образования. Такая система должна сочетать общечеловеческое воспитание и образование. Вершина общечеловеческого и одновременно общедоступного образования -- классицизм в неогуманистической форме (древние языки, родной язык, история и математика). Предлагался отказ от ранней специализации, которая была принята в гимназиях 1840-1860-х гг.

Пирогов разработал проект школьной системы. Первая ступень - 2-летняя элементарная школа с традиционным набором дисциплин: Закон Божий, чтение, письмо, счет. Предлагалось обучать во все времена года, широко применяя наглядность и по возможности соединяя обучение с ремесленной подготовкой. Планировалось построить на фундаменте начальной школы две ветви среднего образования - реальную и классическую. Каждая ветвь должна была состоять из двух звеньев: прогимназии и гимназии. Срок обучения в реальной прогимназии составлял 4 года. Программа включала Закон Божий, русский язык, арифметику, алгебру, геометрию, 2 новых языка, географию, историю, естествознание, черчение и другие предметы из области современных знаний. В реальную

прогимназию предполагалось принимать без испытаний; ее выпускникам открывался путь в практическую жизнь, реальную гимназию, классическую прогимназию.

Классическая прогимназия должна была состоять из четырех классов. В дополнение к программе реальной прогимназии добавлялись древние языки. Назначение классической прогимназии определялось как подготовка в классическую гимназию и далее в университет.

Возвышавшиеся над прогимназиями реальная и классическая гимназии должны были иметь особые отличия в программах. В реальной гимназии предлагалось выбор дисциплин "как можно более соотносить с местными потребностями"; ее выпускники могли идти в высшие технические заведения. Программа классической гимназии должна была включать небольшое число тщательно и глубоко-изучаемых предметов; ее выпускники шли в университет.

Пирогов являлся поборником расширения женского образования и возражал против дискриминации женщин. Вместе с тем он ограничивал масштабы применения женского воспитания и образования и сферу применения последнего. По его мнению, женщинам не дано служить в армии, государственном аппарате, претендовать на получение других профессий, считающихся мужскими. Пирогов видел главное предназначение женщины в том, чтобы "услаживать сочувствием жизнь мужчины", быть воспитательницей юного поколения.

Пирогов в статье "Чего мы желаем", в брошюре "Университетский вопрос" и других работах затронул волновавшие русское общество проблемы высшего образования. Он заявил о необходимости реформ университетского образования. В число предложений Пирогова входила организация подготовки профессуры и научных работников. По Пирогову, преподавание в университете должно было носить прежде всего общечеловеческую направленность, т. е. быть далеким от узкой специализации. Он настаивал на автономии университетов, введении публичного конкурса на занятие университетских кафедр, уменьшении платы за обучение, семестровой системе обучения и пр.

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824-1870).

Выходец из религиозной помещичьей семьи, Ушинский получил гимназическое, а затем университетское образование. По окончании Московского университета преподавал в Ярославском юридическом лицее, затем служил чиновником. Будучи назначен в 1859 г. инспектором Смольного женского института, произвел реформу этого учреждения, обогатив содержание образования, введя 2-летний педагогический класс. В 1860-1862 гг. редактировал "Журнал министерства просвещения". В последние годы жизни, уйдя в отставку, вел интенсивные теоретические изыскания в области педагогики. В этот период им написаны основные педагогические труды: "Человек как предмет воспитания", "Родное слово" и др.

Ушинский - основатель научной педагогики в России, опирающейся на идею народности. Как писал один из его последователей Модзалевский, "Ушинский - это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов - наш народный ученый, Суворов - наш народный полководец, Пушкин - наш народный поэт, Глинка - наш народный композитор".

К.Д. Ушинский первым среди русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. Ушинский продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. Он помышлял о том, чтобы извлечь народ из "мрака нищеты и невежества", веря, что "хорошее воспитание" может избавить человечество от многих зол.

Мировоззрение молодого Ушинского складывалось под воздействием классической немецкой философии, особенно гегельянства, а также материалистических учений фаталистического толка. В дальнейшем он начал склоняться к осознанию первостепенности реального знания, к пониманию необъятных творческих возможностей человека. Все это не исключало религиозного осмысления воспитания, прежде всего воспитания нравственного. В сущности, Ушинский попытался найти "срединный путь" между материализмом и идеализмом. Но в целом его воззрения характеризуются материалистической направленностью: "Искусство же воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению в философии".

Ушинский во взглядах на общественное развитие прошел путь от объективного идеализма ("дух" есть единственный двигатель истории) к признанию человека как движущей силы социальной эволюции. Провозгласив такой *антропологический принцип* ("все общественные явления выходят из частных психических явлений"), Ушинский, по сути, был близок французскому Просвещению, выводившему из природы человека все важнейшие социальные явления.

Ушинский ясно осознавал необходимость философского осмысления педагогики: "Основанием воспитания должна служить и руководить философская идея". Сущностная цель воспитания - жизненно важна для человека и потому не может не быть мировоззренческой, полагал ученый.

Выводя цель и программу воспитания из общественного бытия, Ушинский считал, что педагогический успех возможен лишь при таком воспитании, которое "будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться". В свою очередь воспитание должно "выводить... в жизнь новые поколения... вполне готовые к борьбе, которая их ожидает".

Идея общественного смысла воспитания ярко проявляется у Ушинского в *принципе народности*. Это стержень его педагогической концепции. При этом Ушинский поднялся над односторонностью славянофильства и западничества. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся Ушинский к школьному педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности значила для Ушинского объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями.

В русской школе принцип народности должен был быть реализован прежде всего через *приоритет родного языка как предмета школьного образования*. Обучение родному языку, разъяснял Ушинский, развивает "дар слова", вводит в сокровищницу языка, формирует "миросозерцание" ("родное слово - та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание").

Не менее важное место в трактовке народности отводил Ушинский *идее труда как ведущего фактора развития личности*. Он видел в подготовке ребенка к трудовой деятельности вхождение в народную жизнь. "Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой - внушить ему неутолимую жажду труда". Необходимо "внушить воспитаннику уважение и любовь к труду... дать ему привычку к труду".

Ушинский принадлежит к числу тех великих педагогов, кто не только заявил о существовании закономерностей воспитания, но и попытался объяснить их. Он стремился выявить эти закономерности как средства управления развитием человека. Знание законов воспитания, следовательно, ставилось в зависимость от познания человека во всех его проявлениях. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях".

Педагогика, по Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга "антропологических наук", к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал Ушинский, обнаруживается совокупность "свойств предмета воспитания, то есть человека". На особое место в числе указанных наук ставилась психология. При этом Ушинский разделял тезис о первостепенности внешнего воздействия в развитии психики и человека в целом.

Овладение педагогической наукой, полагал Ушинский, - мост для превращения воспитания в искусство. В таком случае педагог из исправного, но малоэффективного исполнителя правил перерождается в творца.

Ушинский видел в обучении основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Обучение решает двоякую задачу – образовательную и воспитывающую. Первая ее часть означает рациональное усвоение человеком необходимых ему знаний о природе и обществе, вторая - формирование "миросозерцания", "убеждений". Таким образом, по своему содержанию обучение – это процесс обогащения знаний (материальное образование) и одновременное развитие способностей (формальное образование). Ушинский полагал, что программа классической школы все меньше соответствует гармонии материального и формального образования и что будущее за современной (реальной) общеобразовательной школой.

Процесс обучения рассматривался как передача знаний и навыков учителем и усвоение их учениками. Это напряженный труд ("учение есть труд"), который требует от школьника значительных волевых усилий: "Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли".

Отделяя учение от игры и считая его непрременной обязанностью школьника, Ушинский полагал, что педагогический эффект достигим лишь при учете детских потребностей и интересов. Кроме того, существует ряд других условий: 1) связь "не с курьезами и диковинами", а с жизнью; 2) обучение в гармонии с природой ребенка (нельзя учить ранее, "чем он созрел для ученья"); 3) преподавание на

родном языке; 4) постепенное усложнение в соответствии с ростом и развитием на таком уровне, чтобы держать учащихся в рабочем напряжении ("не давать им засыпать").

Процесс обучения Ушинский делил на две взаимосвязанные стадии, каждая из которых должна состоять из определенных ступеней и видов работы ученика под руководством учителя. Первая стадия - доведение знания до определенной системы. Она включает последовательное восприятие предметов и явлений; сравнение и сопоставление, выработку предварительных понятий; приведение этих понятий в систему. Сущность второй стадии заключается в обобщении и закреплении приобретенных знаний и умений.

Процесс обучения должен строиться на основополагающих дидактических принципах ("условия преподавания"): 1) сознательности и активности ("ясность" и "самостоятельность"), когда происходит "переход от незнания к знанию" ("при такой методе... возбуждается самостоятельная работа головы учащегося"); 2) наглядности (обучение на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, с использованием в качестве основных наглядных средств натуральных предметов, моделей, рисунков); 3) последовательности ("постепенность"); 4) доступности, т. е. "отсутствии чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости"; 5) прочности - "твердости усвоения" (ведущий способ - разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик - "воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений").

Ушинский поддерживал общемировую традицию *классно-урочной системы*, считал ее наиболее целесообразной при организации школьных учебных занятий. Он полагал правильным соблюдать определенную регламентацию такой системы: 1) стабильный состав учащихся в классе; 2) твердый порядок проведения занятий по времени и расписанию; 3) занятия преподавателя со всем классом и с отдельными учениками. Размышляя об уроке как основе классно-урочной системы, Ушинский подчеркивал ведущую роль учителя, отмечал необходимость разнообразных форм урока в зависимости от его задач (объяснение нового материала, закрепление, выяснение знаний учащихся и пр.) В процессе урока в нужных случаях предлагалось изменять его направление.

Подготовка и проведение урока, считал Ушинский, требуют педагогического мастерства и предварительной тренировки: "Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряженного внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок тридцать или сорок еще не окрепших рассеянных детских голов".

Основными требованиями к проведению урока были следующие: планирование, органический переход к новому знанию, гигиена занятий. Учение, построенное на прочном и сознательном усвоении предыдущего, Ушинский сравнивал с ростом здорового дерева, которое с "каждым годом приобретает новые ветви".

Непременным дополнением к классно-урочной работе Ушинский считал домашнюю учебную деятельность учеников как одну из главных форм самостоятельной работы. Навыкам такой работы детей нужно учить. Под домашним заданием понималось продолжение начатого в классе учебного процесса ("домашние уроки").

Ушинский разработал учение о *двухуровневой дидактике*: общей и частной. Общая дидактика занимается базовыми принципами и методами обучения, а частная дидактика использует эти принципы и методы в отношении отдельных учебных дисциплин. Однако Ушинский предостерегал от формализма и стремления добиваться исчерпывающего результата: "Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приемы преподавания... Практически... применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника".

Особенно удалось Ушинскому теоретико-методическое сочетание общей и частной дидактик в концепции первоначального обучения, в частности, обучения родному языку. В работах "Родное слово", "Детский мир" и др. дидактический материал выстроен с постепенным усложнением, на основе звуковой аналитико-синтетической методики обучения грамоте, заменившей принятый буквослагательный метод.

В общей дидактике Ушинского просматриваются два типа принципов и идей: универсальные и более частные. К первым можно отнести идеи синтетического и аналитического преподавания. К более частным принадлежит теория таких методов обучения, как устное изложение, лабораторно-практические работы, устные и письменные упражнения с книгой и пр.

К методам устного изложения причислены следующие: 1) догматический или предлагающий; 2) сократический, или спрашивающий; 3) эвристический, или озадачивающий; 4) акроматический, или излагающий. Например, сократический метод трактовался как "способ перевода механических

комбинаций в рассудочные" и предназначался прежде всего для систематизации полученных знаний. В акроаматическом методе, напротив, особое значение имело приобретение нового знания, в первую очередь, через слово учителя (мастерский рассказ учителя "врезается легко в душу дитяти и так же легко ею воспроизводится").

Основополагающий тезис Ушинского – *двуединство обучения и воспитания*. При этом задачи воспитания определялись как наиболее существенные. Они намного важнее, "чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями". Ушинский поддержал установку мировой педагогики Нового времени на приоритет гуманного воспитания человеческой личности: "Только человек, у которого и ум хорош и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек".

Основой нравственного воспитания Ушинский считал религию, которую он понимал прежде всего как залог нравственной чистоты.

Ушинский охарактеризовал особенности нравственного воспитания в различных слоях русского общества. Общими идеалами воспитания он называл воспитание патриотизма, человечности, любви к труду, воли, честности, правдивости, чувства прекрасного. В качестве основополагающих духовных начал для русского народа выделялась "патриархальная нравственность" - вера в правду и добро.

Раскрывая подробнее идеал воспитания, Ушинский особенно обращал внимание на патриотизм как результат осознания интересов, истории и культуры своего отечества. Детям младшего школьного возраста сведения об истории и трудовой жизни русского народа предлагалось давать прежде всего через образцы фольклора, например, пословицы. Говоря о воспитательном значении пословиц, Ушинский называл их "зеркалом русской народной жизни" и утверждал, что "ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц". Трудолюбие формируется, полагал Ушинский, при постоянном участии детей в посильной работе ("праздность - мать всех пороков"). Эстетическое начало следует развивать с помощью природы и искусства. Дидактический материал всегда содержит потенциал воспитания прекрасного: "во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник".

Школьный учитель, по Ушинскому, не только преподаватель, но в первую очередь наставник. Он подобен "плодотворному лучу солнца для молодой души". Основным инструментом учителя - обучение. "Главное достоинство... преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом." В нравственном развитии ребенку нельзя навязывать нравственные убеждения. Такие убеждения следует вносить в детскую душу, не совершая над ней насилия.

В основе предложенной Ушинским методики нравственного воспитания - отказ от педагогики "страха", от поддержания школьной дисциплины путем наград и наказаний. Он предлагал воспитывать школьника в атмосфере здравомыслия и гуманности: "В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность".

Важным способом нравственного воздействия Ушинский считал убеждение словом, примером наставника с опорой на личный опыт ребенка. Одни лишь наставления ("моральные сентенции"), полагал Ушинский, "готовят лицемеров". Крайними средствами воспитания ("лекарства" при болезни) он считал наказания. Предпочтение отдавалось наказаниям предупредительного свойства: замечанию, снижению отметки за поведение. Поощрения рекомендовалось использовать весьма осторожно. Отвергались материальные награды и признавалась польза нравственного поощрения: "Дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано".

В 1860-х гг. на арену педагогической жизни России выдвинулась группа методистов, которая внесла большой вклад в реформирование процесса обучения в школе (Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, И.И. Паульсен, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, К.К. Сент-Илер, О.Ф. Миллер, Л.Н. Модзалевский, В.П. Острогорский и др.). В целом они руководствовались указаниями А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова.

Николай Александрович Корф (1834-1883) создал вид деревенской земской 3-летней школы, которая быстро распространилась в России и просуществовала до первых лет советской власти. Учитель такой школы одновременно занимался с разными группами детей - с одними устно, а другим давал письменные задания. Корф по-новому поставил вопрос об инспектировании народных школ. Инспектором должен был быть человек, проработавший определенное время в учебных заведениях и являющийся опытным методистом. Корф высказывался за увеличение сроков начального обучения, защищал право обучения нерусских народов на родном языке.

Иосиф Иванович Паульсен (1825-1898) был соучредителем журнала "Учитель", автором "Методики грамоты по историческим и теоретическим данным". В этом труде отдано предпочтение так называемому аналитическому методу обучения грамоте. Сущность аналитического метода такова: изображение на рисунке знакомого ребенку предмета, четкое произношение словоназвания этого предмета, разложение произнесенного слова на составные части, написание его и разложение на буквы, образование из знакомых ученику звуков и букв различных сочетаний, составление из этих сочетаний и звуков новых слов, чтение и письмо слов.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888), исповедовал идеи общечеловеческого гуманного и народного воспитания. Он много размышлял о сущности национального характера воспитания. Стоюнин писал: "Для того чтобы перестроить наши школы на национальных началах, надо учесть народную психологию и историю, согласовать школу с общественными потребностями; принять во внимание строй семьи, экономические, климатические и прочие условия народной жизни".

Наиболее серьезными пороками русской жизни Стоюнин считал низкий культурный уровень, недостаточное развитие чувства законности, общественной нравственности. Противостоять бескультурью должно было, по мысли Стоюнина, прежде всего воспитание.

Стоюнин ратовал за развитие наряду с классическим современным среднего образования, в котором, по его убеждению, общество испытывало все большую потребность. Он всячески приветствовал частную инициативу в создании гимназий и прогимназий и полагал возможным для школы дистанцироваться от государства.

Василий Иванович Водовозов (1825-1886) особенно настаивал на соблюдении в начальной школе наглядности и последовательности обучения. Он писал в этой связи в своей книге "Предметы обучения в народной школе" (1873): "Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь после того, как предмет разносторонне действовал на его чувства. Следовательно, при всяком объяснении предмета нужно обращаться к чувствам ребенка; преподавание должно быть наглядным в обширном значении этого слова, то есть следует не только показывать ребенку предмет, но и давать, где нужно, осязать его, действовать и на слух, и на обоняние, и на вкус учащихся. Ребенок имеет лишь понятие о том, что он видел и наблюдал, и только постепенно, через скопление новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании нужно иметь в виду то, что ребенок знает, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с ближайшего, известного, вполне доступного ребенку".

Водовозов отвергал какие бы то ни было физические наказания школьников. Он противился сохранению классического среднего образования, считая, что время этого образования уже ушло.

Виктор Петрович Острогорский (1840-1902) находился под сильным влиянием идей "свободного воспитания". Известен как один из организаторов частной Василеостровской школы в Петербурге, деятельность которой была построена на таких идеях.

Популяризатор педагогических идей 1860-х гг. *Николай Федорович Бунаков* (1837-1905) стоял за превращение народной школы в общенациональный институт воспитания и обучения. "Народная школа... должна стать не только всеобщей, но и обязательной... Ее задача – воспитывать детей к честной разумной жизни, не отрывая их от родного труда и родной среды. Ее задача - открыть детям путь и указать средства к самоусовершенствованию".

Среди тех, кто во второй половине XIX в. занимался вопросами образования и воспитания подрастающего поколения, особая роль принадлежит *Льву Николаевичу Толстому* (1828-1910).

Деятельность на ниве народного просвещения составила заметный отрезок жизни великого русского писателя и философа. Эта деятельность сложилась из нескольких этапов: 1859-1861 гг., 1861-1862 гг., 1872-1874 гг. и два последних десятилетия жизни. В течение 1859-1862 гг. Толстой заботится об учрежденной им школе для крестьянских детей, основывает филантропическое общество народного образования, изучает опыт российской и западноевропейской школы, ведет педагогические исследования. На протяжении 1872-1874 гг. Толстой, вновь обратившись к вопросам просвещения, пишет учебники для начальной школы, участвует в деятельности Московского общества грамотности, подготовке учителей для народной школы. В это время и в дальнейшем Толстой, исходя из идей "свободного воспитания", вносил в них коррективы в соответствии со своими социально-философскими воззрениями.

Открывая в 1859 г. в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, Толстой полагал, что его общественный долг -нести крестьянам просвещение. Он видел себя барином, которому следует поделиться с крестьянами образованием, которое он имел сам: "Нам нужно Марфутку и Тараску

выучить хотя бы немножечко тому, что мы сами знаем".

Спустя два года педагогические взгляды Толстого резко изменились. После поездки за границу, размышлений над педагогическим опытом Запада, Толстой обратился к руссоистским идеям "свободного воспитания". Он исходил из того, что отечественная школа нуждается в реформировании, при котором будут подчеркнуты ее национальные особенности и учтены социальные перемены: "Прекрасная школа для степной русской деревни... будет плоха для парижанина, и самая лучшая школа XVIII в. будет самой дурной школой в настоящее время".

Толстовское понимание своеобразия русской начальной школы для крестьян постепенно расходилось со взглядами реформаторов-шестидесятников. В начале 1860-х гг. Толстой признавал целесообразным включать в программу народной школы, помимо счета, письма и религии, также историю, географию, рисование, черчение, пение. Позже однако он склоняется к мысли о необходимости ограничить программу народной школы грамотой и счетом ("и ничего, кроме этого"). Эта мысль возникла из убеждения, к которому пришел Толстой: образование крестьян должно соответствовать их естественной патриархальной жизни, идеалы которой противоположны детищу цивилизации - развитой системе школьного образования.

Главный пункт педагогической концепции Толстого - идея "свободного воспитания". Свои взгляды он изложил в ряде статей, помещенных в журнале "Ясная Поляна". Вслед за Руссо Толстой высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит ("здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя... требованиям безусловной гармонии"; "воспитание портит, а не исправляет человека"). Он утверждал, что воспитание есть прежде всего саморазвитие. Задача воспитателей - оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Скучные плоды регулярного образования представляют куда меньшую ценность, чем самообразование. Учитель не должен руководить нравственным воспитанием учащихся: "Критериум педагогики есть только один - свобода". Идеальную школу Толстой представлял себе как свободное содружество, где одни сообщают знания, а другие свободно воспринимают их. Таким образом, функция школы - свободное обучение. Лучшая школа такая, где детям предоставлена свобода учиться или не учиться.

Но толстовское понимание "свободного воспитания" существенно отличается от руссоистского. Русский мыслитель видел свободу не в воспитании вне цивилизации, а напротив, - в условиях общественной свободной жизни. Именно так он попытался организовать деятельность школы в Ясной поляне.

С начала 1870-х гг. в педагогических суждениях Толстого появился диссонанс с идеями "свободного воспитания". Он отказывается от ряда прежних оценок функций школьного образования. Если ранее Толстой полагал, что школа должна осуществлять лишь задачи обучения, то теперь приходит к выводу, что учителю следует не только учить, но и воспитывать. Он допускает исключение из правил "свободного воспитания", когда говорит о роли религии в нравственном становлении человека. Толстой признает религию как "единственно законное и разумное основание воспитания".

В дидактических указаниях Толстого выдвинут принцип учета особенностей ребенка и его интересов. Критикуя традиционное образование за пренебрежение этим принципом, Толстой писал: "Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики". В "Азбуке" он развивает свою мысль, подчеркивая, что с учащимися не следует говорить о предметах хорошо знакомых, поскольку это убивает у них интерес. Он советует меньше прибегать в преподавании к абстракциям, которые также снижают мотивацию обучения, и чаще обращаться к жизненному опыту ребенка.

Попытку осуществить свои педагогические замыслы Л.Н. Толстой предпринял в Яснополянской школе. Он организовал школу на основах любви к детям, веры в их творческие способности, отсутствия давления на личность ребенка. Занятия в школе были построены так, чтобы учение стало для детей радостным и желанным, пробуждало любознательность, самостоятельность мышления и глубину чувств. В радостях и веселье, в скорых успехах крестьянские дети тесно сблизились с Толстым. Он учил детей и одновременно учился у них выражать произвольное естественное движение мысли и чувств.

В Яснополянской школе домашние уроки не задавались. Ученик шел в школу, неся "только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера". Выговоры ученикам за опоздание не делали, да они, впрочем, почти никогда и не опаздывали. Традиционные уроки были заменены увлекательными образными художественными рассказами

учителя, индивидуальными и совместными творческими сочинениями учащихся, оживленными беседами.

Вот как описывает Толстой начало учебного дня в своей школе: "Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята... "Петр Михайлович! - кричит снизу кучи голос входящему учителю, - вели им бросить". "Здравствуй, Петр Михайлович!" - кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжку, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается".

В школе царил "свободный беспорядок". Расписание было, но не соблюдалось. Ученик был вправе не приходиться на занятия и не слушать учителя. В свою очередь преподаватель был волен не пускать ученика в класс. Порядок и программу обучения согласовывали с детьми. Учителя составляли недельный план по школьным предметам (чтение, письмо, чистописание, грамматика, священная история, русская история, математика, беседы по естественным наукам, рисование, черчение, пение). Планы также могли корректироваться по желанию учеников. Например, их любимым занятием было сочинение стихов. Занятия шли по утрам и вечерам, 7-8 часов. Они строились в форме свободных бесед учителя с учениками.

Небольшой коллектив учителей работал дружно и согласованно.

Сам Толстой преподавал в старшем классе математику и историю, проводил физические эксперименты.

Яснополянская школа добивалась прекрасных результатов. В три месяца дети приобретали умение бойко читать. Ученики не знали страха перед учителем. Если кто-либо делал особые успехи, учитель от избытка чувств мог подхватить отличившегося под мышки и посадить на шкаф. На переменах учитель катался с ребятами на коньках, вертелся на турнике. Ребят звали шутивными кличками: "Васька-карапуз", "Мурзик", "Обожженное ушко" и пр. На уроках поддерживался дух равноправия. Учитель, например, мог попросить ребят написать рассказ по пословице, а те ему в ответ говорили: "А ты сам попробуй напиши", - и учитель принимался писать.

Вопросы и задания

1. Расскажите о школьных реформах России 1860-х гг.
2. Почему можно говорить как о реакционной о школьной политике 1866-1890-х гг.?
3. Расскажите о радикальных представителях отечественной педагогики второй половины XIX в.: Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевском и Н. А. Добролюбова.
4. Охарактеризуйте работу Н.И. Пирогова "Вопросы жизни" и его педагогическую деятельность.
5. Проанализируйте педагогические взгляды К. Д. Ушинского и его последователей во второй половине XIX в.
6. Расскажите об эволюции педагогических взглядов и просветительской деятельности Л.Н. Толстого.

Литература

- Алексюк А.Н., Савенок Г.Г.* Педагогические взгляды Н.И. Пирогова // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. - М., 1985. - С. 6-28.
- Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. - М., 1990.
- Добролюбов Н.А.* Избр. пед. соч. - М., 1986.
- Козьмин В.Ф.* Педагогические идеи Н.А. Добролюбова // Добролюбов Н.А. Избр. пед. соч. - М., 1988. - С. 6-18.
- Лордкипанидзе Д.О., Днепров Э.Д.* Педагогическое наследие К. Д. Ушинского // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. - М., 1974. - Т. 2. - С. 365-413.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. - М., 1976.
- Пирогов Н.И.* Избр. пед. соч. - М., 1985.
- Плеханов А.В.* Революционно-демократическая педагогика Н.Г. Чернышевского // Чернышевский Н.Г. Избр. пед. соч. - М., 1983. - С. 7-23.
- Смирнов В.З.* Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. - М., 1954.
- Толстой Л.Н.* Пед. соч. - М., 1989.
- Ушинский К.Д.* Пед. соч.: В 2-х т. - М., 1974.
- Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986. - Раздел III.
- Чернышевский Н. Г.* Избр. пед. соч. - М., 1983.
- Шаталов А. А.* Проблемы народной школы в педагогике Л.Н. Толстого. - М., 1995.

РАЗДЕЛ V. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

Глава 15. Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX в.

Общий взгляд

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: рост требований к объему знаний, умений и навыков, которые должны были усваивать учащиеся, новые исследования о природе детства, практический опыт ряда учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров. Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабах. Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, можно назвать Лигу нового воспитания и Международное Бюро Просвещения. В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения: Прогрессивная ассоциация народного образования (США), Общество им. Бине (Франция) и пр.

Система образования подверглась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, которое нуждалось в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования в ведущих странах мира превратились в одну из важных национальных проблем.

Незыблемые до того теории, прежде всего, гербартианство, спенсерианство, были поставлены под сомнение. Нацеленные главным образом на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали жесткое управление педагогическим процессом и отводили в нем первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерной интеллектуализации образования, лишали учащихся самостоятельности.

Основные педагогические течения

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них - *педагогический традиционализм* - продолжение прежней педагогической мысли. Другая - *новое воспитание* или *реформаторская педагогика* - определенная альтернатива традиции.

К традиционализму относились социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования. Подчеркнем, что все педагоги-традиционалисты так или иначе мыслили в русле этих педагогических течений.

Представители *социальной педагогики*: Э. Дюркгейм (Франция), В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер (Германия), Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке (Англия), Р. Зейдель (Швейцария) и др. главным источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание.

Эмиль Дюркгейм (1858-1917) - один из наиболее известных представителей социальной педагогики. Фундамент его педагогических взглядов - концепция "стадий цивилизации" и "коллективных представлений". По этой концепции, человечество прошло исторические стадии, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания - "коллективные представления". Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты "коллективных представлений" предшествующих эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания - это прежде всего приобщение каждого члена общества к "коллективным представлениям" своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса ("Воспитание - методическая социализация"), писал, что деятельность школы состоит "прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда". Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов "коллективных представлений" и обладает собственными природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса - слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение "индивидуальной социализации".

Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно

выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятии "слепой покорности" ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. "Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать". По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс - наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Рассматривая вопрос о наказаниях, Дюркгейм отводил педагогу роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: "Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона".

Вильгельм Дильтей (1883-1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе "Основы гуманитарных наук" он трактовал педагогический процесс как познание тотальных "духовных связей", приобщение к "жизни" - основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию "переживания" как явления, которое свойственно лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

Пауль Наторп (1854-1924) в своем труде "Социальная педагогика" рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. Последняя представлялась ему в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. По Наторпу, индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить желание. Поэтому процесс воспитания начинается с воспитания воли. Учеба должна быть направлена на конкретные потребности ученика и его одноклассников, учителей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей.

Эдвард Шпрангер (1882-1963), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что педагог должен ориентироваться на тип личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки личности - главный критерий при определении путей воспитания.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии. К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неотолизма: Ф. Брюнетьер, Э. Бутру, Ж. Маритен (Франция), Ф.В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США). Ко второй группе - А.Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Сторонники неотолизма пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше. Это движение можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, *Ф.В. Ферстер* (1869-1956) рассматривал человека как "трагическое двойственное существо". Бог и Дьявол наделили его добром и злом. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требовать от ребенка "дисциплины и послушания". Это и будет являться "подготовкой к свободе духовной личности".

Жак Маритен (1882-1973) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и чрезмерное увлечение педагогическими технологиями. Основной целью воспитания Маритен считал христианское человеколюбие. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Отдельные педагоги исходили из постулатов не только христианских, но и иных религий. Так, взгляды австрийца *Мартина Бубера* (1878-1965) тесно связаны с различными вероучениями (буддизм, христианство, индуизм, иудаизм и пр.). По Буберу, человек воспринимает окружающий мир как нечто отчужденное от него. Воспитание он трактует как "встречу" личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен.

Мистико-антропологическая концепция *Рудольфа Штайнера* (1861-1925) пронизана антиконфессиональным духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе "Курс народной педагогики" он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть формирование гуманной личности. Главное направление такого

воспитания – эмоционально-эстетическое развитие личности.

Представитель второй группы, стоявший вне клерикализма *Альфред Норт Уайтхед* (1861-1947), считал, что воспитание прежде всего должно давать идею Бога. Он писал: "Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение".

"При входе в педагогику следует начертать: "Кто не философ, да не войдет сюда", - писал французский педагог А. Фуйе. "По нашим понятиям, педагогика есть не что иное как конкретная философия", – утверждал немецкий педагог П. Наторп. "Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи", - заявлял английский педагог Дж. Уэлтон. Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования: В. Дильтей, Г. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс (Германия), Ален, Ж.П. Сартр (Франция), А.Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адамс (Англия) и др.

Эти мыслители видели в философии возможность определять идеалы и задачи, содержание воспитания.

Заметным представителем философии воспитания явился французский ученый и писатель *Жан Поль Сартр* (1905–1980) - один из лидеров *экзистенциалистской педагогики*. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связано прежде всего со свободным, сознательным выбором цели. Сартр считал, что влияние внешних факторов на "экзистенцию" (человеческое существование) ребенка крайне незначительно, и наиболее эффективным признавал самовоспитание ("человек есть лишь то, что сам из себя делает").

Другой крупный теоретик воспитания *Ален (Эмиль Шартье)* (1868-1951) был знатоком и поклонником античной философии и классической западной. Вслед за Гегелем Ален предлагал учитывать в воспитании прежде всего процесс взросления личности. Ведущие факторы воспитания - окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание - это переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы ("самоосвобождение"). Почти все проступки ребенка и подростка связаны со стремлением "вырваться из детства". Такому стремлению к "самоосвобождению" сопутствует переход от примитивного мышления к критическому. При этом детскость постепенно уступает место зрелости. Отсюда следует, что неправильно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Подчеркивая воспитательные функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка. Это необходимо, чтобы лучше руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам - "краешком глаза". Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности, на повышенную эмоциональность, которую следует учитывать при воспитании чувств и характера. Советуя обращаться к лучшим личностным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорил: помните, каждый воспитанник индивидуален и обладает собственными достоинствами и недостатками.

Ален выдвинул теорию о двоякой функции воспитания - подготовки к жизни и участия в самой жизни. Реализация такой функции зависит от точного соотношения предъявляемых к ребенку требований с его возможностями.

Алену принадлежит концепция *строгого воспитания*. Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что любой результат зависит от его собственных усилий. Строгое воспитание сочетает принуждение и подражание и не допускает бездумного подчинения. Например, воспитанник подражает наставнику в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в "счастливом сне". Но индивидуальность нельзя сформировать с помощью только подражания и принуждения. Так воспитывают робота – подобие человека.

Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать ему понять, что действует не от своего имени, а как "посол взрослых" с их ценностями и нормами. Наставник должен обладать чувством юмора и тактом и не стараться завоевать авторитет во что бы то ни стало. Педагогу нужны требовательность и умение видеть в учениках творцов. Ален призывает педагогов избегать соблазна добиваться преходящей любви воспитанников легкодоступными поощрениями. Лучшая педагогическая среда - школьный класс - "детский народ".

В дидактических установках Ален придерживался концепции формального образования. Главное внимание он уделяет интеллектуальному развитию школьника. Главная цель обучения - "гимнастика

ума", формирование "голодной мысли -охотника за знанием". Не следует стремиться дать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования заключается в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые знания. Школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считал, что если в начальной школе "главный компас" обучения наглядность, то в средней школе - методы, ориентированные прежде всего на абстрактное мышление.

Ален верит в присущее человеку от природы стремление к знаниям и считает необходимым учить на трудном, но доступном уровне. Он называет учение трудной работой. Раздумывая над спецификой учебного труда, Ален называет его чудом, которое позволяет постоянно поддерживать интерес к обучению. При этом он рекомендовал использовать элементы игры и принуждения, мостик между которыми позволит превращать учебный труд из рутинной в радостную привычку. В ходе кропотливого учебного труда интересы школьника обогащаются, возникает желание насладиться плодотворной учебной работой. Ален не сомневался, что можно владеть и управлять вниманием школьника, не оставляя места для равнодушия и скуки. Для этого надо путем посильных заданий убедить ребенка в собственных возможностях.

Пауль Натопн, как и Ален, природной первоосновой человека считал мыслительную деятельность. Персональные особенности личности кроются в "труде", т.е. в активности человека. Он считал, что человеческий разум совершенствуется самопроизвольно и что воспитание должно создать для этого наилучшие условия.

Задачи умственного развития ставил на первое место и *А.Н. Уайтхед*. Он разработал *теорию ритмического умственного роста*, согласно которой интеллектуальное развитие соответствует возрастным этапам (циклам). В течение каждого возрастного этапа на новом витке повторяются ритмы становления интеллекта: "романтика" - первое восприятие, "точность" - продумывание фактов, и "обобщение" - закрепление знаний. Наиболее важный этап умственного роста детей -возраст от 8 до 12-13 лет.

Уайтхед подчеркивал необходимость органической взаимосвязи между процессом умственного развития, чувственным восприятием и эмоциями. Чрезвычайно полезны для обучения самостоятельные "открытия" детей.

В первой половине 1900-х гг. в философии воспитания получила распространение *идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции* (В. Дильтей - Германия, Ф. Бюиссон - Франция и др.). Под этим понималось повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

Крайне идеологизировали подходы к воспитанию представители *философии марксизма*. У педагогов-марксистов (Э. Гернле, Т. Нойбауэр, К. Цеткин - Германия; Ж. Коньо -Франция и др.) декларации о всестороннем воспитании личности, социальной справедливости в обучении и воспитании подрастающего поколения сочетались с идеями о неизбежности жесткого контроля за мыслями, чувствами, поведением ребенка в классовом обществе.

Детищем реакционной идеологии в 1920-1930-х гг. стала *фашистская педагогика*. Главными очагами ее оказались Германия и Италия (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер, Дж. Джентиле и др.). Представители фашистской педагогики пытались обосновать расово-биологическую теорию воспитания. Они проповедовали также непререкаемый авторитаризм в воспитании.

В начале XX в. новая теоретическая база для деятельности школы была выработана так называемой *реформаторской педагогикой (новое воспитание)*.

Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. Антитрадиционалисты искали пути формирования личности на протяжении всего периода детства. Один из них - бельгийский педагог *Овид Декроли* (1871–1932) - писал в этой связи, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком собственного "Я", познанию среды обитания, где ему предстоит реализовать свои идеалы, цели и желания. Мы хотим воспитывать не сухих интеллектуалов, а живых людей, которые успешно действуют во всякой социальной среде, - писал другой антитрадиционалист - швейцарский педагог *Адольф Ферьер* (1879-1960).

Реформаторская педагогика провозглашала идею развития личности прежде всего на основе врожденных способностей. Подобный педоцентризм был особенно распространен в Англии (С. Берт,

Дж. Адамс, Дж. Э. Адамсон).

Антитрадиционалисты выдвинули свои педагогические концепции и идеи: свободное воспитание, экспериментальная педагогика, прагматистская педагогика, педагогика личности, функциональная педагогика, воспитание посредством искусства, трудовое обучение и воспитание и др.

Так, кредо антитрадиционализма нашло отчетливое выражение в идеях *свободного воспитания*. Манифестом последнего стала книга шведского педагога *Эллен Кей* (1849-1926) "Век ребенка" (в русском переводе вышла в 1905 г.). В ней была заявлена педагогическая формула *Vom Kinde aus - исходя из ребенка*. Приверженцев свободного воспитания объединяли отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало рождение *экспериментальной педагогики*. Ее представители - А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк, У. Килпатрик (США) и др. - провели исследования, которые, по убеждению А. Бине, позволили "выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить".

Создатели экспериментальной педагогики стремились освободить воспитание от умозрительности и опереться на изучение ребенка и его поведения. На основе лабораторных наблюдений они выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать данные детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии. Эта тенденция подчеркнута, например, в книге немецкого ученого И. Керчмар "Конец философской педагогики" (1921), где провозглашался "культ факта".

Сходно рассуждал французский педагог *Поль Лапи* (1869-1927), который говорил, что, если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался использовать в своих педагогических рекомендациях данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительное, слуховое, мускульное), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Другой представитель экспериментальной педагогики *Вильгельм Август Лай* (1862-1926) полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания. Он исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир в воспитании.

А. Лай утверждал, что детские интересы формируются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребенка. Ее Лай считал реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать с учетом особенностей, рефлексов, потребностей физиологии и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось "инстинкту борьбы", наличие которого, как писал А. Лай, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт имеет положительные и отрицательные последствия. Например, продиктованное им стремление быть сильным, ловким отвечает педагогической задаче привести ребенка в состояние гармонии с природой. Дурное в этом инстинкте, в частности, жестокость в процессе воспитания следует глушить.

Концепция Лайя - важная ступень в познании ребенка и в развитии педагогической теории. Ученый справедливо ставил результаты воспитания в зависимость от психолого-биологического фактора. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

На сходных позициях находился и *Альфред Бине* (1857-1911). Он утверждал, что в процессе воспитания следует прежде всего опираться на врожденные данные. Социальную среду как фактор воспитания Бине рассматривал излишне прямолинейно. Он считал целесообразной жесткую систему наказаний, невысоко расценивал роль педагогического примера.

Экспериментальная педагогика выдвинула *теорию врожденной умственной одаренности*. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адамс, Дж. Э. Адамсон и др.), приобрела сторонников во Франции (А.

Бине, А. Пьерон, Р. Дючилль и др.) и особенно в США. Основным приемом приверженцев этой теории было интеллектуальное тестирование.

Ряд педагогов выразили сомнение в том, что тесты определяют врожденную одаренность, и заявили, что применять их надо с существенными оговорками. Так, американский педагог *У. Бэгли* (1874-1946) был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог *Анри Валлон* (1879-1962). Высказывались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (*Д. Дьюи, Б. Боде - США*).

Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения результатов исследований. Вот что писала в этой связи итальянский педагог *Мария Монтессори* (1870-1952): "Мы полагали, что, таская камни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы сможем перестроить ее... Но этого мало. Для практического улучшения школы необходимо действительное слияние... теории и практики".

Педагогика прагматизма, или прогрессивизма, получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859-1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: "Ребенок - это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилем воспитания".

Д. Дьюи и его последователи (*Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс* и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики и предлагали сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования - экономических, научных, культурных, этических и пр.

Представители прагматистской педагогики считали воспитание непрерывной реконструкцией личного опыта детей с опорой на врожденные интересы и потребности. Был разработан *метод учения посредством делания*.

По-своему интерпретировали идеи реформаторства германские педагоги: теоретики *педагогики личности* (*Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман* и др.), сторонники *воспитания посредством искусства* (*Э. Зальвюрк, А. Лихтварк* и др.). Педагогический процесс рассматривался как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, которое носит творческий характер и исключает подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Цель воспитания - формирование на основе высокой умственной активности человека, который способен преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности. *Э. Зальвюрк* и *А. Лихтварк* видели свою задачу в реализации творческих сил детей, в частности, в области искусства.

Идеологи *функциональной педагогики* во Франции и Швейцарии (*Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе* и др.) настаивали на необходимости внимания воспитателя к ребенку, на использовании детской игры как эффективного способа воспитания. Они выступали за отказ от ориентации на "среднего ребенка" и предлагали опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швейцарец *Адольф Ферьер* разработал периодизацию развития ребенка и детских интересов - от бессистемных до целенаправленных.

Оппоненты традиционной педагогики теоретически обосновали идею формирования целостной личности как объекта и субъекта педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного, антиавторитарного воспитания.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории.

Так, *А. Г. Лай* выдвинул идею создания школы действия вместо школы учебы. Ученый опирался на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения. Названные факторы должны составлять основные элементы обучения.

Альфред Бине, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Он изучал физиологические и психологические закономерности развития школьника. Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя. Он утверждал, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Предлагалось обучать в так называемых гомогенных классах,

объединяющих учеников со сходными уровнем развития и способностями.

Представители реформаторской педагогики (Г. Кершенштейнер, Э. Шенкендорф - Германия, Д. Дьюи - США и др.) особое внимание уделили *трудовому обучению и воспитанию*. При этом они проявили разные подходы. Так, *Георг Кершенштейнер* (1854-1932) видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда. *Джон Дьюи* рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе прежде всего как необходимое условие для общего развития. Он считал ручной труд средством, которое используется для того, чтобы "показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их". Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны стать "центром, вокруг которого группируются научные занятия".

Представители нового воспитания полагали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять самостоятельность и активность школьников.

Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в сторону обогащения содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием для реформ школьного образования в первой половине XX столетия.

Итоги школьных реформ к середине XXв.

В течение первой половины 1900-х гг. произошли серьезные изменения в образовательных институтах, прежде всего в общеобразовательной школе. Была предпринята перестройка школ первой и второй ступеней, значительно изменились система управления учебными заведениями, сроки обязательного обучения, социальный состав и контингент учащихся частных учебных заведений. Особенно отчетливо характерные тенденции перестройки мировой школы проявились в ведущих зарубежных странах.

В результате школьных реформ были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции) государственного среднего образования; была сохранена система частного образования; сохранилась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное образование; утвердились две модели управления школой - централизованная и децентрализованная; форсированно развивалось среднее профессионально-техническое образование; была расширена программа начального обучения; появились промежуточные типы школ между начальным и средним образованием; увеличился объем естественнонаучного среднего образования.

Эти общие тенденции реформирования школы получили в отдельных странах специфическое выражение.

В США действовала система бесплатного обучения до 16 лет (в ряде штатов - до 18 лет). Функционировали две структуры общеобразовательной школы: 8+4 (восьмилетнее начальное и четырехлетнее среднее образование); 6+3+3 (шестилетнее начальное образование, трехлетняя младшая средняя и трехлетняя старшая средняя школы). Действовали частные школы, в том числе и элитарные (*академии*). Местные власти располагали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Координирующие функции выполняла федеральная Комиссия по школьной политике.

В Англии существовали два типа общеобразовательной школы: начальная и средняя школы. Школы всех типов, которые дети посещали до 11-летнего возраста, именовались начальными. Школы, где обучались подростки с 11 до 17-летнего возраста, считались средними учебными заведениями. До 14 лет дети обучались бесплатно.

К средним учебным заведениям относились *грамматическая, современная и центральная школы*. Кроме того, сохранялись частные школы, в том числе элитарные *публичные*. Средние учебные заведения были наиболее полноценными общеобразовательными учреждениями. Выпускники грамматических и публичных школ имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа. Выпускники современной школы пополняли ряды среднего класса британского общества. Выпускники центральной школы получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку. Центральное Управление просвещением пользовалось влиянием прежде всего в общественных учебных заведениях.

В Германии до начала 1930-х гг. существовала система бесплатного начального и платного среднего образования. В рамках этой системы действовала единая четырехлетняя первая ступень начального образования - *основная школа*, обязательная для детей в возрасте от 6 до 10 лет. Над нею параллельно

друг другу стояли учебные заведения трех типов: 1) *начальная школа* для 10-14-летних; 2) *повышенная народная школа* для 10–16-летних; 3) средняя школа с девятилетним курсом обучения. Школы первых двух типов вели в профессиональные учебные заведения и были учреждениями начального образования. Средняя школа открывала путь в университет. Насчитывалось три основных варианта средней школы: *гимназия*, *реальное училище* и *высшее немецкое училище*. Все 15 земель Веймарской Германии обладали значительной автономией в школьном деле. В годы фашистского Рейха было учреждено общенациональное министерство образования, что привело к подрыву местной инициативы. Школьная политика приобрела откровенно реакционный характер. Так, был закрыт доступ в средние учебные заведения детям "неарийцев". Созданная при фашизме школьная система рухнула с окончанием второй мировой войны.

Во Франции фактически существовали две структуры начального образования. Первая охватывала большинство детей в возрасте от 6 до 13 лет (с 1938 г. - до 14 лет) и была направлена на общеобразовательную подготовку с практическим уклоном. Обучение в массовой начальной школе было бесплатным. Вторая структура примыкала к средним учебным заведениям, где обучение было платным. Среднее образование обеспечивалось в общественных *лицеях*, *коллежах* и *частных школах* с семилетним курсом обучения (с 11-летнего возраста). Средние учебные заведения имели два основных направления: гуманитарное и естественнонаучное. Их выпускники имели право на поступление в университеты и высшие технические учебные заведения. С 1933 г. обучение в средней школе стало частично бесплатным. Управление образованием осуществлялось строго централизованно. Местные власти занимались внедрением и использованием министерских предписаний.

В Японии становление школьной системы происходило по западным образцам. Была создана унифицированная система общего образования – всеобщая бесплатная шестилетняя начальная школа и четырехлетняя средняя школа. Во время второй мировой войны все средние заведения (мужские, женские, профессиональные) получили равный статус. В управлении школьным делом за образец была взята французская модель.

Попытки модернизации общеобразовательной школы

Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине XX в. был направлен на обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания, на формирование творческого отношения детей к учебе.

Средоточием такого поиска стали *экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы)*. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Начало экспериментов связано с возникновением в Западной Европе средних учебно-воспитательных учреждений, которые получили название *новые школы*. На рубеже XIX-XX вв. их насчитывалось около 25.

Были сформулированы специфические условия деятельности новой школы: использование особенностей детской психологии, совместное обучение, трудовая подготовка, свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям, и др.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858-1932) в 1889 г. в сельской местности *Абботсхольм* (Англия). В программе обучения преобладала естественнонаучная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени уделялось спорту, эстетическому развитию учащихся. В школе действовало ученическое самоуправление.

В 1893 г. в Великобритании была открыта *Бидэльская новая школа* (руководитель *Дж. Бэдли*). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первый в Англии ввел совместное обучение мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям.

По примеру Абботсхольма в Англии и в континентальной Европе были открыты несколько новых школ. Так, во Франции до начала первой мировой войны возникло 5 новых школ. Наиболее известная среди них - *де Рош* (открыта в 1898 г. *Э. Демолоном* (1852-1907)). Школа располагалась в живописном уголке Нормандии. Быт воспитанников был максимально приближен к семейному. Программа была модернизирована за счет трудового обучения. Было также расширено преподавание новых языков и сокращено изучение латыни и древнегреческого, был увеличен объем естественнонаучного образования. Общая учебная нагрузка была сокращена. Высвободившееся время отводилось на

трудовое обучение, занятия искусством и культурный досуг. В де Рош существовало детское самоуправление.

Аналогичной была деятельность *новой школы в Бьерже* близ Брюсселя (создана в 1912 г. *Фариа де Васконселлосом*).

Сходные с новыми школами учреждения - *сельские воспитательные дома* возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии.

Организатором этих школ был немецкий педагог *Герман Литц* (1868-1919). В воспитательных домах в Штольце, Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне под руководством Литца работа строилась на принципах свободного развития ребенка. В них реализовывалась *идея свободной школьной общины* - сотрудничества учеников и учителей.

Идея свободной школьной общины получила развитие в других сельских воспитательных домах, в частности, в Веккерсдорфе (открыт в 1906 г. *Густавом Винекеном* (1875-1964)).

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В сельских воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план. Нравственное воспитание осуществлялось посредством искусства.

В 1920-1930-х гг. на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Образец такой работы - *новая школа в Саммерхилле* (Англия), созданная *А. Нейлом*. Лозунгом школы была "абсолютная свобода" учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. Основной задачей школы в Саммерхилле было формирование общественной личности. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление.

Во многом похожей на школу А. Нейла была созданная в 1925 г. *школа в Дартингтон-Холле* (Англия).

В 1920-1930-х гг. в Западной Европе и США возникают новые типы экспериментальных школ среднего образования. Так, в Веймарской Республике к таким школам относились *Школа свободной умственной работы Гуго Гаудига* (Лейпциг), *школа имени Лихтварка* (Гамбург), *Вальдорфская школа Р. Штайнера* (Штутгарт) и др.

В женской школе Г. Гаудига (1860-1923) программа обучения предусматривала знакомство учащихся с мировой культурой. По желанию учениц в план включались новые темы, одни уроки могли быть заменены другими. Воспитательные задачи решались путем организации единого "переживания" и "общественной жизни" (игры, праздники, вечерние беседы и пр.).

В созданной в 1920 г. школе им. Лихтварка поощрялась детская самодеятельность в виде работы по элективным (на выбор) учебным курсам. Главное место было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей. Преподавание истории культуры должно было развивать личность.

В школе в Вальдорф-Астории, организованной в 1919 г. Р. Штайнером, главным направлением деятельности стал поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях к ученикам. В нравственном воспитании на первый план выдвигалось пробуждение воображения и фантазии как противоядия от детской жесточности. При освоении учебного материала шли по спирали - от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Школа жила на началах самоуправления. В основе методов обучения лежало преподавание по "ритмам" и "циклам" детской жизни. Предполагалось, например, что у детей колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час, что следует учитывать при подаче и освоении учебного материала.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г. *Е. Паркхест* в г. Дальтоне - *Дальтон-план* (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся.

Интенсивный поиск шел в Западной Европе и США на базе экспериментальных начальных школ.

Так, в Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая *Бертраном Расселом* в 1927 году *школа в Бикон-Хилле*. Программа школы была намного насыщенней, чем в обычных начальных классах. Большое значение придавалось самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в начале 1900-х гг. получили распространение *экспериментальные школы по типу "трудоустройной"*: в Мюнхене, Дортмунде, Аугсбурге, Лейпциге, Гамбурге и др.

Мюнхенские школы (проект Г. Кершенштейнера) обеспечивали предпрофессиональную подготовку и соответственно общественное положение, которое позволяла занять та или иная профессия. В школах Дортмунда и Аугсбурга главной считалась не профессиональная подготовка, а самоценность труда как элемента культуры практической и нравственной значимости. В школе Лейпцига первостепенной считалась забота о том, что нужно ребенку сегодня, а не завтра. Это было серьезным отличием по сравнению со школами Мюнхена. Трудовое обучение здесь было нацелено на умственное развитие ребенка. В школах Гамбурга трудом считалась любая активность детей.

В Веймарской Республике новые формы начального обучения получили развитие в ряде школ: при Иенском университете (под руководством П. Петерсена), в Бремене (под руководством Г. Шаррельмана), в Дрездене (под руководством Г. Швенцера) и др.

Экспериментом П. Петерсена (*Иена-план*) вместо класса применялось обучение в небольших группах; члены групп были равны в решении вопросов школьного распорядка, оказывали друг другу помощь; практиковались ответы группой и самооценка учеников. Школа работала в тесном контакте с родителями, которые принимали участие в учебно-воспитательном процессе.

Деятельность *школы Г. Шаррельмана* (1871-1940) была построена с ориентацией на проверку *теории переживания*. Учебный материал отбирался с учетом интересов самих детей. Для того чтобы вызвать эффект "переживания", использовались разнообразные формы эстетического воспитания.

Заметную известность приобрело созданное в 1907 г. О. Декроли в Брюсселе экспериментальное учебное заведение - *Школа для жизни (Эрмитаж)*. В начальных классах Эрмитажа основой обучения являлись так называемые *центры интересов*. Центры интересов группировали учебный материал в соответствии с детскими потребностями. Таковыми считались потребности в питании, защите от непогоды, от опасностей, в солидарности, в отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал подбирался из окружающей ребенка среды - природы, жизни школы, семьи, общества.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г. в г. Пиульи (Франция) *начальная школа под руководством Селестена Френе* (1896-1966). Им была разработана педагогическая технология (*техника Френе*), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Технология состояла из различных по функциям элементов: типографии, самоуправления, "свободных текстов" (детские сочинения), карточек персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и др.

На протяжении первой половины XX в. нарастали масштабы эксперимента в начальном образовании в США. На рубеже XIX-XX вв. в США были созданы экспериментальные учебно-воспитательные учреждения начального образования: *Лабораторная школа* в Чикаго (руководитель Д. Дьюи, 1896), *Органическая школа* (основательница М. Джонсон, 1907), *Игровая школа* (руководитель К. Пратт, 1913), *Детская школа* (руководитель М. Наумберг, 1915) и др.

В Лабораторной школе учились дети с 4-5-летнего до 14-15-летнего возраста. Курс обучения был поделен на двухгодичные стадии. Ученики распределялись на группы соответственно этим стадиям. Для общения детей разного возраста предназначалась внеклассная деятельность. Занятия вели учителя-предметники. В программе обучения по сравнению с традиционной было увеличено время на изучение истории и географии; много внимания уделялось различным видам трудовой деятельности. Объем преподавания чтения и письма был сокращен.

В Органической школе начинали обучать чтению лишь с 8-9 лет, поскольку предполагалось, что лишь к этому сроку у ребенка созревает естественное желание обратиться к книге. Преподавание арифметики велось таким образом, чтобы дети получали нужные сведения в играх и повседневной деятельности. Младшеклассники могли свободно передвигаться во время урока по классной комнате, "исследуя" различные предметы и явления. Занятия всегда были коллективными.

В Игровой школе обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивали экскурсии (в магазины, мастерские, на стройки и пр.), чтобы они набирались жизненного опыта. После экскурсий дети "воссоздавали" то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

В 1920-1930-х гг. в США появились новые экспериментальные начальные школы: под руководством Е. Коллингса, К. Уошборна, А. Флекснера и др.

В школе Е. Коллингса был осуществлен *метод проектов* американского педагога У. Килпатрика. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделяли выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материал для обучения черпали из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием

учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В городе Винетке начальные школы под руководством К. Уошборна провели эксперимент (*Винетка-план*), суть которого заключалась в следующем. Программа обучения была поделена на две части: основную (чтение, письмо, арифметика, начала естествознания и граждановедения) и творчески развивающую (литература, искусство, труд, спорт). При изучении основной программы работа организовывалась для каждого персонально. По всем ее разделам составлялись самоучители, с помощью которых ученики самостоятельно, по собственному временному графику приобретали знания. Учитель брал на себя роль контролера.

В начальных классах школы под руководством А. Флекснера (Нью-Йорк) основным объектом эксперимента оказалась программа обучения. Кроме базовых традиционных дисциплин, в программу были включены начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое обучение. Учебный материал при этом группировался в виде так называемых *комплексов труда*. Например, занятия по эстетике включали изучение англо-американской литературы, иностранных языков, уроки музыки, живописи, скульптуры. Вместо подробного учебного плана педагоги использовали планы, многие из пунктов которых они формулировали сами. В школе практиковалось детское самоуправление.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт: Всемирной Ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователи С. Френе) и др.

Возникнув в сфере частного образования, экспериментальные школы затем появились и в государственной школьной системе. Стали возникать комплексы "научный центр - экспериментальная школа": Иенский университет - школа Петерсена (Германия), Педагогический институт - базовые школы (Франция), Институт им. Руссо - школа дю Май (Швейцария), Колумбийский университет - школа им. Линкольна (США) и др.

Опыт экспериментальных учебных заведений даже в лучших его образцах далеко не всегда становился достоянием обычной школы. Тем не менее в определенной степени он повлиял на развитие воспитания и образования. Так, при реформировании средней школы во Франции в 1902 г. был учтен опыт реорганизации учебных программ в де Рош. В 1936 г. в Бельгии были приняты новые программы начального образования, в которых упоминалось о методе центров интересов школы Эрмитаж. В школах Запада был использован также метод проектов. На результаты экспериментальных школ опирались сторонники демократизации образования, увидев в их опыте подтверждение возможности приобретения всеми школьниками полноценной подготовки. В целом однако влияние передового опыта на школьное образование и воспитание оставалось слабым.

Вопросы и задания

1. Какие важные особенности были присущи зарубежной школе и педагогике в первой половине 1900-х гг.?
2. Что вы знаете о педагогическом традиционализме? Расскажите о его представителях первой половины XX столетия.
3. Расскажите об основных теориях и идеях нового воспитания, или реформаторской педагогики.
4. Проанализируйте основные итоги школьных реформ на Западе в первой половине 1900-х гг. Охарактеризуйте школьную систему одной из ведущих стран мира в этот период.
5. Какие экспериментальные школы начального образования на Западе, возникшие до второй мировой войны, вам известны? Расскажите о них.
6. Что вы знаете о "новых школах" и аналогичных учебных заведениях?

Литература

- Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. - М., 1994.
- Гончаров Л.Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. - М., 1972. - Гл. 4-5.
- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М., 1993. - Гл. 1. - Разд. II; Гл. 4. - Разд. I-II.
- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. - М., 1992. - Гл. 3.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. IV. - Гл.3.
- Джурицкий А.Н.* Школа Франции XX столетия. - М., 1989. - Гл. 1-2.
- Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX вв. // Сб. научн. трудов. - М., 1980.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939). - М., 1982.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. - М., 1989. - Ч. 2. - Гл. 8-9.

Френе С. Нравственное и гражданское воспитание // Избр. пед. соч./ Пер. с франц. - М., 1990.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981. - Разд. VI.

Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. - М., 1989. - Гл. 1.

Глава 16. Современная школа и педагогика за рубежом

Общий взгляд

Развитие современной мировой школы - многосторонний, масштабный процесс.

Школа меняет свой облик, приближаясь к уровню социальных, политических, педагогических требований эпохи технической и технологической революции. Среди важных позитивных тенденций развития мировой педагогики и школы - курс на демократизацию школьных систем; диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; опытно-экспериментальная деятельность; педагогизация новейших технических средств; интеграция школьного и внешкольного воспитания и образования.

Преодоление кризисных явлений, прогресс в воспитании и образовании происходят при диалектическом отмирании устаревшего и рождении нового, наполнении школы и педагогики иным содержанием.

Основные направления развития педагогической мысли

Идейная база современной зарубежной педагогики постоянно обновляется и корректируется.

К числу заметных дидактических концепций в западной педагогике можно отнести *традиционную парадигму, рационалистическую модель и феноменологическое направление*.

Традиционализм в дидактике придерживается идеи сохранения консервативной роли образования как ретранслятора культурных ценностей. Образование рассматривается как передача молодым поколениям универсальных элементов культуры прошлого. Представители традиционализма намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию. Подобная программа аргументируется в социопедагогических концепциях Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капелья (Франция), Г. Кэвелти, Д. Равич, Ч.Е. Финн (США) и др.

Разработчики рационалистической модели образования (П. Блум(род. 1913), Р. Ганье(род. 1916), Б. Скиннер (род. 1904) и др. - США) концентрировали усилия прежде всего на проблеме усвоения знаний и практической адаптации молодежи через образование к существующему обществу. Они утверждали, что всякая образовательная программа может быть переведена в "поведенческий репертуар" знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть в процессе образования.

Иной взгляд на образование у представителей феноменологического направления, среди которых следует назвать прежде всего американского мыслителя *А. Маслоу* (1908-1970). Они исповедуют гуманистическую направленность образования. Красной нитью в их рассуждениях проходит мысль о персональном обучении.

В теоретических обоснованиях воспитания прослеживаются два основных направления: *с позиций социологизаторства* и *с позиций (био)психологизма*. Главный водораздел между ними - отношение к социальным и биологическим закономерностям воспитания.

Мощный идейный поток представляют сторонники ведущей роли социума в воспитании личности. Например, подходы социальной педагогики разделяют многие ученые США. Ряд американских педагогов предлагает так называемую стратегию встречного движения, когда общество и школа содействуют социализации учащихся.

По-прежнему заметна традиция социальной педагогики во Франции. Интерпретаторы социального воспитания П. Бурдье, Ж. Капелья, Л. Кро, Ж. Фурастье и др. ставят задачу усвоения таких культурных ценностей, которые позволят учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Они полагают, что биологическая и социальная детерминанты (от лат. *determinatio* - ограничение, определение) при воспитании действуют в связке, причем среда корректирует наследственность.

Немало сторонников социальной педагогики в Японии. Например, профессор Огава считает, что воспитание как освоение картины мира возможно лишь через социум, т.е. оно должно быть прежде

всего общественным. Многие японские педагоги стоят за то, чтобы умерять эгоцентризм отдельной личности. Они полагают, что ребенок должен быть готов без боязни вступать в различные сообщества, поскольку в них человек проводит всю жизнь.

Социопедагогика видит в школе основной социальный фактор воспитания. Это как бы специфическая модель социальной среды. Едва ли не главным носителем общественных ценностей в школе считается учитель.

(Био)психологическое направление воспитания поддерживают представители ряда идейных течений, прежде всего, *экзистенциалистской педагогики, нового воспитания и гуманистической психологической школы*. Они рассматривают как веление времени гуманизацию воспитания, т.е. поворот к личности ребенка.

Идеи нового воспитания распространены во Франции (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, А. Фабр и др.). Эти ученые определяют личность прежде всего как биологическое существо, с природной рефлексией, которая позволяет приспосабливаться к среде. С одной стороны, признается важность, большое значение взаимодействия личности со средой, а с другой - провозглашается независимость индивида от социального окружения. Сторонники нового воспитания подвергают сомнению правомерность жестких наказаний, призывают формировать личность при бережном и уважительном к ней отношении.

Лидеры гуманистической психологической школы американцы А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс - высказывали озабоченность, вызванную процессом дегуманизации воспитания. Они настаивают на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, на бережном отношении к личности ребенка, предлагают педагогам отказаться от традиции быть господами по отношению к своим подопечным. Так, К. Роджерс, аргументируя свою "Я-концепцию", советует научить ребенка поступать сообразно подлинным мыслям и чувствам. Исходный тезис Роджерса - "злых людей не должно быть". Если ребенок жесток и черств, таким его сделало воспитание.

Приоритеты и проблемы воспитания и образования

Перед мировым сообществом стоит глобальная цель - определить иерархию проблем и приоритетов воспитания исходя из общечеловеческих ценностей. В число таких приоритетов и проблем входят воспитание толерантного (от лат. *tolerantia* - терпение) отношения к иным расам, религиям, социальным устройствам и культурным традициям; личностных высоко нравственных качеств; чувства сострадания и готовности помогать другим людям; воспитание во имя мира. В каждой стране подобные приоритеты и проблемы рассматриваются сквозь призму национальных и общественных особенностей.

На рубеже 1980-1990-х гг. закончилась глобальная идеологическая конфронтация, в результате чего в воспитание были внесены серьезные коррективы в духе идей международного сотрудничества и мира.

Продолжается полемика по проблеме *воспитание и политика*.

На Западе традиционно сильна концепция воспитания вне каких-либо политико-идеологических установок. Но, как показывает опыт, воспитание вне политики является скорее декларацией, чем действительностью, поэтому вопросы воспитания остаются заметным объектом внимания различных политических сил.

На фоне ослабления планетарного политико-идеологического противостояния на первый план выходят проблемы воспитания, связанные с усилением проявлений национализма, этноцентризма и расизма в отдельных регионах и странах. Вновь приобрело актуальность *интернациональное воспитание*, в основе которого лежит потребность в изучении и освоении культуры других народов. В педагогических кругах утверждается концепция воспитания жителей Земли как общего дома человечества.

Наряду с интернациональным воспитанием приобрел злободневность учет культурных и воспитательных интересов национальных и этнических меньшинств (*поликультурное воспитание*). Поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Поликультурное воспитание и интернациональное воспитание имеют сходство и отличия. Как и интернациональное воспитание, поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирование чувства солидарности, взаимопонимания; противостоит дискриминации, национализму и расизму. Вместе с тем, в отличие от интернационального воспитания, оно фокусировано на освоении культурно-образовательных ценностей, на взаимодействии различных культур в ситуации плюралистической культурной среды, на адаптации к иным культурным ценностям.

Соответственно в поликультурном воспитании учет этнических и национальных особенностей более важен. Актуализация поликультурного воспитания вызвана процессом интеграции, а также политическими и экономическими процессами, происходящими в современном мире. Поликультурное воспитание призвано поддержать существование больших и малых наций в условиях интеграции.

Ведущие страны мира относятся к поликультурным и полиэтническим сообществам. Необходимость обеспечить в этих странах толерантное сосуществование больших и малых этносов порождает потребность поликультурного воспитания как инструмента и принципа школьной политики. Поликультурное воспитание должно снимать противоречия между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств с другой. Оно способствует адаптации друг к другу этнических групп при отказе этнического большинства от культурно-образовательной монополии.

В ведущих странах мира поликультурное воспитание имеет свои особенности. Так, в США, будучи связано с процессом создания единого гражданского общества в условиях многообразия этнического состава населения, оно служит формированию американской нации и одновременно обеспечивает интересы малых этнических групп, прежде всего афро-американцев. В Западной Европе поликультурное воспитание на уровне государственной политики нередко рассматривается как проявление сепаратизма и угрозы целостности государства. Но объективно оно стоит на повестке дня. Многомиллионные группы иммигрантов видят в воспитании и образовании, с одной стороны, способ вхождения в европейскую культуру, а с другой - сохранения собственной культурной идентичности.

Серьезные проблемы в воспитании возникли на фоне процессов, урбанизации и экологического кризиса. Сокращаются масштабы детских контактов. Жизнь школьников все более регламентируется рутиной учебных занятий. Все эти и другие факторы препятствуют гуманному воспитанию подрастающего поколения.

Современная цивилизация порождает среди молодежи пессимизм, антигуманизм, снижает этический и нравственный уровень. Мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков. Изъяны в духовном развитии молодежи - результат множества факторов. Среди них следует назвать и пробелы в воспитании.

В центре внимания педагогических и общественных кругов в ведущих странах мира находится *проблема демократизации образования*. Существуют два различных подхода к этой проблеме. Один основан на идее эгалитаризма (эгалитаризм - всеобщая уравнительность) и единообразия общего образования. Другой исходит из необходимости диверсификации (дифференциации) образования сообразно индивидуальным способностям, склонностям и интересам.

Идея демократической системы образования предполагает прежде всего доступность образования, автономию учебных заведений, преемственность ступеней школы, такую организацию учебного процесса, при которой формируется творчески и свободно мыслящий и действующий человек.

Одна из серьезных общественных проблем - проблема *гарантии права на образование*. Равные шансы на образование означают доступ к учебным заведениям любых типов и возможность для каждого человека использовать свои склонности в той или иной образовательной подготовке.

Реализация права на образование остается актуальной из-за социального неравенства, ограничивающего для многих возможность обучения. Современная эпоха породила противоречие между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами получения образования. Мировое сообщество поставлено перед необходимостью посредством социальных и педагогических мер разрешить это противоречие, порожденное различиями в общественном и имущественном статусе.

Существенная проблема в современном мире - проблема *обеспечения обязательного обучения*. Непосещаемость школы особенно распространена в тех странах, население которых находится в неблагоприятных экономических условиях.

Больной вопрос - снижение средних показателей *качества образования*. Большинство педагогов убеждено, что существуют пути организации массового качественного обучения. Одним из наиболее эффективных называется путь *диверсификации (дифференциации) образования*. Он предполагает широкий спектр учебно-организационных мероприятий, направленных на удовлетворение разносторонних интересов и способностей учащихся и разнообразных потребностей общества.

Школьные системы

Во второй половине 1900-х гг. в ведущих зарубежных странах прокатилась *волна реформ*, в результате которых системы образования претерпели важные изменения. Увеличились сроки обязательного бесплатного образования, действует промежуточная ступень между начальной и полной средней школами. По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся распределяются по *трем основным учебным потокам*: полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; профессиональные учебные заведения.

Для школьных систем характерно наличие *частных учебных заведений*. Они, как правило, платные, и часть из них дорогие и привилегированные. Сосуществование частных и общественных учебных заведений тесно связано с *вопросом светскости обучения*, со взаимоотношениями школы с церковью. На Западе почти все частные школы принадлежат конгрегациям различных церквей. В большинстве ведущих стран мира общественные учебные заведения отделены от церкви и религии (США, Франция, Япония). В этих странах обучение религии - частное дело граждан. Но в Англии и Германии богословие включено в стандартные программы общего образования. В отношениях церкви и государства, касающихся школьной сферы, наметился отказ от конфронтации или прочного союза и переход к лояльному сотрудничеству.

В ведущих странах мира в последнюю четверть XX столетия произошло *резкое расширение сети высшего образования*. Этот процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение общественных представлений о жизненных стандартах. Заметно переменялся социальный состав студенчества, он стал более демократическим. Меняется содержание программ университетского и неуниверситетского высшего образования.

Рост числа учебных заведений высшей школы сопровождается и негативными издержками, прежде всего, снижением качества образования. Для решения этой проблемы реформируется механизм государственного контроля за деятельностью высшей школы.

На исходе столетия определились главные *тенденции развития педагогического образования*: ориентация на высшее образование как условие для приобретения профессии учителя; усложнение и усиление психолого-педагогической подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров; одновременная подготовка в различных учебных заведениях.

Важные тенденции проявляются при реформировании *управления школой*. Обозначились стремления создать компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией при управлении школьным делом.

Почти во всех ведущих странах мира *школа - приоритетный объект финансирования*. Школьные ассигнования в этих странах во второй половине 1900-х гг., утвердившись как одна из основных статей бюджета, росли быстрее, чем национальный доход в целом.

Практика школьного обучения и воспитания

Поддержание школьного обучения на достаточно высоком уровне - важное условие для динамичного развития общества. Зарубежные высокоразвитые индустриальные государства достигли впечатляющих успехов в школьном деле. В них неуклонно поднимается *среднестатистический (медианный) уровень образования*. Так, в Западной Европе к началу 1990-х гг. 95 % взрослого населения имело как минимум девятилетнее школьное образование. В США к 1985 г. полное среднее образование имело свыше 80 % взрослого населения.

Успехи в школьном образовании отнюдь не безоговорочны. Они сопровождаются снижением качества подготовки учащихся. Подъем планки минимального образования породил развитие нового явления - *функциональной неграмотности*. Функционально неграмотным считается человек, который прошел курс обязательного школьного обучения, но не владеет навыками чтения, письма, счета в той мере, в которой это необходимо для решения проблем повседневной жизни.

Постоянным изменениям и корректировкам подвергаются *школьные программы*. Ядро школьных программ достаточно устойчиво. Вместе с тем имеется потребность в постоянном их обновлении. Пример этого - включение в школьные программы экологической тематики.

В общеобразовательной школе сосуществуют *несколько типов учебных программ*. Традиционный тип - *обязательные программы*. Обязательных курсов в общеобразовательной школе насчитывается не более десяти. Куда многочисленнее *специальные программы*, адресованные той или иной части

учащихся: факультативы, элективные курсы, программы особых учебных заведений. Отдельные программы могут переходить из обязательных в специальные в зависимости от назначения и ступеней образования, например, программы трудового обучения. Специальные курсы могут быть углубленными и облегченными.

Наряду с традиционными обязательными и специальными программами в мировой школе все большее распространение получают так называемые *интегративные* программы. Классический пример интегративного курса - программа естествознания в элементарной школе, куда включены начала различных знаний. Задача интегративной программы -ознакомить с основными явлениями и закономерностями тех или иных наук и видов деятельности в их взаимосвязи.

Во второй половине XX в. мировая школа приступила к реформам программ образования. При сохранении известного консерватизма в вопросах содержания программ эти реформы направлены на то, чтобы сделать обучение более гибким, способным к обновлению, придать ему иной баланс обязательности и элективности, общего и дифференцированного. Изменения в школьных программах производились двумя путями: экстенсивным и интенсивным. Первый путь - традиционный. Он предусматривает дробное предметное обучение. Разрастаясь количественно (продлеваются сроки, увеличивается объем), качественно такое обучение одинаково для всех учебных дисциплин. Интенсивный путь - создание программ, иных по целям, структуре и содержанию. Программы интенсивного типа ориентированы прежде всего на полноту переживания, осознания и осмысления учебного материала.

"Школьный взрыв" (появление в ведущих странах мира массовой средней школы) подтолкнул к развитию и созданию качественно иной *системы дифференциации (диверсификации) образования и обучения*. Основной формой дифференциации является распределение по разным типам учебных заведений, а также на профили и потоки внутри одной школы, на группировки в классе.

Дифференциация осуществляется неоднозначно и противоречиво. Она нередко превращается в механизм социального отбора, инструментами которого оказываются платное обучение и система экзаменов.

К исходу XX столетия в ведущих странах мира произошло становление *неполного среднего учебного заведения*, в стенах которого приступили к дифференцированному образованию: *младшей средней школы* (США и Япония), *объединенной школы* (Англия), *общей школы* (Германия), - *единого коллежа* (Франция).

После начальной или неполной средней школы дифференциация осуществляется в учебных заведениях полного общего образования разного типа: *грамматической и современной школах* (Англия), *реальном училище, гимназии и основной школе* (Германия), *технологическом, профессиональном и общеобразовательном лицеях* (Франция), *старшей средней школе* (США, Япония). Главным отличительным признаком этих учебных заведений является дифференциация программ.

В мировой школе заметно возрос интерес к *обучению одаренных, талантливых детей и подростков*. Появились особые школы для одаренных. В них учат по более насыщенным программам. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь проявить способности. Кроме того, для талантливых детей в обычных школах порой организуют так называемые продвинутые классы.

Политика целенаправленного выявления и обучения талантливых школьников объективно необходима, поскольку она способствует формированию будущего цвета нации. По подсчетам ученых, от 3 до 8 % представителей каждой возрастной группы обладают выдающимися способностями, но далеко не всегда могут их проявить.

Все больше внимания уделяется вопросам *обучения детей-инвалидов и детей с отрицательными отклонениями в умственном развитии*. Это важное направление деятельности современной школы.

Следует также сказать о *компенсирующем обучении*. Оно было организовано для ликвидации неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Практика компенсирующего обучения предполагает сотрудничество школы и семьи, привлечение специалистов по психологии и ориентации, индивидуальный подход. Особенности такого обучения - дополнительные занятия, малая наполняемость классов, наличие классов адаптации, повторное обучение в одном классе и пр.

Основой воспитания в современной школе является *духовное, нравственное формирование личности*. Но этот процесс достаточно противоречив. С одной стороны, в школе сохраняются традиции авторитарного воспитания, с другой - получают распространение тенденции, связанные с развитием самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, гуманной и культурной сторон личности.

В столкновении этих тенденций неоднозначно выглядит *место наставника* как одной из центральных фигур педагогического процесса. По-прежнему сильна традиция, согласно которой педагог обладает неким правом "вето", а его суждения должны быть для ребенка непререкаемыми. Вместе с тем такой подход выглядит все более несостоятельным. Послушанию, основанному на безусловном авторитете педагога, противопоставляются иные характеристики педагогического труда: любовь к детям, инициативность, открытость, умение сотрудничать с коллегами, учениками и их родителями.

Вразрез *педагогическому авторитаризму* развиваются *тенденции гуманного воспитания*. Усиливаются внимание к условиям жизни школьника. Возрастает стремление обеспечить комфортную психологическую атмосферу, когда поощряются успехи детей, их познавательная и творческая активность, склонности и интересы. Все большую популярность приобретает воспитание, которое основано на сотрудничестве учителя и ученика. Ребенок становится полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми. Реализуются коллективные формы воспитания, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей. Рождаются обстановка радости и творчества.

Зарубежная школа накопила определенный опыт гуманного воспитания, при котором формируется соответствующее поведение - от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликнуться на чужую беду. На Западе получила распространение так называемая *поведенческая методика воспитания*. Она предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников.

Важное значение для воспитания самостоятельности и активности имеет *самоуправление учащихся*. Традиционный вид ученического самоуправления - система, при которой ученики помогают учителям поддерживать дисциплину в классе, координируют внеклассную работу. Обычно подобная система имеет форму ученических советов.

Ученическое самоуправление не оправдало надежд на резкое улучшение результатов воспитания. Оно находилось под прессингом школьной администрации и недостаточно поощряло самостоятельность и активность учащихся. По этой причине его сменяют *школьные советы*, в состав которых входят ученики, преподаватели, родители, представители администрации и общественности. Преимущественные направления их деятельности - вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, развитие у учеников самостоятельности, умения отстаивать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения. Школьные советы улучшили психологический климат в школе. Тем не менее и они не помогли полностью изжить авторитарное отношение педагогов к учащимся.

Важные перемены в воспитании произошли в связи с планетарными политическими изменениями. Возросли масштабы *воспитания в духе мира*. Осуществляются проекты, направленные на эффективное *интернациональное воспитание*. Один из таких проектов - *учебные заведения международного бакалавриата*, цель которых - воспитание в духе взаимопонимания между народами. В 1996 г. в проекте участвовало более 600 учебных заведений из 83 стран.

В мире распространяется *поликультурное воспитание*, но его масштабы в ведущих странах не одинаковы. Опыт такого воспитания накоплен прежде всего в частных школах с двуязычной программой, где дети обучаются на общегосударственном языке и языке этнической группы, к которой принадлежат. Такие школы организованы с целью помочь детям осознать свою этническую идентичность.

Значительное внимание мировая школа уделяет *воспитанию политической культуры (гражданскому воспитанию)*. Для этого в программу включают учебные ролевые игры ("Выборы", "Стачка", "Суд" и пр.), большое место в учебном процессе отводится общественно-политическим дисциплинам. Во Франции, Германии, Японии в 1980-1990-х гг. в программе средней школы появился курс граждановедения.

Традиционная область воспитания - *воспитание в процессе обучения*.

Учебные программы непременно предусматривают решение задач нравственного, интеллектуального, физического, трудового воспитания учащихся. На особом месте при этом стоят предметы гуманитарного цикла (литература, история, обществоведение, иностранные языки и пр.). Эти предметы рассматриваются как источники духовности, патриотизма, гуманности, гражданственности.

В школах многих стран проводятся специальные *занятия по нравственному воспитанию*. Свое место в нравственном воспитании продолжает занимать *религия*. Запреты на конфессиональное обучение не означают отказа от общечеловеческих идеалов, заложенных в мировых религиях.

В ответ на потребности времени в учебных программах мировой школы появляются новые дисциплины, основу которых составляют антинаркотическая, антиалкогольная, природоохранная тематика, сексобразовательный материал. Эту тематику и материал включают и в традиционные предметы школьного образования.

Реформирование обучения и воспитания

Организация учебно-воспитательного процесса в современной школе за рубежом имеет определенные недостатки. Учащиеся нередко оказываются несостоятельны, когда от них требуются самостоятельность, инициатива, творчество. В школе пустили глубокие корни малопродуктивные методы обучения – заучивание, повторение, гипертрофированная работа с учебниками. Заметной частью методики обучения остается подражание. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу ориентирован на модель "учитель как центр обучения", на "среднего ученика". Он далек от запросов, способностей, устремлений учащихся. Необходимость преодоления экзаменационных барьеров с их стандартами и регламентациями нередко лимитирует живую мысль ученика.

Необходимость в обновлении обучения и воспитания не вызывает сомнений. Наиболее радикальную позицию занимают сторонники так называемой *неинституциональной педагогики* (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт - США, Л. Бернар - Франция и др.). Они заявляют, что современная школа обречена на исчезновение и что нужно полностью изменить ориентиры образования.

Большинство педагогов, впрочем, далеки от подобного радикализма. По их мнению, следует "вливать новое вино в старые меха", т.е. усовершенствовать существующую практику школы посредством корректировки содержания и форм обучения и воспитания.

В числе новаций, коснувшихся массового образования, оказались, например, введение в школы большинства ведущих стран мира пятидневной учебной недели, совершенствование классно-урочной системы.

Заметно возросла роль *экспериментальных школ* как центра поисков иных содержания, форм, методов школьного образования и воспитания. Организация школ - пилотов превратилась в одно из важных направлений государственной школьной политики.

Власти инициируют опытную работу в сфере образования. Деятельность экспериментальных школ координируется в отдельных странах и на международном уровне. Так, в США организовано Федеральное бюро экспериментальных школ. Создана Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже.

Некоторые школы пытаются заимствовать и развить опыт пилотных учебных заведений первой половины XX в. (Дальтонплан, Метод проектов, техника Френе, центры интересов, идеи Вальдорфской школы и пр.).

Во второй половине 1900-х гг. возникло новое поколение экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. Повсеместно организовывались так называемые *открытые школы*. Они получили распространение в системе начального и отчасти в системе среднего образования. Воспитание в открытой школе предусматривает тесную взаимосвязь с окружающим миром, учет разнообразных социальных факторов, влияющих на формирование автономной личности, склонной к самообразованию.

Первые открытые школы появились в 1970-х гг. в Англии. Затем они возникли во всех крупнейших странах зарубежья.

Много общего с открытыми школами у альтернативных школ, которые родились на волне критики регламентированной классно-урочной системы, энциклопедизма учебных программ, авторитаризма воспитания. Главная особенность *альтернативных школ* – использование таких методик, в которых акцент сделан на гуманных отношениях между участниками учебно-воспитательного процесса, на развитии персонального потенциала учеников.

Открытые и альтернативные школы имели определенные различия. Если открытые школы ставили цель влить свежую струю в процесс воспитания и обучения прежде всего за счет более тесной интеграции образования с окружающим миром, то альтернативные школы преследовали цель радикальной перестройки главных компонентов школьного воспитания и обучения.

Пионерами альтернативного обучения оказались педагоги США, где первые 28 альтернативных школ появились в 1968 г.

Во второй половине XX в. начался новый важный этап *внедрения в школу технических средств*,

являющихся плодами научно-технической революции, а затем технологической.

Первыми ласточками были магнитофон, телевизор, обучающие машины механического типа. Они позволили по-новому организовать наглядное обучение, активизировали учащихся. Обучающие машины помогали контролировать степень формальных знаний.

В 1960-х гг. школы ведущих стран, прежде всего США, стали использовать электронное оборудование. Был разработан применительно для школы сравнительно несложный компьютерный язык.

Сторонники использования компьютерной техники в образовании опирались на ряд дидактических идей. Среди них идея программированного обучения американца *Б. Скиннера*. Для учебных компьютеров составлялись алгоритмы учения, которые заставляли последовательно выполнять запрограммированные предписания.

Иначе трактовал использование ЭВМ другой американский педагог - *Г.А. Кроудер*. По его представлениям, компьютер должен не только обеспечивать единый для всех порядок освоения учебного материала, но и предлагать персональные обучающие программы.

В мировой педагогике активно обсуждаются перспективы и стратегия применения новой техники в образовании. Сторонники технического детерминизма полагают, что электронное обеспечение поможет снять проблемы, которые касаются неуспеваемости учащихся, взаимодействия учеников и преподавателей, индивидуализации преподавания и учения, экономии школьного бюджета.

К насыщению школы новейшей техникой подталкивает экономическая перспектива. Прогнозируется, что к началу 3-го тысячелетия до 60-70 % занятого населения ведущих стран мира будет пользоваться электронным оборудованием, и школе, следовательно, надлежит готовиться к этому недалекому будущему.

В развитых странах создаются общенациональные структуры ресурсов информационных, аудио и телесредств для учебных заведений. Появляются специализированные хранилища таких ресурсов: аудио- и видеочитальни, особые учебные классы с новейшим оборудованием. Возникают планетарные электронные системы, позволяющие обмениваться учебными материалами миллионам пользователей.

Новейшие технические средства превратились в обязательное условие учебного процесса. Среди них приоритетными оказались компьютеры и видеосистемы. Лучшие учебные компьютерные программы составляются так, чтобы неверный ответ учащегося был непременно скорректирован машиной. Такие уроки превращаются в увлекательную игру.

Принципиально новый путь обучения - компьютерные игры. Едва ли не главная их функция - обучение. На экране ЭВМ оживают фантазии школьника, предметы и явления окружающего мира. Возникает особый виртуальный мир, похожий на подлинный и отличающийся от него. Школьник может управлять изображениями на дисплее, т.е. почувствовать их наглядно. Компьютерные игры позволяют приобрести обобщенное представление о сходных ситуациях или предметах и, следовательно, развивают абстрактное мышление. Идет формирование логического мышления, поскольку школьник осознает, что предметы на экране - лишь знаки реальности. Улучшаются память и внимание детей. Игровая мотивация переходит в учебную, когда возникает интерес к содержанию задания. Кроме общеразвивающих игр, есть специальные компьютерные игры.

Компьютеры приобретают все большее значение в воспитании детей и подростков. При правильном приобщении ребенка к компьютеру электроника становится союзником педагогически целесообразной социализации подрастающего поколения.

Новейшая техника позволяет решать две важные задачи: формирование у учащихся определенных знаний и умений, использования в преподавании различных дисциплин. В первом случае осваиваются курсы "информатика", "электроника", "работа на компьютере" и пр. Во втором случае активизируется и оптимизируется учебный процесс (персональные учебные задания, работа с "электронным редактором", наглядное обучение различным дисциплинам и пр.).

Новые технические средства обучения доказали свою незаменимость. Они являются одной из гарантий модернизации учебного процесса, служат мощным источником информации, а также средством самообразования и корректировки классно-урочной системы.

Вместе с тем использование этих средств породило трудности и проблемы. Не хватает педагогов, квалифицированно владеющих новой техникой. Нет уверенности в однозначно позитивных последствиях применения школьниками новейшей техники. Так, не решен вопрос, обеспечивает ли она прочное закрепление знаний. Не закрыта проблема гигиены и охраны здоровья детей при работе с телекомпьютерными устройствами.

Громадную роль в воспитании играют в современном мире средства массовой информации - так называемая *параллельная школа*. Педагоги считают необходимым серьезно учитывать созидательные и разрушительные возможности параллельной школы.

По масштабам воздействия на молодое поколение среди средств массовой информации лидирует телевидение. В ведущих странах мира сложились системы *учебного телевидения*, которые помогают приобщать школьников к ценностным ориентациям взрослых.

Среди форм воспитания, черпающих материал в масс-медиа, на особом месте находится деятельность, получившая наименование *пресса в школе*. Пресса в школе - специально организованная работа с учащимися для педагогически оправданного усвоения различной информации, поступающей из газет и журналов. Она популярна в старших классах школ ведущих стран мира.

Начиная с 1960-х гг. в мировом сообществе получили распространение идеи *пожизненного (постоянного) воспитания*. Имеются в виду поощрение развития личности в течение всей жизни и взаимосвязь между школьным (институциональным) и внешкольным (неформальным) воспитанием и обучением. Пожизненное воспитание означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Оно предусматривает развитие системы периодически повторяющегося обучения, обогащение внешкольных образовательных программ.

Пожизненное воспитание - ответ на радикальные сдвиги в мировом сообществе, связанные с изменением структуры производства, интернационализацией общественной жизни, развитием новых технологий, движением к информационно-ориентированному миру. В современных условиях усилилась потребность населения в непрерывном обновлении знаний и умений.

В этой связи перед школой поставлена стратегическая цель – формировать способность и мотивацию к самообразованию. Школа рассматривается как стартовая площадка пожизненного воспитания. Ей надлежит давать не только базовое образование, но и подготовку, которая позволяет действовать и размышлять инициативно и самостоятельно. Школьное образование, следовательно, перестало быть самодостаточным.

Препятствием для пожизненного воспитания являются слабые связи, а зачастую и барьеры между учебными заведениями и внешкольным воспитанием и образованием. К удачным попыткам устранить такие препятствия относятся деятельность во многих странах *школьных кооперативов*, культурно-просветительских центров (*школа как центр общинного воспитания* - США, *воспитательный город* - Франция, *Дом свободного времени* - Северная Европа и др.).

Среди неформальных каналов воспитания и образования важное место занимают *организации учащихся*. За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Наиболее массовыми и влиятельными являются организации скаутов. В основе педагогической программы скаутов лежат задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для деятельности во имя общественного блага. Скаутское движение накопило большой опыт воспитания честных, смелых, ловких, сметливых людей.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность основных современных педагогических концепций и идей в зарубежных странах.
2. Проанализируйте главные проблемы демократизации зарубежной школы и важнейшие черты школьных систем в ведущих странах мира.
3. Какие тенденции присущи практике школьного воспитания в ведущих странах мира?
4. Как выглядят содержание и методы обучения в современной зарубежной школе?
5. Охарактеризуйте основные направления модернизации учебно-воспитательного процесса в зарубежной школе: покажите роль экспериментальных школ, новейших технических средств, средств массовой информации.
6. Что вы понимаете под "пожизненным воспитанием"?

Литература

- Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. - М., 1986.
Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции. - М., 1983.
Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. - М., 1970.
Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. - Воронеж, 1996.

- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. - М., 1992. - Гл. 4.
- Джурицкий А.Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М., 1993.
- Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. - М., 1998. - Разд. IV. - Гл. 4.
- Джурицкий А.Н.* Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. - М., 1989.
- Джурицкий А.Н.* Сравнительная педагогика. - М., 1998.
- Джурицкий А.Н.* Чему и как учат школьников в Японии. - М., 1997.
- Джурицкий А.Н.* Школа Франции. Традиции и реформы. - М., 1981.
- Джурицкий А.Н.* Школа Франции XX столетия. - М., 1989. - Гл. 3.
- Калгрэн Ф.* Воспитание к свободе / Пер. с нем. - М., 1992.
- Малькова З.А.* Современная школа США. - М., 1971.
- Малькова З.А.* Школа и педагогика за рубежом. - М., 1983.
- Марцинковский И.Б.* Университетское образование в капиталистических странах. - Ташкент, 1981.
- Образование в современном мире. - М., 1986.
- Реформы образования в современном мире. - М., 1995.
- Ричмонд У.* Учителя и машины / Пер. с англ. - М., 1968.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. - М., 1994.
- Саймон Б.* Общество и образование / Пер. с англ. - М., 1989.
- Френе С.* Избр. пед. соч. / Пер. с франц. - М., 1990.
- Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. - М., 1989. - Гл. 2.

Глава 17. Школа и педагогика в России в конце XIX - начале XX вв.

Общий взгляд

В конце XIX - начале XX вв. школа России вошла в полосу количественных и качественных преобразований. Увеличивались число школ и контингент учащихся. Отдельные земства планировали осуществление всеобщего начального обучения уже к концу XIX в. Земские школы успешно конкурировали с государственными учебными заведениями в сфере начального образования. Важной областью реформирования стала частная школа.

Возникают просветительские общества, сотни народных библиотек, новые педагогические журналы: "Русская школа", "Вестник воспитания", "Образование" и др.

Общество осознало, что новые социальные потребности и уровень развития образования приходят во все более явное несоответствие. Пересматривался характер самой школы. Был поставлен вопрос о переходе от традиционной школы обучения, которая давала знания, умения и навыки, к школе труда, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность.

Школьно-педагогическая проблематика привлекала внимание философов, социологов, психологов, специалистов естественных наук. В свою очередь педагоги постоянно обращались к другим наукам, используя их результаты при разработке теоретических проблем.

Появляется значительное число новой литературы по вопросам педагогики: труды В.П. Вахтерова, К.В. Ельницкого, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и многих других ученых. Получили развитие противостоявшие традиционализму новые педагогические подходы.

Отечественная педагогика развивалась в тесном взаимодействии с педагогической наукой ведущих зарубежных стран. Наши педагоги были хорошо осведомлены обо всем, что происходило в мировой школе и педагогике, чего нельзя было сказать об их зарубежных коллегах по отношению к педагогике России.

Школа и педагогика России на рубеже XIX-XX вв. были на подъеме. Вместе с тем их развитие происходило при резком нарастании внутреннего социального напряжения, в условиях революционных взрывов, региональных и глобальных войн (революции 1905-1907 и 1917 гг., русско-японская война, первая мировая война). Это наложило глубокий отпечаток на школу и педагогическую науку, привело к резкой политизации школьных проблем. Впервые в российской истории школьный вопрос обсуждался при участии политических партий: кадетов, октябристов, эсеров, социал-демократов и др.

Школьные реформы

На рубеже XIX-XX вв. вопрос о реформах школьного образования оказался в центре общественного внимания в России.

Либеральные партии и педагогические организации (кадеты, Московское педагогическое общество, Всероссийский учительский союз и др.) полагали правильным добиваться демократических реформ образования, избегая революционных потрясений. Они выдвинули программу бесплатного обязательного начального обучения, увеличения ассигнований на школу, усиления местного самоуправления в системе просвещения, преемственности ступеней образования, равенства мужского и женского образования. Обширная программа демократических реформ школы была принята на съездах по народному образованию в 1908-1913 гг.

Сходные требования выдвинули радикальные партии, прежде всего социал-демократы. Педагог-марксисты (*Н.К. Крупская* - 1869-1939 и др.) использовали опыт отечественной и западноевропейской педагогической мысли.

Один из наиболее влиятельных лидеров РСДРП *В.И. Ленин* (1870-1924), уделяя особое внимание связям между экономикой, политикой и образованием, утверждал, что в классовом обществе школа, воспитание и обучение носят классовый характер.

В программе РСДРП (1902) провозглашались демократические реформы школы: обучение на родном языке, отделение школы от церкви, всеобщее обязательное бесплатное обучение до 16 лет. Необходимым условием подобной перестройки школы называлось революционное свержение самодержавия.

После Февральской революции 1917 г. либерально-демократический и революционный подходы к реформе образования определились еще четче. Большевики имели в виду перспективу уничтожения буржуазной республики и не намеревались участвовать в созидательных школьных реформах Временного правительства.

Иную позицию заняли либеральные партии, меньшевики и эсеры, Всероссийский учительский союз, вставшие на путь конструктивной оппозиции и поддерживавшие планы Временного правительства, касавшиеся демократических реформ образования.

В качестве первого шага в реформировании школы политические партии и педагогические организации предлагали *введение всеобщего начального обучения*. Этот вопрос был поставлен в конце 1890-х гг. Московским и Петербургским комитетами грамотности, школьными комиссиями земств. Тот же вопрос обсуждался в 1895 г. на II съезде по техническому и профессиональному образованию (*проект В.П. Вахтерова*). Проектом предусматривалось запросить у правительства субсидии земствам на всеобщее обучение. Участники съезда отвергли проект из опасений, что субсидирование повлечет за собой усиление правительственного контроля над земской школой. В 1890-х гг. вопрос о всеобщем обучении обсуждался в 24 из 34 губернских земств; 20 из них создали фонды организации всеобщего обучения.

В начале 1900-х гг. Министерство просвещения предложило собственные проекты организации всеобщего обучения. В 1904 г. на реформу были выделены государственные субсидии, но она была отложена из-за начавшейся войны с Японией. Затем начались революционные события.

Между тем экономический рост настоятельно требовал расширения масштабов грамотности населения. I Государственная дума приняла законопроект о введении в течение 10 лет всеобщего начального обучения (1906 г.). Проект не получил хода из-за отрицательной позиции, которую занял Государственный Совет. В 1907 г. II Государственная дума рассмотрела правительственный проект *о введении всеобщего начального обучения в Российской империи*, основные положения которого вошли в закон 1908 г. о дополнительных ассигнованиях на нужды начального народного образования. Согласно этому закону города и земства стали получать некоторые суммы под реализацию планов всеобщего обучения. Субсидии однако оказались недостаточными, чтобы осуществить эти планы.

Вопрос о всеобщем обучении вновь обсуждался в III Государственной думе в 1909-1911 гг. (проекты Министерства народного просвещения, партии кадетов, В.К. фон Андреапа, Лиги народного образования). На основе указанных документов Дума приняла законопроект, который предоставлял городам и земствам право вводить обязательное обучение. *Законопроектом 1911 г.* предусматривалось, что программы начальных школ должны учитывать этнические, бытовые, религиозные особенности местного населения и одновременно удовлетворять общегосударственные интересы. Расширялась программа начальных училищ (вводилось преподавание элементов геометрии с черчением, географии, отечественной истории, кратких сведений по природоведению и, по возможности, рисования и физических упражнений). Министерство должно было определять минимальные стандарты программ. Подробные программы предлагалось разрабатывать на уровне уездов. Допускалось преподавание местных языков. Для одноклассных училищ курс обучения устанавливался в 4 года, для двухклассных

училищ - 6 лет. Законопроект предусматривал ослабление контроля государственных инспекторов народных училищ и одновременно увеличение влияния представителей земств. Планировалось улучшить правовое и финансовое положение учителей.

Законопроект 1911 г. не прошел в Государственном совете и правительстве прежде всего из-за сопротивления сторонников церковно-приходских школ. Их не устроили пункты законопроекта, по которым подобные учебные заведения переходили из-под контроля священного синода в ведение Министерства просвещения.

Последний в истории царской России проект о введении всеобщего обучения был внесен в 1916 г. в Думу министром просвещения *Павлом Николаевичем Игнатьевым* (1870-1945). Он во многом повторял проект 1911 г. - начальной ступенью обучения должны были стать 1-4-е классы народной школы, либо 1-3-и классы высшего начального училища (гимназии). Обсуждение документа не было доведено до конца из-за революционных событий, произошедших в феврале 1917 г.

На протяжении 1890-х гг. и до начала 1900-х гг. заметно расширилась *сеть начального образования*. В нее входили сельские одноклассные и двухклассные народные училища, городские училища, одноклассные и двухклассные церковноприходские школы, а также школы различных ведомств. В большинстве губерний увеличилось число земских народных училищ и городских школ. Увеличивается количество начальных учебных заведений повышенного образования - 5-6-летних городских училищ. Растет число начальных школ и обучавшихся в них детей. Если в 1909 г. количество учеников и начальных училищ при Министерстве просвещения составляло 50 тыс. и 4 млн., то в 1913 г. эти показатели выросли до 63,4 тыс. и 5,2 млн., т. е. на 27 и 30 %. В 1911 г. общее число начальных школ и учеников таких заведений составило около 100 тыс. и 6 млн. В 1914 г. контингент учащихся начальных школ вырос до 7 млн.

Меняются приоритеты развития разных видов начальных школ. До середины 1890-х гг. сеть церковно-приходских школ расширялась быстрее, чем сеть других начальных учебных заведений. В дальнейшем картина меняется. Рост числа земских и городских начальных школ превысил темпы роста числа церковно-приходских школ. В результате в 1906 г. насчитывалось до 48 тыс. земских и городских начальных школ и около 43 тыс. церковно-приходских школ. Эта тенденция сохранилась и в дальнейшем. К 1911 г. число церковно-приходских школ сократилось до 40 тыс. Сеть земских школ, наоборот, продолжала расти. В 1917 г. Временное правительство приняло постановление об окончательном упразднении церковно-приходских школ.

Увеличивается число начальных школ с более длительным сроком обучения по сравнению с 3-4-х годовичными заведениями начального обучения. Растет число двухклассных начальных училищ с 5-6-летним курсом (впрочем, их было очень мало: в 1911 г. - лишь около 1,8 тыс.).

В 1912 г. появились *высшие начальные училища* с 4-го-дичным курсом обучения (после 3-4-летней элементарной школы). Прежние городские училища (созданы по положению 1872 г.) были преобразованы в высшие начальные училища. Их открывали не только в городах, но и в селах. Общее число высших начальных училищ достигло в 1915 г. 1,5 тыс. Подавляющее число начальных школ (около двух третей) однако были учебными заведениями с 3-летним курсом обучения.

Происходящие изменения требовали увеличения масштабов подготовки *учителей начальных школ*. Растет число курсов подготовки учителей для земских училищ: в 1890-1896 гг. было устроено 8 таких курсов, в 1897-1902 гг. - 34. Возрастает количество учительских институтов и семинарий. Возникают неправительственные высшие педагогические учебные заведения (Шелапутинский педагогический институт в Москве, Педагогическая академия в Петербурге, Высшие фребелевские курсы в Киеве и Петербурге).

Постепенно улучшалось материальное положение и методическая база начального образования, особенно в промышленно развитых уездах. Например, в половине обследованных в 1911 г. уездов имелись музеи наглядных пособий. Повсеместно устраивались учительские библиотеки, летние курсы, конференции. Ученики некоторых школ совершали учебные экскурсии; организовывались поездки учителей в различные регионы России.

Застрельщиками новой организации начального обучения выступили *частные экспериментальные учебно-воспитательные учреждения*: "Дом свободного ребенка" (1906-1909), "Сеттльмент" (1907-1908), "Детский труд и отдых" (1909-1918).

"Дом свободного ребенка" был создан в Москве по инициативе *К.Н. Вентцеля*. В нем находились дети в возрасте от 5 до 12 лет. Основой их жизни был провозглашен свободный, творческий труд как путь развития и совершенствования личности. В "Доме свободного ребенка" старались создать

благоприятную семейную атмосферу воспитания.

Имелась столярная мастерская, дети занимались лепкой, картонажными работами и пр. Внедрялось самообслуживание. Вначале работа шла без заранее составленных программ. Затем, однако, руководители "Дома..." сочли необходимым планировать занятия. Совместная деятельность детей, родителей, и воспитателей рассматривалась как магистральное направление учебно-воспитательного процесса. В ходу были собрания детей, коллективный труд воспитанников в мастерской, совместные дежурства и пр. Во главе учреждения стояла команда из педагогов и родителей. Важнейшие вопросы жизни "Дома..." решались на общем собрании педагогов и родителей учащихся.

"*Сеттльмент*" был просветительно-воспитательным учреждением, созданным в Москве А. У. Зеленко и С.Т.Шацким. В нем юноши и подростки могли получать профессиональную подготовку и учиться в начальной школе.

"Сеттльмент" был возрожден С.Т. Шацким под новым названием "*Детский труд и отдых*". В этом учреждении детский труд рассматривался как средство воспитания, способ организации коллектива. Особое значение придавалось связям обучения и воспитания с окружающим социокультурным окружением. Была создана сквозная система воспитания - от воспитания детей дошкольного возраста до воспитания взрослых. Детская жизнь организовывалась на основе производительного труда. Педагоги стремились учитывать возрастные и индивидуальные запросы детей и подростков.

Несмотря на положительные изменения в начальном образовании, значительная часть населения России на рубеже XIX-XX вв. оставалась неграмотной (27 %). По данным земской статистики на 1906 г., при сохранении темпов роста сети элементарных школ для достижения всеобщего начального обучения в центральной России потребовалось бы не менее 120 лет.

На протяжении периода с конца XIX в. - начала XX в. происходили количественные и качественные изменения и в *системе среднего образования*, где главным типом школы оставалась классическая гимназия. В 1908-1913 гг. число учебных заведений, гимназий, прогимназий и реальных училищ Министерства просвещения и количество учащихся в них увеличилось с 1136 и 382,5 тыс. до 1630 и 526,5 тыс. соответственно. Кроме того, в стране также действовало свыше 350 частных средних учебных заведений, работали коммерческие училища, кадетские корпуса и среднетехнические училища для мальчиков.

Несмотря на определенный прогресс по охвату населения средним образованием, Россия продолжала отставать от ведущих стран мира.

В 1896 г. 1 учащийся средней школы приходился на 564 чел. населения. На Западе в 1910 г. (к этому времени ситуация в России мало изменилась по сравнению с концом XIX в.) успехи были гораздо большими: во Франции 1 ученик средней школы приходился на 300 жителей, в Пруссии - на 122, в Англии - на 202, в США - на 83.

Средняя школа классического образования вызывала все больше нареканий. Первым шагом в ее реформировании в конце 1800-х гг. стал циркуляр министра просвещения *Николая Павловича Боголепова* (1846-1901). В этом документе было объявлено о создании комиссии по устранению недостатков среднего образования. В 1899-1900 гг. особая комиссия в составе представителей министерства, профессоров университетов, педагогов, врачей выработала принципы реформы средней школы. *Комиссия 1900 г.* предложила: 1) создать при университетах педагогические курсы по подготовке учителей средней школы; 2) улучшить материальное положение преподавателей средней школы; 3) сохранить в качестве основных типов средних учебных заведений гимназии и реальные училища; 4) усилить нравственное, национальное и физическое воспитание в средних школах; 5) сократить объем изучения в гимназии латыни и греческого языка (последний сделать необязательным); 6) повысить статус реальных училищ (в частности, допускать их выпускников на физико-математический и медицинский факультеты); 7) облегчить возможности для перехода из гимназии в реальное училище и наоборот, из реального училища в гимназию.

Предложения комиссии были реализованы только частично. Так, в гимназиях было сокращено число часов преподавания грамматики древних языков.

Работавшая под руководством министра просвещения *Петра Семеновича Банковского* (1822-1904) новая *Комиссия по средней школе* (1901 г.) пошла еще дальше в своих предложениях по ослаблению классического образования и усилению современного. Предусматривалось слияние гимназии и реального училища в единое учебное заведение. Было намечено оставить в сокращенном объеме и обязательным лишь для части учеников латинский язык. Необязательным предметом планировали сделать греческий язык. Одновременно предполагалось расширить подготовку по русскому языку и

литературе, логике, математике, физике. Намечалось включить в программу ручной труд, образовательные экскурсии, увеличить объем физического воспитания.

Вопреки сопротивлению сторонников классического направления определенные подвижки в сторону современного образования произошли в 1902 г. Осталось лишь несколько гимназий строго классического типа. В остальных гимназиях за счет сокращения преподавания древних языков было усилено изучение русского языка, истории и географии.

Подобные перемены, однако, не сняли остроты вопроса о реформе средней школы. Под руководством министра народного просвещения П.Н. Игнатъева был составлен *План реформы средней школы* (1916), которым намечалось создание единой школы (гимназии) с 7-летним курсом обучения и двумя ступенями (1-3-е и 4-7-е классы). После четвертого класса должны были следовать три ветви - обучения: новогуманитарное (с базовыми предметами литературой и языками), гуманитарно-классическое (с углубленным изучением древних языков), реальное (с двумя отделениями - естественных наук и математики). Предусматривалось покончить с многопредметностью. В учебном плане должны были доминировать отечественные язык и литература, история и география. Представители нерусских национальностей могли осваивать культуру своего народа.

В 1916 г. Игнатъев был отставлен с поста министра, и его плану не было дано хода.

В обстановке обострения социальной напряженности средняя школа испытала (особенно при министрах просвещения *Шварце* и *Кассо* (1908-1914 гг.)) давление реакции. Были урезаны права родительских комитетов, возобновлен внешкольный надзор за учащимися и пр.

Путь реформирования программ, форм и методов среднего образования открыли в начале XX в. *экспериментальные учебно-воспитательные заведения*. Так, по образцу "новых школ" Запада были устроены несколько учебных заведений: школа в Царском Селе (1900 г., руководитель Е.С.Левицкая), гимназия в Новочеркасске (1906 г., руководитель Е.Д. Петрова), гимназия в Голицыне под Москвой (1910 г., руководитель О.Я. Яковлева). Наподобие западных "сельских воспитательных домов" под Москвой (станция Лосиноостровская) и Петербургом (станция Поповка) после 1905 г. были созданы "сельские гимназии".

Помимо этих учебных заведений, в значительной мере копировавших западный опыт, появились другие пилотные (впервые применяющие что-то новое) школы среднего образования. После 1905 г. несколько таких заведений создали товарищества петербургских учителей: гимназию С. А. Столбцова, Василеостровскую новую школу, школу при Педагогической Академии. В них вводили совместное обучение, ученическое самоуправление, а также коллективное управление: школьные советы с участием педагогов, родителей и учеников.

Тогда же ряд нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений появился в Москве: новая школа М.Х. Свентицкой, Детское училище Е.П. Залесской, гимназия Е.А. Кирпичниковой, гимназия Е.А. Репман. В них шло совместное обучение. Большую роль в учебно-воспитательном процессе играли родители учеников. Например, в гимназии Кирпичниковой действовал "родительский клуб". В некоторых школах (гимназия Репман) ликвидировали возрастные классы и создавали группы для изучения тех или иных дисциплин. Применялось разделение учеников на сильных и слабых; сильные ученики усваивали учебный материал в более быстром темпе, а слабые получали дополнительное время и индивидуальные задания.

Новой приметой школьной жизни было появление "сельских гимназий". Они располагались в сельской местности, что позволяло увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом.

В *системе высшего образования* к началу XX в. насчитывалось более 60 учебных заведений. Подавляющая их часть (60 %) находилась в Москве и Петербурге. Студентов насчитывалось около 29 тыс.; из них женщины составляли около 4 %. К началу первой мировой войны число студентов в государственных высших учебных заведениях выросло втрое и составило около 90 тыс. Было также 6 коммерческих вузов, которые на 94 % финансировались из местных средств. Для развития высшей школы предпринимались определенные шаги. На некоторые факультеты университетов были допущены женщины (1916 г.). Открылся университет в Саратове. Предполагалось создать ряд новых высших учебных заведений: 10 медицинских факультетов, университет в Ростове-на-Дону, высшие женские курсы в Екатеринославле. Эти меры должны были в какой-то мере восполнить нехватку высших школ, особенно в провинции. Частично эти меры удалось осуществить Временному правительству в 1917 г.

Высшее образование было ареной острейшего политического противостояния. Материальное положение многих студентов ухудшилось из-за уменьшения стипендиального фонда, сокращения числа

учащихся, освобожденных от платы за обучение. Это вызвало студенческие волнения, которые переросли в политические выступления. В ходе революции 1905 г. были приняты *Временные правила* (август 1905). Согласно этому документу восстанавливались выборность профессоров и автономия университетов, ослаблялся надзор за студентами. Была начата подготовка нового университетского устава. Однако наступившая в 1908 г. реакция привела к возврату к уставу 1884 г.. Профессора вновь стали назначаться министром просвещения. Вышел запрет на любые студенческие организации. Из ряда вузов были уволены выборные ректоры (например, ректор Одесского Университета). В ответ на протесты студентов только в январе-феврале 1911 г. в одном лишь Петербурге было арестовано свыше 700 студентов и более 4 тыс. выслано из столицы.

После Февральской революции 1917 г. Временное правительство взяло курс на демократизацию университетов. Министр народного просвещения *Мануйлов* в этой связи предложил начать с восстановления "Временных правил" 1905 г.

Важным новым явлением в сфере начального и среднего образования стало *развитие профессионального и технического обучения*. Оно шло в двух основных направлениях: расширении преподавания ручного труда в начальной школе и учреждении ремесленных и низших технических училищ. Среди энтузиастов ручного труда школьников были видный чиновник *И.А. Вышнеградский* (1831-1895), педагоги *К.К. Сент-Илер*, *К.Ю. Цируль*. Вопрос о введении ручного труда в общеобразовательной школе находился в центре обсуждения участников трех всероссийских съездов по техническому и профессиональному образованию, состоявшихся в 1889-1890, 1895-1896, 1903-1904 гг.

В конце XIX - начале XX в. сложилась система технического образования, состоявшая из *начальных ремесленных училищ, низших и средних технических училищ*. Накануне первой мировой войны, в 1913-1914 учебном году, средние и низшие профессиональные учебные заведения посещало более 100 тыс. учащихся.

Поступательное развитие школы было приостановлено первой мировой войной. Школа, как и вся страна, оказалась в глубоком кризисе. Особенно пострадали начальные учебные заведения: сократилось число учащихся, поредел учительский корпус. Война принесла в школу хаос и разруху. Вот что писал в осенью 1917 г. о положении народного образования один из земских деятелей П.Н. Казанцев: "... Хочется теперь кричать, плакать, биться головой об стену, ибо я чувствую грядущее одичание страны, которое страшнее немца. Нет учебников, нет учебных принадлежностей, нет книг. Школы занимаются лазаретами и военным постоем; учителя частью сидят в окопах, частью обезумели от голода; детишки... успели окончательно исхулиганиться... Ратуйте, добрые люди !"

Педагогические направления и идеи

В педагогической мысли России на рубеже XIX-XX вв. можно выделить три главных направления, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Первое направление - развитие классической педагогики XIX в. (Н.Ф. Бунаков, К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев и др.); второе - философское осмысление проблем воспитания и развития личности (И.С. Андреевский, Н.А. Бердяев, П.В. Вахтеров, И.Х. Вессель, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, С. Л. Франк и др.); третье - идейное движение, сходное с "реформаторской педагогикой" ("новым воспитанием") Запада (К.Н. Вентцель, В.А. Волкович, В.В. Горневский, А.А. Красновский, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, Г.Я. Трошин, А.И. Филиппова, А.А. Шуберт, Ф.Ф. Эрисман и др.).

Петр Федорович Каптерев (1849-1921) - теоретик и историк воспитания и образования занимает видное место в русской педагогике. Он многое взял из идейного отечественного наследия 1860-х гг. (Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского), западных педагогических концепций (Д. Локка, Г. Спенсера, И.Ф. Гербарта).

Каптерев продолжил традицию антропологического обоснования воспитания. Он подчеркивал бесперспективность развития педагогики без опоры на данные физиологии и психологии. По его мнению, педагогика - прикладная отрасль человеческого знания, которая опирается на фундаментальные законы, открытые науками о человеке. Педагогика не должна поэтому ориентироваться на эмпирические наблюдения и рекомендации, которые являются "обобщением личного опыта".

Излюбленная теория Каптерева - о целесообразности отделения воспитания и образования от государства, церкви и политической борьбы. Ученый отказывал государству в праве вмешиваться в воспитание и считал, что им должны заниматься прежде всего родители. Каптерев отстаивал тезисы

народности воспитания на основе гражданского согласия, о взаимодействии национального и общечеловеческого воспитания; предостерегал от идеологизации педагогики и национализма. "Универсальные законы воспитания, - писал ученый, - проявляются в отдельно взятой стране", отчего "нелепо говорить о немецкой и английской педагогике как науке. Можно говорить только об английском или немецком воспитании, т.е. о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской и немецкой жизни".

Каптерев поддержал идею о том, что полезность служит критерием при отборе образовательного материала. В его трудах имеются мысли о необходимости соблюдать принципы воспитывающего обучения, учитывать психологические особенности детей, сочетать гуманитарное и естественнонаучное образование в гимназии, налаживать связи в обучении, особенно между "родственными" дисциплинами и др. Для Каптерева было характерно стремление опираться на классификацию наук при построении системы общеобразовательных знаний.

Размышляя об учебно-воспитательном процессе, Каптерев пытался раскрыть его психологическую и одновременно социальную сущность. Он понимал педагогический процесс как "один поток развития личности", состоящий из саморазвития и самоусовершенствования. При саморазвитии педагог должен помогать воспитаннику, опираясь на знание свойств его организма и развития. Самоусовершенствование - это прежде всего гармоничная социализация воспитанника (процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества), развитие всех духовных и физических сил человека.

При философском осмыслении воспитания в русской мысли на рубеже XIX-XX вв. заметно влияние позитивизма и неокантианства (И.С. Андреевский, В.П. Вахтеров), религиозной философии (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов, С.Л. Франк).

Так, *Василий Порфирьевич Вахтеров* (1853-1924), как это следует из его *эволюционной педагогики*, стоял за биологизацию воспитания и обучения. По утверждению Вахтерова, составляющие элементы педагогики надо объединить на основе идеи развития индивида и исторического процесса. Педагогика трактовалась как спонтанный, биологически предопределенный процесс. В ходе этого процесса надо выявлять у ребенка врожденное эволюционное начало ("стремление к развитию") и поощрять его. Вахтеров считал, что главное чувство, которое надо выявить и развить с помощью воспитания - это чувство долга ("развить чувство долга - это значит сделать человека высоконравственным существом", - писал ученый). При этом Вахтеров исходил из кантовского "категорического императива", соглашаясь с Кантом в том, что подчинение чувству долга наиболее важно с точки зрения нравственного воспитания.

Наряду с нравственным воспитанием Вахтеров отводил ведущую роль и умственному воспитанию. Последнее предполагало, с одной стороны, передачу ребенку накопленных человечеством культурных ценностей, с другой стороны – трансформацию богатств культуры в нравственном облике человека: "... Если когда-нибудь мы дождемся того, что разлад между словом и делом совершенно отойдет в область преданий, то это сделают прежде всего знания и человеческий ум".

Ряд представителей философско-религиозного педагогического направления отказался от ортодоксального православного фанатизма и аскетизма. Встав на позиции христианской антропологии, они стремились соединить достижения отечественной культуры и гуманистические традиции православия. Источником этих идей во многом стала философская концепция "богочеловечества" Вл. Соловьева (1853-1900). Суть концепции - личное и общественное спасение человека в сотрудничестве с Богом.

Так, *Николай Александрович Бердяев* (1874-1948) в работе "Смысл творчества: Оправдание человека" (1916) исходит из дуализма человека. Он говорит, что человек является точкой пересечения двух миров - божественного и органического: "... Человек есть смертный Бог... и Бог небесный есть бессмертный человек". В воспитании, следовательно, надо отталкиваться от идеи, что человек - микрокосм, который нуждается в "посвящении в тайну о самом себе", и что спасение человека - в созидании и мистически трактуемом творчестве.

Василий Васильевич Розанов (1856-1919) суммировал свои взгляды на личность и воспитание в работе "Сумерки просвещения" (1899).

Он говорил о человеке как "любимце Божиим". Человек наделен богатейшим внутренним миром, который ожидает "извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание". Воспитание - это те толчки, которые пробуждают, раскрывают крылья души. Вследствие таких толчков у воспитанника сначала возникает стремление понять, а затем появляется желание делать.

Главной целью воспитания Розанов считал приобщение человека к религиозным ценностям, к осознанию своего Я и своего места в жизни. Такое воспитание невозможно "без всех тех знаний, о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии, в церкви".

Ученый ставил и анализировал педагогические проблемы, используя конкретные факты из жизни общества и школы. Розанов считал классическое образование наиболее эффективным способом умственного воспитания. Вместе с тем он полагал, что полемика о преимуществах и недостатках классического и современного образования уводит отечественных педагогов от более важных проблем - бескультурья, бездуховности подрастающего поколения. По его мнению, эти проблемы возникли в результате формализованного, чуждого даровитым учащимся обучения (школа "стала интенсивно работающей фабрикой под наблюдением государственных инспекторов и с государственными рабочими").

Критикуя постановку воспитания и обучения в государственных гимназиях, Розанов видел выход в расширении сети частных учебных заведений, где царит теплая атмосфера семейных отношений между воспитателем и воспитанниками. С большой симпатией он оценивал работу опытных учебных заведений, возникших на рубеже XIX-XX вв.

Розанов с болью говорил о факте пренебрежения просвещением со стороны общества: "христианское понятие, по которому свет, просвещение есть высшее земное благо, есть украшающее и возвеличивающее человека занятие".

Он с тревогой размышлял о состоянии национального воспитания. Ссылаясь на данные, по которым в конце XIX в. на гимназический курс русской истории отводилось не более 3,5 % учебных часов, Розанов писал: "Удивляться ли при этой постановке дела в самом зерне его, что мы на всех поприщах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что мы не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей, и, наконец, мы просто не имеем фактического русского материала, как предмета обращения для своей хотя бы и "общечеловеческой" мысли. Мы учимся патриотизму - на образцах римского патриотизма; чувству чести - на образцах французской "чести", семейной домовитости - на исторических рассказах о швейцарцах и средневековых германцах". Розанов отнюдь не считал, что национальное воспитание является неизменным и должно сторониться иных культур. Но он полагал, что при обновлении национального воспитания всегда следует опираться на отечественные педагогические традиции: "У нас Грановский, Белинский, Герцен, ранее - Жуковский и Карамзин, и прототип их всех - великий Петр, были все-таки воспитаны по-русски. И от этого они знали, что отрицали; и они отрицали с болью".

На отечественной почве обильные всходы дали идеи нетрадиционной педагогики: экспериментальной педагогики, свободного воспитания, трудового воспитания, физического воспитания и др.

Возникновение *экспериментальной педагогики* в России относится к 80-90-м гг. XIX в. В 1901 г. в Петербурге появилась первая лаборатория экспериментальной педагогики. Затем аналогичные лаборатории были созданы еще в 9 городах, в том числе в Москве, Нижнем Новгороде, Перми, Екатеринославле, Оренбурге, Воронеже. Состоялись съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916).

Представители "экспериментальной педагогики" намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Инструментарием исследований служили различные тесты.

Один из первых отечественных представителей "экспериментальной педагогики" *И.А. Сикорский* (1842-1919), исследуя утомляемость школьников от умственной работы, применил метод-тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости.

При исследовании детей и учебно-воспитательного процесса проводился эксперимент с различными количественными измерениями, которые осуществлялись с помощью математического аппарата. Так, *Г.И. Чепанов* (1861-1936) проводил эксперимент, целью которого было изучение субъективных состояний человеческого сознания. Экспериментаторы-дидакты часто изучали познавательную деятельность ученика. Она проявляется в его обучаемости, в приобретении ассоциативных связей. Ученые открывали новые возможности и в первую очередь - в выработке педагогических технологий исследования детства.

Усилиями представителей педагогической психологии и экспериментальной педагогики (М.К.

Барсов, Н.П. Гундобин, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев, Б.Ч. Чиж и др.) предпринимались попытки создания новой науки о воспитании и обучении - *педологии*.

Шел поиск по определению места и роли этой науки. Нередко педология виделась как искусство индивидуального воспитания, при котором используется знание открытой педагогической психологией и экспериментальной педагогикой общих физических и психических законов детского развития соответственно возрасту и полу. Как правило, вначале педологию рассматривали как синоним педагогической психологии. Но представители педологии опирались не только на психологические исследования, но и на работы нейрофизиологов и медиков (И.П. Павлова и В.М. Бехтерева).

Научный статус педологии оставался неопределенным. Например, *В.М. Бехтерев* (1857-1927) рассматривал ее как базу для подготовки педагогов-практиков.

Многие педагоги считали педологию перспективной. Так, *П.Ф. Каптерев* на I съезде по педагогической психологии (1906) аргументировал правомерность биогенетического принципа, которого придерживалась педология. По его мнению, "общий ход развития личности аналогичен развитию человечества: от господства воспроизведения к творчеству, от материального и конкретного к духовному и отвлеченному, от грубо эгоистического к относительно альтруистическому и т.д."

Педология выработала ценные рекомендации по воспитанию, в частности, по профилактике душевных катастрофических состояний у подростков и юношей. Ученые переносили педологические методики из лаборатории в естественные условия учебного процесса. Так, *В.П. Вахтеров* проверял возможности различных методов обучения в условиях классно-урочной системы.

Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена *Петром Францевичем Лесгафтом* (1837-1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт, "предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять причинную связь наблюдаемых им явлений". Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и "подсказать, что его долг в содействии совершенствованию общества".

Лесгафт выделил в развитии человека пять основных периодов: 1) хаотический, в котором пребывает новорожденный; 2) рефлекторно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (период взрослой жизни). В каждом из этих периодов необходимо соблюдать определенные правила воспитания. Так, для первых трех периодов главные факторы воспитания следующие: 1) соблюдение гигиены; 2) соответствие между словом и делом воспитателя; 3) отказ от произвола в отношении воспитанника; 4) уважение ребенка, его права личной неприкосновенности.

Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания школьников. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания: естественность, сознательность при выполнении, постепенность и последовательность физических упражнений и др.

В начале XX в. отечественная педагогика выдвинула новые варианты *свободного воспитания* (*К.Н. Вентцель*, *И.И. Горбунов-Посадов*, *С.Т. Шацкий*, *Н.В. Чехов* и др.), которые возникли под влиянием толстовства и западных идей.

Среди сторонников свободного воспитания определились два подхода. Так, *Николай Владимирович Чехов* (1865-1947), призывая к отказу от традиционных форм школьного образования и воспитания, полагал правильным не отказываться от определенным образом планируемой и организуемой учебно-воспитательной деятельности.

Иначе трактовал свободное воспитание *Константин Николаевич Вентцель* (1857-1947). Отвергая старую школу, он настаивал на организации таких учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставляется полная свобода самостоятельного развития, не стесненная заранее намеченными планами и программами. Особое место в самостоятельном творчестве ребенка Вентцель отводил ручному труду, воспитанию активного альтруизма ("нравственной любви") - чувства гармонии человека с человеком. Раскрывая свой педагогический идеал, он говорил: "Мы создадим не только место труда, но место полной, цельной и всесторонней жизни; не только место, где ребенок производит те или другие материальные предметы, но место, где ребенок живет широкой, всеохватывающей жизнью и где эта полная жизнь ведет его к гармоническому, всестороннему, индивидуальному развитию".

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставлял ему иную педагогическую систему: "ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество", которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах.

Вопросы и задания

1. В чем состояли главные изменения, происходившие в школе и педагогической науке России на рубеже XIX-XX вв.?
2. В чем проявилась политизация школьного вопроса в России в конце XIX - начале XX в.?
3. Как решался вопрос об обязательном начальном обучении в России в конце 1800-х - начале 1900-х гг.? Можно ли говорить о прогрессе начального образования в этот период?
4. Какие изменения произошли в профессиональном и высшем образовании в России на рубеже XIX-XX столетий?
5. Каковы главные тенденции развития педагогической мысли в России в конце XIX - начале XX в.?
6. Расскажите на примере творчества П.Ф. Каптерева о развитии отечественной классической педагогики.
7. Покажите на примере творчества Н.А. Бердяева, В.П. Вахтерова, В.В. Розанова философские обоснования в русской педагогике.
8. Проанализируйте идеи отечественных представителей экспериментальной педагогики, педологии, свободного воспитания, другие нетрадиционные идеи на примере творчества К.Н. Вентцеля, П.Ф. Лесгафта, других русских ученых начала XX в.

Литература

- Антология педагогической мысли России (вторая половина XIX -начало XX вв.). - М., 1990.
- Бим-Бад В.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. - М., 1994.
- Водовозов В.И.* Избр. пед. соч. - М., 1986.
- Вопросы деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР, Западной Европе и США: Сб. науч. трудов. - М., 1980.-С. 421.
- Егоров С.Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX в. - М., 1987.
- История педагогики. - М., 1998. - Ч. II. - Гл. 6.
- Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. - М., 1982.
- Константинов Н.А.* Очерки истории средней школы. Гимназии и реальные училища конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. -М., 1956.
- Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX вв.: Сб. науч. трудов. - М., 1980. - С. 67-95.
- Ососков А.В.* Начальное образование в дореволюционной России (1867-1917).-М., 1982.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX вв. - М., 1991.
- Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом.: Сб. науч. трудов. - М., 1977. - С. 23-37.
- Розанов В.В.* Сумерки просвещения. - М., 1990.
- Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.* Лекции по истории отечественной педагогики. В.В. Розанов. П.Ф. Каптерев. - М., 1995.
- Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М., 1986. -Разд. IV-V.

Глава 18. Отечественные школа и педагогика советского периода

Общий взгляд

История отечественной школы и педагогики советского периода оказалась крайне драматичной и противоречивой. Движение образования по восходящей линии, приращение педагогического знания происходили в социальных условиях, которые затрудняли свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой школой и педагогикой, слабого использования опыта российской и зарубежной школы и педагогики.

В советский период сформировалась система воспитания, жестко подчинявшая личность и ее интересы обществу, поставившая на первый план внедрение в сознание учащихся политико-идеологических доктрин. Система коммунистического воспитания оказалась мощной и эффективной. Подавляющая часть сформированных этой системой людей искренне поддерживала существовавший политический режим. Сомневавшихся уничтожали или заставляли молчать.

В истории отечественной школы и педагогики советского периода выделяются три крупных этапа: 1917 - начало 1930-х г., 1930-е г. и 1945-1991 гг. На этих этапах при определенной преемственности школьной политики и педагогической мысли проявились важные особенности и специфические черты.

Школа и школьная политика

В 1917 г., в начале первого этапа развития советской школы, пришедшие к власти большевики намеревались управлять Россией, используя школу и учительство как инструменты своего влияния. "Судьба русской революции прямо зависит от того, как скоро учительская масса встанет на сторону советской власти", - говорилось в документах VIII съезда Российской коммунистической партии (РКП) (1918).

Во главе школьного дела были поставлены видные деятели РКП: Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский. Лидеры большевистской партии включились в решение проблем образования, рассматривая их как решающие для судеб страны.

Анатолий Васильевич Луначарский (1875-1933), возглавляя Наркомпрос до 1929 г., занимался пропагандой коммунистических идей воспитания и осуществлением большевистских реформ школы. Он со всей определенностью подчеркивал целесообразность формирования человека прежде всего в интересах общества.

Главным идеологом Наркомпроса была *Надежда Константиновна Крупская* (1869-1939). Она являлась проводником идей коммунистического воспитания молодого поколения. Крупской принадлежат многочисленные статьи и брошюры по вопросам трудового обучения, политехнического образования, педагогического образования, дошкольного и внешкольного воспитания, содержания и методов обучения.

Вскоре после октября 1917 г. началось разрушение существовавшей системы образования. Уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, было запрещено преподавание древних языков и религии. На протяжении 1918 г. вышел ряд правительственных документов, которые должны были стать законодательной основой школьной реформы: об отделении церкви от государства и школы от церкви, о праве нерусских народов открывать учебно-воспитательные учреждения с преподаванием на родном языке, о введении во всех типах школ совместного обучения и др.

В течение 1920-х гг. дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована. "*Положением о единой трудовой школе*" и "*Декларацией о единой трудовой школе*" (октябрь 1918 г.) вводилась единая система совместного и бесплатного общего образования с двумя ступенями: 1-я ступень - 5 лет обучения и 2-я ступень - 4 года обучения. Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщины и мужчины, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В 1920-х гг. проверялись варианты структуры школьного обучения, готовились новые учебные программы, вводилось трудовое обучение, школьное самоуправление. Была основана государственная система опытно-показательных учебных заведений (ОПУ). Одновременно происходила большевистская политизация просвещения.

Первые разрушительные действия большевиков натолкнулись на сопротивление учителей и педагогов, прежде всего Всероссийского учительского союза, насчитывавшего до 75 тыс. членов. Учителя на местах часто отказывались подчиняться советской власти. Они обвиняли коммунистов в терроре и покушении на демократию. В декабре 1917 - марте 1918 г. проходила массовая стачка учителей, участники которой настаивали на демократическом решении проблем образования.

В ответ новые власти прибегли к политике кнута и пряника. Всероссийский учительский союз был запрещен, стачку объявили незаконной. Был создан новый Союз учителей-интернационалистов (позже - Всероссийский союз работников просвещения и социалистической культуры), который находился под полным контролем большевиков. Одновременно правительство обещало поднять учителя на высоту, на которой он никогда прежде не стоял. Однако в условиях гражданской войны эти обещания выглядели скорее способом завоевать учителей, чем подлинным изменением школьной политики.

Оптимистические обещания большевиков и школьная реальность находились в вопиющем противоречии. Школьные здания пребывали в запустении. Учебники можно было достать только за большие деньги. Для учеников не хватало бумаги, чернил. Наблюдался массовый уход учителей из школ. Рассыпалась сложившаяся сеть учебных заведений.

К 1917г. Россия оставалась страной массовой неграмотности. На окраинах грамотность населения составляла только 23 % . Лишь в столицах уровень грамотности был сравнительно выше - около 50 %.

В первые годы после гражданской войны (1920-1925) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. В 1920 г. создается Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности во главе с Н.К. Крупской. Началось восстановление сети учебных заведений. Постепенно росло число средних школ в сельской местности (в 1920/21 учебном году их насчитывалось свыше 2 тыс.). Но особых успехов из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было. Дети и школа оказались жертвами разрухи и голода. Только в Поволжье в 1921 г. голодало около 3 млн. детей и подростков. Многие умирали. Доля просвещения в бюджете, доходившая в 1920 г. до 10 %, в 1922 г. упала до 2-3 %. На протяжении 1921-1925 гг. был снижен возраст учеников общеобразовательной школы с 17 до 15 лет, сократилась школьная сеть, многие учебные заведения лишились государственной поддержки и существовали за счет местного населения ("договорные школы"), была введена плата за обучение в школах 1-й и 2-й ступеней.

Во второй половине 1920-х гг. школьное образование постепенно стало выходить из глубокого кризиса. В 1927/28 учебном году число учебных заведений по сравнению с 1913 г. выросло на 10 %, а количество учащихся - на 43 %. Если в 1922/23 учебном году на территории РСФСР насчитывалось около 61,6 тыс. школ, то в 1928/29 учебном году - их количество достигло 85,3 тыс. За тот же период количество 7-летних школ увеличилось в 5,3 раза, а учащихся в них - вдвое. Страна подошла к введению всеобщего начального обучения. В 1930 г. было введено как *обязательное начальное (четырёхклассное обучение)*.

В 1920-х гг. продолжали свои поиски *опытно-показательные учреждения*, которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги: *С.Т. Шацкий* (Первая опытная станция), *М.М. Пистрак* (школа-коммуна), *А.С. Толстов* (Гагинская станция), *Н.И. Попова* (Вторая опытно-показательная станция) и др. ОПУ были пионерами иной организации обучения. Они сохранили дух экспериментальных школ дореволюционной России, стали инициаторами различных нововведений: комплексных учебных программ, западных форм и методов обучения ("Дальтон-план", "Метод проектов" и пр.), трудового обучения и др.

Народный комиссариат просвещения организовал программно-методическую работу. Результатами этой работы были программы и планы общеобразовательной школы 1921, 1922, 1923, 1925, 1927, 1929 гг., составленные на основе принципов комплексного построения учебного материала (по темам и направлениям, а не по учебным предметам и дисциплинам). Ценными в *комплексных программах* были попытки увязать обучение с окружающей жизнью, противостоять формализму и схоластике традиционной школы, поощрить познавательную деятельность учащихся путем так называемых активных методов ("активно-трудоу", "исследовательский", "лабораторный", "экскурсионный" и пр.).

В течение 1920-х годов опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: 9-летняя общеобразовательная школа (4+5 или 5+4), 9-летняя школа с уклонами (профконцентрами), 9-летняя фабрично-заводская школа. При их организации стремились учитывать условия региона, особенности контингента учащихся и пр.

Но в целом существенного повышения эффективности обучения в 1920-х гг. не произошло. Школьные учреждения работали неудовлетворительно. Объем знаний, которые приобретали учащиеся общеобразовательной школы, был недостаточным. Школа формировала далекую от идеалов отечественной демократической педагогики личность, которую мало интересовали литература, искусство, жизненные отношения, и больше - самоуправление, политические мероприятия и другие виды общественной деятельности. Коллективизм и самоуправление в воспитании вырождались в конформизм, манипулирование детьми. Вместо детской активности насаждалась покорность.

Крупные изменения в школьном образовании произошли в 1930-х гг. Руководство страны и ВКП (б) приняли постановление *О начальной и средней школе* (1931), где констатировалась слабая подготовка учащихся и намечался перевод школы на предметные программы.

Постепенно улучшалось качество обучения. Это стало возможным прежде всего в результате создания устойчивой школьной системы с преемственными ступенями. Стабильные программы и четкая организация обучения способствовали выходу из кризиса образования. Сильные стороны реформ 1930-х гг. - появление стройной структуры преемственных подсистем (от начальной до высшей), регулярное предметное обучение, единый режим занятий, введение стандартных программ и учебников. Однако новая система таила изъяны, которые в дальнейшем отрицательно повлияли на школу: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении. Частично подобные недостатки компенсировались благодаря усилиям рядовых учителей, стихийной дифференциации (когда часть учащихся шла в

профессиональные школы, а другая - в высшие учебные заведения), деятельностью ОПУ, дававших образцы обучения на началах самостоятельности, активности, умения ориентироваться в окружающей среде.

Важным следствием курса на повышение образовательного уровня населения была организация к концу 1930-х гг. в городах *всеобщего 7-летнего обучения*. Вместе с тем *неграмотность* продолжала оставаться острой проблемой. Так, в 1939 г. каждый 5-й житель старше 10 лет не умел читать и писать.

В 1930-е гг. произошел отход от целесообразных педагогических нововведений 20-х гг. В учебных заведениях насаждался дух казармы, упразднилось самоуправление. В общеобразовательной школе сворачивалось трудовое обучение и наметился возврат к консервативным традициям гимназического образования. Была упразднена система ОПУ. В школе, как и во всем обществе, усиленно насаждался культ личности Сталина.

В чрезвычайно сложном положении оказалась школа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945). Масса детей была лишена возможности учиться. В 1941/42 учебном году в РСФСР школу не посещали 25 % учащихся. В дальнейшем ситуация несколько улучшилась: в 1942/43 учебном году занятия не посещали 17 % детей начального школьного возраста, в 1943/44 учебном году - 15 %, в 1944/45 учебном году - 10-12 %. В ходе войны только на территории РСФСР фашисты разрушили около 20 тыс. школьных зданий. Например, в Московской области к лету 1943 г. фактически было разрушено или полуразрушено 91,8 % школьных зданий, в Ленинградской области - 83,2 %. В районах боевых действий прекратили работу почти все школы. В первом военном 1941/42 учебном году на треть уменьшилось число учеников в четвертых классах. За время войны на треть сократилось количество средних школ. Многие школьные здания были заняты под казармы, госпитали, заводы (в РСФСР на ноябрь 1941 г. - до 3 тыс.). Обычными были занятия в 2-3 и в 4 смены.

В военные годы были приняты правительственные решения, касавшиеся школьного образования: об обучении детей с 7-летнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы (1944) и др.

Корректировались учебные планы и программы. Они были частично сокращены. Одновременно вводились военно-оборонные темы и военно-физическая подготовка.

Множество детей и подростков систематически принимали участие в сельскохозяйственных работах, строительстве оборонительных сооружений. Всего за годы войны во время летних каникул в сельскохозяйственных работах приняли участие около 20 млн. школьников. Подростки - учащиеся профессиональных и общеобразовательных школ - трудились на промышленных предприятиях. Тысячи учителей и детей школьного возраста участвовали в боях с оружием в руках.

Приоритетом школьной политики в 1945-1950 гг. стало *всеобщее начальное и семилетнее обучение*. На протяжении 1945-1950 гг. количество учащихся 5-8-х классов в РСФСР выросло более чем в два раза и достигло 7,4 млн. Осуществление всеобщего начального и семилетнего обучения сопровождалось огромными трудностями. Не хватало школьных зданий, школьных письменных принадлежностей, учебников. Постепенно однако положение улучшалось. В целом к началу 1950-х гг. школа России перешла на *всеобщее семилетнее обучение*.

Следующим шагом в школьной политике был переход на *всеобщее восьмилетнее обучение*. Такую реформу предусматривал "*Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР*" (1958). Реформа происходила путем трансформации 7-летних школ в 8-летние. Переход на восьмилетний всеобщий потребовал рационализации школьной системы, в частности, создания в сельской местности школ-интернатов, подготовки дополнительных преподавательских кадров, преодоления второгодничества. К 1961/62 учебному году реорганизация 7-летних школ в 8-летние была закончена. К 1970 году в основном было завершено осуществление *обязательного восьмилетнего обучения*.

Далее планировалось постепенно вводить *всеобщее десятилетнее обучение*. К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: 1) трехлетние общеобразовательные школы; 2) трехлетние вечерние школы; 3) техникумы и другие учебные заведения.

С середины 1960-х гг. переход ко всеобщему среднему образованию был поставлен в центр школьной политики. Эту задачу предполагалось решить к середине 1970-х гг. В 1975 г. в целом по

СССР 96 % выпускников восьмилетки посещали различные учебные заведения, где давалось полное среднее образование.

К началу 1980-х гг. созидательный потенциал сложившейся школьной системы был в основном исчерпан. Бюрократизация, унификация, тотальная идеологическая индоктринация, линия на уравнилельное (эгалитаристское) обучение превращали школу в закрытое, оторванное от жизни учреждение. Интересы отдельного ребенка, инициатива учителей все более игнорировались. Статистика массового охвата детей и подростков обязательным школьным образованием, высокие проценты успеваемости скрывали беды, которые становились все болезненнее: недостаток в научно-педагогическом обосновании учебного процесса, отсутствие необходимых финансовых, кадровых и иных ресурсов, фактически низкий уровень подготовки массы учащихся, рост непосещаемости.

В СССР так и не удалось ликвидировать неграмотность. В 1959 г. 33 % населения имело 1-2-х классное образование либо было вовсе неграмотным, в 1970 г. - 22 %, в 1979 г. - 11 %. Особенно распространены были малограмотность и неграмотность среди женщин на селе (в 1959 г. - 50 %).

Неудачной попыткой выхода из кризиса была *школьная реформа 1984 г.* Предусмотренные реформой планы слияния общего и профессионального образования, профессионализации общеобразовательной школы, усиления единообразия в системе профессионально-технического образования посредством учреждения нового звена - среднего профессионально-технического училища (СПТУ), оказались надуманными и только усугубили кризис образования.

В ходе распада СССР во второй половине 1980-х - начале 1990-х гг. школа России приходила во все большее несоответствие с общественными и образовательными потребностями. Увеличивались ножницы между провозглашенными высокими целями образования и результатами школьного обучения и воспитания. Это выражалось в снижении уровня успеваемости, падении интереса к образованию, ухудшении здоровья учащихся, асоциальном поведении детей и подростков.

Развитие педагогической науки

В 1920-х гг. отечественная педагогическая наука пережила заметный взлет. Причин тому было много. Еще работали ученые – носители лучших педагогических традиций дореволюционной поры. Сохранялись связи с остальным педагогическим миром. Руководители Наркомпроса были положительно настроены к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов.

Решению педагогических проблем с марксистских позиций была призвана содействовать учрежденная в 1921 г. научно-педагогическая секция Государственного Ученого Совета (ГУСа), в который вошли П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников и другие известные педагоги. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Они выдвинули в качестве основополагающих принципы историзма и связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности.

Эти и другие вопросы находились в центре педагогических дискуссий 1920-х гг. "Основные принципы единой трудовой школы" и "Положение о единой трудовой школе", другие первые документы советской власти о школе декларировали демократические подходы. Документы пронизывала идея гуманного отношения к личности ребенка. Ребенок объявлялся высшей ценностью. Ставились задачи способствовать развитию воли, характера, интернационалистских чувств ребенка, исходить из его интересов и потребностей, из социальных инстинктов и влечений. Школа должна была направлять эти социальные инстинкты в общественное русло, воспитывая тем самым нового человека. Провозглашался принцип индивидуализации обучения с учетом пола, возраста и условий жизни ребенка. Предлагалось создавать предпосылки для раскрытия детских талантов. Утверждалось, что только социализм может гарантировать развитие ценнейшего общественного качества - коллективизма, обеспечить условия для воспитания солидарности, добровольной дисциплины, готовности к работе на пользу трудящихся всего мира. Одновременно объявляли, что буржуазное общество формирует индивидуализм и конформизм, тогда как социализм - это почва для взращивания природных способностей и всестороннего развития каждого человека. Гарантом достижения высоких педагогических идеалов называли коммунистическую идеологию. Подчеркивалось, что чем в большей степени воспитание становится классовым, коммунистическим, тем более оно более гуманно.

В первых советских школьных документах в соответствии с демократическими идеалами

дореволюционной русской педагогики утверждалось, что новая школа может быть создана лишь совместными усилиями педагогов, родителей и властей. Отвергалось централизованное управление образованием и предусматривалось создание школьного самоуправления.

У многих педагогов "Декларация..." и "Положение о единой школе" вызвали положительный отклик. Но нашлось немало и таких, кто увидел в них утопию и даже - фальшь и лицемерие (С.И. Гессен, И.М. Гревс, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.И. Иорданский, Н.О. Лосский и др.).

Так, *В.В. Зеньковский* (1881 - 1962) указывал на противоречия между высокими педагогическими декларациями, официальной школьной политикой и сущностью коммунистического воспитания. Он утверждал, что коммунистическое воспитание изначально не может быть человеколюбивым, поскольку разъединяет детей по классовой принадлежности. Коммунистическое воспитание далеко от гуманизма, поскольку чуждо пацифизму, взаимопомощи, симпатии ко всему живому, активному идеализму, любви к малой родине и всей русской отчизне. Любовь к человечеству заменяется служением классу, национальное - интернациональным, духовное - материальным. Детям прививаются ненависть и жестокость.

Ученые, вставшие в оппозицию к официальной педагогике, не приняли задачи воспитания нового человека - борца за коммунизм, считая их утопическими. Главную цель воспитания они видели в обращении ребенка к миру доброты и человечности, к духовному самосовершенствованию.

Некоторые оппоненты "Декларации..." и "Положения о единой школе..." (например, Зеньковский), будучи привержены идеям религиозного воспитания, отвергли монополию атеизма, поскольку она могла привести к субъективности и лжи, к ограничению возможностей умственного и нравственного воспитания, к отрешению ребенка от духовности и истины.

Многие из критиков считали, что сформулированные в "Декларации..." и "Положении о единой школе..." идеи трудового воспитания и обучения непригодны для достижения стратегических педагогических целей.

Изложенная в "Декларации..." и "Положении о единой школе..." концепция трудовой школы предусматривала, что дети будут получать образование из мира природы и общества. Предметом изучения должны были стать комплексы энциклопедических знаний, подобранные соответственно возрасту, интересам и потребностям детей. Школьники должны были осваивать продукты производства, знакомиться с элементами культуры (трудовые процессы, орудия труда, революционные праздники и пр.) В программу обучения входили сведения о свойствах материальных объектов, о социальных структурах, о современной промышленности.

Подобный подход имел серьезные психолого-педагогические и социологические обоснования. Он основывался на том, что полноценное развитие личности происходит при активном освоении окружающего мира, когда интенсивно задействованы моторика, сенсорика, эмоции, чувства ребенка. Научно оправданными выглядели утверждения, что умственный и физический труд благотворно сказывается на развитии смекалки, творчества. Высказывалась уверенность в огромной педагогической роли труда, так как он развивает важнейшие центры головного мозга, раскрывает способности и таланты, формирует внимание, аккуратность, находчивость. Труд должен был стать стержнем учебных программ (например, изучать почвы дети должны были не по книге, а работая в школьном саду).

Концепция трудовой школы вызвала серьезные возражения у педагогов традиционного толка. Они не приняли тезис о помещении труда в центр учебно-воспитательного процесса, полагая, что в таком случае отходит на задний план умственное воспитание. Например, *И.М. Гревс* не возражал, чтобы физический труд занял важное место в школе, но считал, что его роль должна быть вспомогательной, поскольку основная задача школы - давать знания, развивать понятия и идеи.

Итак, *И.М. Гревс* и некоторые другие ученые расценили концепцию трудовой школы как узкоутилитарную и прагматическую. По их мнению, основными целями школьного образования остаются умственное развитие, подготовка к жизни, поощрение стремления к познанию истины, формирование творческих способностей. Высказывались опасения, что учащиеся будут лишены основательного гуманитарного образования, что приведет к ущербности мышления, обеднению фантазии и интуиции.

Диалог официальной педагогики и оппозиции не состоялся.

Идеи многих ученых 1920-1930-х годов, занимавших немарксистскую позицию, не были приняты во внимание при разработке теоретических основ деятельности советской школы. Это, безусловно, причинило большой вред развитию отечественного образования и педагогики.

На протяжении 1920-х гг. происходили педагогические дискуссии, во время которых обсуждались

важные и актуальные вопросы: соотношение философии и педагогики, классовый подход в воспитании, предмет педагогики, основные педагогические понятия, личность и коллектив в процессе воспитания, будущее школы как особого института, содержание образования, методы обучения и др. Дискуссии выявили различия во взглядах на обсуждавшиеся проблемы. Так, П.П. Блонский и А.П. Пинкевич возражали против примата философии как источника педагогической науки, тогда как их оппоненты, например, Б.Б. Комаровский, настаивали на том, что педагогика прежде всего наука философская. Л.С. Выготский предлагал избегать крайностей при рассмотрении вопроса о взаимодействии в развитии личности биологического и социального.

О том, сколь велик был разброс мнений, можно судить на примере взглядов активных участников педагогических дискуссий В.Н. Шульгина и А.К. Гастева.

В педагогическом творчестве *Виктора Николаевича Шульгина* (1894-1965), как в зеркале, отразились романтико-радикалистские настроения значительной части педагогов 1920-х гг. Автор *теории отмирания школы*, он полагал, что педагогика должна изучать не только организованное воздействие на личность, но и всякое другое. Рациональное зерно теории Шульгина заключалось в утверждении необходимости изучать соотношение в воспитании стихии и организации, в предложении создать школу, открытую социуму. В целом однако Шульгин возлагал на педагогику утопическую функцию организации всей социальной среды в целях воспитания. Он неоправданно отвергал школу как центр социального воспитания, предлагая взамен закрытые спецучреждения.

Противоположностью абстрактным романтико-педагогическим доктринам выглядели идеи *Алексея Капитоновича Гастева* (1882-1941). Они были сформулированы в начале 1920-х гг. и оживленно обсуждались до конца 1930-х гг. Гастев задался целью разработать *индустриальную педагогику*. Эта педагогика должна была быть направлена на профессиональную подготовку, на определение общественной и трудовой педагогической технологии, противостоящей идеологизированному воспитанию ("Надо будет культурное воспитание сделать более оперативным, более жизненным, а не таким идеологическим и стилизованно трудовым, как его дает современная школа"). Предназначение образования Гастев видел прежде всего в подготовке "машинизированного поколения", способного адаптироваться к новейшей технике, зараженного "бесом изобретательства".

В начале 1920-х гг. Россию вынуждены были покинуть многие ученые, составлявшие цвет отечественной педагогической науки: В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк, И.О. Лосский и др.

В Зарубежье возник мощный источник развития российской педагогической мысли. В 1920-х гг. почти ежегодно проходили эмигрантские съезды, посвященные вопросам воспитания и образования. В 1920-1930-х гг. в Праге, Берлине, Риге, Харбине, Сан-Франциско издавались различные эмигрантские педагогические журналы. Некоторое время в Зарубежье действовали российские научно-педагогические центры (кафедры, педагогические общества и пр.).

Российская эмигрантская педагогическая мысль отвергала радикализм официальной советской педагогики и стремилась опереться на опыт российской и мировой науки. В теоретической педагогике русского Зарубежья особенно четко проявились два направления: философско-гуманистическое (продолжившее традиции западной и отечественной классической педагогики XIX в.), и религиозно-христианское. Среди представителей первого направления выделялся С.И. Гессен. Ярким выразителем идей русской религиозной педагогики был В.В. Зеньковский.

В главном труде *Сергея Иосифовича Гессена* (1887-1950) "Основы педагогики" (1923) подчеркнута ведущая роль философии как источника педагогической науки ("педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли"). Гессен признавал за образованием прежде всего культурологическую функцию: "Задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного". Идя вслед за неокантианством, он классифицировал педагогику как нормативную науку, т. е. знание о том, какими должны быть воспитание и обучение.

Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962), став идеологом православной педагогики, особо занимался психологическими изысканиями. Он настаивал на том, что человеческое сознание – это единство рационального и иррационального. Воспитание должно примирять в человеческой душе "правду индивидуализма" и "правду универсализма".

Трагический пример отрицания достижений отечественной педагогики официальными властями - судьба *педологии*. Первые шаги этой науки в советской России были продолжением предшествующих исследований. Педология черпала аргументы в различных науках о человеке, прежде всего, в

психологии. В этой связи особо следует отметить труды *Л.С. Выготского* (1896-1934).

В 1920-х гг. педологи выработали различные методологические подходы. Так, *А.Ф. Лазурский* предложил типологию личностей, на основе которой были выдвинуты педагогические принципы взаимодействия ученика и учителя на началах гуманизма, признания в ребенке личности.

И. А. Арямов, А. А. Дернова-Ермоленко, Ю. Ф. Фролов и другие ученые рассматривали ребенка как некую машину, рефлексирующую на внешнюю среду.

Были сформулированы биогенетическая и социогенетическая концепции. Так, биогенетик *П.П. Блонский* утверждал, что ребенок в своем онтогенезе сжато повторяет основные стадии биологической и социальной эволюции человечества, что и надлежит учитывать в воспитании. Социогенетики *А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный*, напротив, подчеркивали роль внешних факторов в воспитании ребенка.

Развитие педологии было грубо прервано. Постановление "*О педологических извращениях в системе Наркомпросов*" (1936) положило начало разгрому ученых-педологов. В сущности, был нанесен удар по науке, знаменем которой было уважение особенностей, интересов и способностей детей.

Политика искоренения инакомыслия привела к тому, что к середине 1930-х гг. педагогические идеи 1920-х гг. в целом были объявлены вредными и прожектерскими. Тогда же опустился "железный занавес", фактически отрезавший отечественную педагогику от остального педагогического мира.

Ведущим направлением исследований в официальной сталинской педагогике стал перевод на язык воспитания и обучения марксистско-ленинской доктрины, политики коммунистической партии. Основными принципами сталинской педагогики были коммунистическая партийность, культ вождя. Единственно верной методологией педагогики провозглашалось марксистско-ленинское учение. Подавлялся плюрализм в педагогических подходах и концепциях.

Разумеется, нельзя говорить об абсолютном параличе педагогической науки в 1930-х гг. Она продолжала развиваться, несмотря на неблагоприятные условия тоталитарного режима. Отечественная педагогика 1920-1930-х гг. так и не превратилась в монолит. Наряду с официальными получили развитие и другие идеи воспитания и обучения. Яркими примерами может служить творчество *П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко*, сыгравших большую роль в развитии педагогической науки.

Павел Петрович Блонский (1884-1941) оказал заметное воздействие на становление отечественной педагогической науки, особенно в первое десятилетие советской власти. Его монография "*Трудовая школа*" (1919) рассматривалась как важнейший теоретический ориентир при создании новой школы в 1920-х гг.

П.П. Блонский - автор более 200 педагогических, психологических, педологических, философских работ. В предреволюционные годы были изданы его труды по дошкольному воспитанию, национальному воспитанию, истории педагогики, психологии. В 1920-х гг. ученый не ограничивался созданием теоретических работ и активно участвовал в разработке новых школьных программ. Он организовал Академию социального воспитания (высшее педагогическое учреждение), проводил опытно-экспериментальную работу в школе. С середины 1920-х гг. теоретические интересы Блонского сконцентрировались на проблемах педологии. После постановления ЦК РКП (б) "*О педологических извращениях...*" (1936) началась политическая травля Блонского, и его имя надолго было предано забвению.

П.П. Блонский стремился превратить педагогику в строго нормативную науку, далекую от обыденных рассуждений и рецептов. Он полагал, что педагогика как наука требует философских обоснований, опоры на достижения биологии, генетики, физиологии, социологии и других наук о человеке. Она должна изучать причинно-следственные связи в воспитании и обучении (например, какие есть наказания, и почему они существуют). Важнейший инструментарий научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания - объективные статистические сведения о ребенке и детстве, полученные с помощью различных тестов. При этом Блонский предостерегал от недостаточной репрезентативности диагностических методов.

Извечную гуманистическую идею превращения ребенка в центр педагогического процесса Блонский стремился облечь в строго научные формы, позволяющие перейти от прекраснотуши к истинно гуманному воспитанию. Подлинная любовь и уважение к личности состоят в глубоком знании и учете в воспитании половых, возрастных, персональных и типических особенностей ребенка. Так, рассуждая о типологии учащихся, Блонский предлагал вести педагогическую работу согласно схеме сильного и слабого типов физического и умственного развития ребенка. Например, ребенок слабого типа не должен конкурировать с ребенком сильного типа, он нуждается в дополнительных занятиях

("неуспевающих детей надо развивать").

По убеждению Блонского, успешно воспитывать и обучать можно при условии знания норм и ценностей социального окружения, в частности, норм и ценностей школьного класса. Школьный класс - сложная система, выполняющая интегративные функции через общественное мнение, настроение, доминирующие установки вожаков и членов группы.

Согласно *концепции трудовой школы* П.П. Блонского предполагалось, что учащиеся должны приобретать знания не через отдельные учебные дисциплины, а посредством трудовой жизни и отношений людей, а также окружающего природного мира. Обучение следовало строить в соответствии с различными фазами детского развития (*генетический метод*).

Особое внимание Блонский уделил проблеме развития интеллекта детей в процессе образования. Он считал архаичскими вопросно-ответную систему и экзамены. Блонский считал целесообразным упражнять ребенка посредством решения различных учебных и нравственных проблем (помощь товарищу, взрослому, родителю).

Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934) - крупная фигура российской педагогики XX столетия. Теоретик и практик, он внес свой вклад в развитие идей социального воспитания, создание экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: "Сеттльмент" (совместно с А.У. Зеленко), "Бодрая жизнь", Первая опытная станция. В этих учреждениях проходили проверку идеи самоуправления учащихся, воспитания как организации жизнедеятельности детей, лидерства в сообществе школьников и др. С.Т. Шацкого глубоко интересовала проблема вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации. На становление его научных взглядов повлияли идеи представителей отечественной и зарубежной педагогики, в особенности Л.Н. Толстого, А.Ф. Фортунатова, Д. Дьюи.

С. Т. Шацкий был одним из организаторов забастовки Всероссийского учительского союза в 1917-1918 гг., воспротивившегося захвату власти большевиками. В дальнейшем Шацкий, стремясь служить на благо детей и общества, пошел на сотрудничество с Наркомпросом.

Источник развития педагогической науки Шацкий видел в анализе организованного воспитательного процесса и обстоятельств, лежащих вне такого процесса (влияние улицы, семьи и пр.). Он считал, что главное влияние на развитие ребенка имеют не генетические задатки, а социально-экономическая среда ("мы не должны рассматривать ребенка самого по себе..., а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые в нем обнаруживаются как идущие от окружающей среды"). Такой подход резко контрастировал с биологизмом педологии. Вместе с тем Шацкий соглашался, что попытки обойтись в педагогике без опытных и экспериментальных исследований обречены на неудачу. Он высказывал сомнения в правомерности создания педологии как новой отрасли знания при помощи математизированных методов. Одновременно Шацкий отвергал примитивно-социологизаторский подход к ребенку, считая безумием "ломать" детскую природу и "ковать" нового человека во имя прекрасного завтра.

Шацкий сформулировал важные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели (например, через самоуправление); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, владеющего методами исследования детей; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Оставляя за школой основную роль в воспитательной работе с детьми, Шацкий подчеркивал, что учебно-воспитательное заведение должно быть теснейшим образом связано с жизнью, являться центром и координатором воспитательного воздействия среды. Главными факторами деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения Шацкий называл творчество и самостоятельность. Основная цель обучения – не приобретение знаний, а развитие мышления, воспитание ума. Рассматривая вопрос о месте производительного труда в воспитании, Шацкий подчеркивал, что нельзя стремиться сделать такой труд способом восполнения затрат на образование.

Выдающийся отечественный педагог *Антон Семенович Макаренко* (1888-1939) творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие, принял активное участие в педагогических поисках 1920-1930-х гг., определив и разработав ряд новых проблем воспитания. Спектр научных интересов Макаренко распространялся на вопросы методологии педагогики, теории воспитания, организации воспитания. Наиболее обстоятельно он успел представить свои взгляды, относящиеся к методике воспитательного процесса.

В педагогическую науку А.С. Макаренко пришел как блестящий практик: в 1917-1919 гг. он заведовал школой в Крюкове; в 1920 г. принял руководство детской колонией под Полтавой (в дальнейшем колония имени Горького); в 1928-1935 гг. работал в детской коммуне имени Дзержинского в Харькове. Со второй половины 1930-х гг. Макаренко фактически был отстранен от педагогической практики и в последние годы жизни занимался научным и писательским трудом. Из-под его пера вышли ставшие уже классикой педагогические сочинения: "Педагогическая поэма", "Флаги на башнях", "Книга для родителей" и др.

А.С. Макаренко разработал стройную педагогическую систему, методологической основой которой является *педагогическая логика*, трактующая педагогику как "прежде всего практически целесообразную науку". Такой подход означает необходимость выявления закономерного соответствия между целями, средствами и результатами воспитания. Узловой пункт теории Макаренко - тезис *параллельного действия*, т. е. органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности. При параллельном действии обеспечиваются "свобода и самочувствие воспитанника", который выступает творцом, а не объектом педагогического воздействия.

Квинтэссенцией методики системы воспитания, по Макаренко, является идея *воспитательного коллектива*. Суть этой идеи заключается в необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности.

Творчество Макаренко пришло в противоречие с антигуманной сталинской педагогикой, насаждавшей идею воспитания человека-винтика в гигантской социальной машине. Макаренко же исповедовал идею воспитания самостоятельного и деятельного члена общества.

Официальная педагогика в одиозно-тоталитарном идеологизированном виде просуществовала вплоть до второй половины 1950-х гг. Ею не признавались, например, тесты как якобы буржуазный метод педагогического исследования; пресекались попытки ввести в педагогику новые существенные понятия (в частности, - "развитие", "общечеловеческие ценности"). Педагогическая наука находилась под жестким контролем государства и коммунистической партии. Под тем же контролем действовала созданная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР (с 1967 г. Академия педагогических наук СССР). Этот орган был объявлен основным центром развития народного образования, популяризации педагогических знаний, разработки вопросов общей и специальной педагогики, истории педагогики, школьной гигиены, психологии, методик преподавания основных дисциплин в общеобразовательной школе и педагогических учебных заведениях, подготовки научных педагогических кадров.

В 1960-1980-х гг. партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжало тем не менее влиять на научно-педагогические представления. Отечественные ученые П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.Е. Гмурман, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, Н.К. Гончаров, Л.В. Занков, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Э.И. Моносзон, И.Т. Огородников, П.И. Ставский, В.В. Сухомлинский, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, В.С. Шубинский, Г.И. Щукина, Д.Э. Эпштейн и др.) разрабатывали проблемы методологии (воспитание как общественное явление; цель, социальные функции воспитания; биологическое и социальное в воспитании), содержания общего образования, теории обучения, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности и др. Получили развитие важные и плодотворные идеи: системно-структурного подхода к педагогическим явлениям; взаимодействия педагогики с другими науками; единства воспитания и обучения; единства биологического и социального факторов развития при ведущем значении социального фактора, социальных функций школы; соотношения коллектива и личности в воспитании; целостности и целенаправленности процесса воспитания; превращения обучения в решающее условие развития школьников; соотношения теории познания и теории обучения; взаимообусловленности принципов обучения; оптимизации обучения; дифференциации обучения и профориентации; места урока в учебном процессе; познавательной самостоятельности учащегося и др.

Заметное увеличение объема научных знаний произошло в наименее идеологизированной отрасли педагогики - дидактике. Получил признание целостный подход к изучению учебно-воспитательного процесса. В большем масштабе использовались результаты психологических исследований при осмыслении вопросов обучения и образования. Углубилась собственно педагогическая интерпретация основных дидактических категорий.

Российские ученые разработали оригинальные концепции образования. Одна из них - концепция общего среднего образования (*В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин*).

По этой концепции, глобальная цель обучения - усвоение подрастающим поколением основ

социального опыта. В понятие социального опыта входит следующее: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности (развитие навыков и умений); 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Главное в содержании образования - социальный заказ, который нужно переводить на язык педагогики. Для этого строятся сначала общее теоретическое представление о содержании образования, затем представление об уровне учебного предмета и, наконец, представление об уровне учебного материала. Таким образом, содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот процесс требует осознанного восприятия информации и ее запоминания. Взаимосвязанную деятельность учителя и учеников предлагается реализовывать с помощью методов обучения. Единый учебный процесс имеет свою логику: ученики непременно должны пройти два уровня усвоения знаний и умений - осознанное восприятие и запоминание, применение. В реальном учебном процессе эти уровни вариативно чередуются.

Плодотворные идеи были выдвинуты и относительно воспитания. Так, *В.Е. Гмурман* предлагал говорить о предрасположенности, а не о предопределенности личности как субъекта воспитания. По его мнению, в человеке от природы заложены те или иные типы рефлексии, которые облегчают или затрудняют воспитание как процесс социализации. В.Е. Гмурман настаивал на том, что социальное воспитание имеет первостепенное значение. Воспитание он рассматривал как процесс, направленный от коллектива к личности.

Как полагал ученый, пока не удалось еще перевести на "педагогический язык" сущностные социологизаторские идеи. Тем не менее, он вывел ряд закономерностей воспитания: 1) воспитание через другие виды деятельности (отрицание "чистого" воспитания); 2) самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности; 3) неравномерное развитие личности при отсутствии специально организованных воспитательных усилий.

Вопросы и задания

1. В чем усматриваются основные противоречия в развитии отечественной школы и педагогики советского периода?
2. Охарактеризуйте развитие советской школы в 1920-х и 1930-х гг. Каковы были различия в деятельности школы на этих двух этапах?
3. Расскажите о проблемах и приоритетах школьной политики в СССР в 1940-1980-х гг.
4. На каком основании можно говорить о кризисе советской школы на рубеже 1980-1990-х гг.?
5. Расскажите о противостоянии между советской официальной педагогикой и взглядами ряда отечественных ученых. Что вы знаете о русском педагогическом Зарубежье?
6. Можно ли говорить о 1920-х годах как о периоде подъема отечественной педагогики? Что вы знаете о педагогических дискуссиях и развитии педологии в этот период?
8. Проанализируйте главные педагогические идеи П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко.
9. Назовите основные направления научных педагогических исследований в СССР в 50-80-х годах. Приведите примеры результатов таких исследований.

Литература

- Блонский П.П.* Избр. пед. и психологич. соч.: В 2-х т. - М., 1979.
- Вендровская Р.Б.* Очерки истории советской дидактики. - М., 1982.
- Вопросы деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР, Западной Европе и США.: Сб. научн. трудов. - М., 1980.
- Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995.
- Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1993.
- История педагогики. - М., 1998. - Ч. II. - Гл. 8.
- Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И.* Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931. - М., 1961.
- Крупская Н.К.* Пед. соч.: В 11 т. - М., 1957-1963.
- Ленин В.И.* О воспитании и образовании // Собр. соч. - М., 1978. - Т. 12.
- Лосский Н.О.* Избранное. - М., 1991.
- Луначарский А.В.* О воспитании и образовании. - М., 1976.
- Макаренко А.С.* Пед. соч.: В 8 т. - М., 1983-1985.

- Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов. 1917-1973. - М., 1974.
- Очерки по истории педагогической науки в СССР (1917-1980). - М., 1986.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941. - М., 1980.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961.- М., 1988.
- Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы. - М., 1993.
- Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом.: Сб. научн. трудов. - М., 1977.
- Становление и развитие советской школы и педагогики (1917-1937): Сб. научн. трудов. – М., 1978.
- Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. - М., 1995.
- Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. - М., 1991.
- Фролов А. А. А.С. Макаренко: основы педагогической системы. – Горький, 1990.
- Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. - М., 1996.
- Шацкий С.Т. Пед. соч.: В 4 т. - М., 1962-1964.

Глава 19. Школа и педагогика России в конце XX в.

Общий взгляд

После распада СССР в 1992 г. в России открылись возможности не стесненных идеологическими предписаниями педагогических поисков, произошли качественные изменения в школьной политике.

В отечественной педагогике в 1990-х гг. существенно изменилась *трактовка демократизма общеобразовательной школы*. Если прежде школьная политика базировалась на идеях единообразия общего образования, то в настоящее время все более заметно сказывается иное понимание демократизма школьной системы. Считается, что школа должна выполнять две функции: собственно обучения и социальной диверсификации (от лат. *diversificatio* - изменение, разнообразие). В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера. Во втором случае - о распределении по различным профессиональным и общественным слоям.

Новый взгляд на проблему демократизации предусматривает преемственность между ступенями образования, плюрализм, вариативность, диверсификацию образования. Таким образом, открывается перспектива формирования многозначной по целям, содержанию, типам учебных заведений структуры общеобразовательной школы.

При расшифровке понятия демократической системы образования предлагается ориентироваться на ряд условий: равенство членов общества перед образованием независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности; децентрализация управления школьным делом; открытость и преемственность в системе обучения; право родителей и учеников на выбор учебного заведения; такая организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

В соответствии с этими условиями в 1990-х гг. были провозглашены принципы ликвидации монополии государства на образование; большего участия местных властей в управлении образованием; самостоятельности учебных заведений при определении направлений учебной деятельности; перехода в педагогических отношениях к системе сотрудничества учителей с учащимися.

Сегодня декларации о широкой демократизации образования и воспитания далеки от полного осуществления. По-прежнему, например, сильны традиции централизованного управления школой. В условиях социально-экономического кризиса 1990-х гг. возможности для получения образования ухудшились. Так, в 1995 г. во время опроса свыше 70 % из 1,5 тыс. респондентов заявили, что стало труднее получить хорошее образование. Уровень непосещаемости учащимися обязательной школы в 1995/96 учебном году составил 7 %. Не теряют остроты проблемы обучения и воспитания, связанные с тем, что Российская Федерация является многонациональным государством, и поэтому следует учитывать образовательные интересы населяющих ее этносов.

Школьная система

На рубеже 1980-1990-х гг. произошли серьезные изменения в системе общего образования. Сократились сроки обязательного обучения; сложилась промежуточная ступень между начальной и полной средней школой; появились негосударственные (частные) учебные заведения.

Частные учебные заведения, как правило, платные; некоторые - дорогие и привилегированные. Они

стали возрождаться в начале 1990-х годов, после отхода от политики преследования частной инициативы во всех сферах общественной жизни. В 1994/95 учебном году в Российской Федерации насчитывалось примерно 450 негосударственных начальных и средних школ. В них обучалось около 40 тыс. школьников, что составило приблизительно 0,1 % всех учащихся. Власти уделяют им меньше внимания, чем общественным учебным заведениям, что проявляется, в первую очередь, в сфере финансирования.

Частные школы создаются преимущественно светскими лицами; некоторые учреждаются различными церквями. Как и государственные, эти учебные заведения отделены от церкви и религии. Религиозное обучение является частным делом граждан.

Хотя Закон об образовании (1992) предусматривает ежегодные затраты на образование на уровне не менее 10 % национального дохода, фактически этот уровень гораздо ниже. В 1992 г. он составил 4,6 % , в 1993 г. - 5,8 % , в 1994 г. - около 3 %. Это намного меньше, чем в других индустриально развитых странах. Выделяемых средств недостаточно, чтобы удовлетворять нужды школы. Например, в 1995 г. потребность образовательных учреждений России в денежных средствах составляла 4,2 млрд. руб., между тем как по бюджету было утверждено 3, 2 млрд. руб. (фактически эта сумма была сокращена до 2,5 млрд. руб.).

Система общего образования состоит из трех ступеней: 1-я ступень - начальная школа (3-4 года); 2-я ступень - школа основного общего образования (5-6 лет); 3-я ступень - средняя полная школа (1-2 года). Гражданам гарантированы общедоступность и бесплатность обучения в пределах общенациональных образовательных стандартов на всех трех ступенях государственных и муниципальных учреждений. В платных негосударственных (частных) общеобразовательных школах затраты родителей на обучение должны возмещаться в определенных пределах из общественных средств. Граждане имеют право давать детям домашнее общее образование и получать на это субсидии.

Прием в школы с углубленным изучением предметов (лицеи, гимназии и пр.) проходит на конкурсной основе.

Содержание программы начальной школы составляют чтение, письмо, счет, навыки учебной деятельности. В виде факультативов - искусство, труд, спорт и пр. Обучение в основной школе включает стандартную программу и программы по выбору. Оно обязательно. Выпускник школы имеет право на обучение в школе 3-й ступени. В средней полной школе программа дифференцированная: обязательная и по выбору.

В первый класс принимают детей 6-7 лет. Экзамены проводятся после окончания школ 2-й и 3-й ступеней. В первом и втором классах обычно система оценок не применяется. В остальных классах принята система из четырех оценок: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (неудовлетворительно). Перевод в очередной класс допускается только при положительных оценках. Продолжительность учебного года в начальной школе - не менее 30 недель, в средней - не менее 34 недель.

Система общего профессионального образования включает несколько типов учебных заведений: профессионально-технические училища (ПТУ) (1-2 года), техникумы (от 2 до 4 лет), технические лицеи (1-2 года) и технические колледжи (от 2 до 4 лет).

Учебные планы и программы профессиональных школ бывают общеобразовательными и специальными. Специальное образование состоит из общепрофессионального и профилирующего. Первое включает такие предметы, как черчение, электротехника, стандарты производства, управление производством и др. Оно изменяется согласно выбранной учащимся профессии. Второе - многовариантно и зависит от приобретаемой специальности. Например, будущие операторы ЭВМ изучают язык, программы, оборудование компьютера.

Учебные планы и программы техникумов, технических лицеев и технических колледжей более обширны, чем учебные планы и программы ПТУ. Выпускники этих заведений имеют право поступать в технические вузы. Технические лицеи и технические колледжи или высшие профессиональные училища (ВПУ) заменили многие ПТУ и техникумы. Уровень подготовки в них выше. Так, технические лицеи готовят не только квалифицированных рабочих, но и техников. Технические колледжи готовят квалифицированных рабочих, преподавателей ПТУ, техников, младших инженеров.

Система образования подчиняется Федеральному министерству, органам управления субъектов Российской Федерации, местным муниципальным органам управления. В компетенции федеральных органов прежде всего находится разработка целевых программ развития образования, общегосударственных стандартов обучения, определение порядка аттестации работников образования,

формирование структуры системы образования, финансирование образовательных учреждений.

На региональном уровне народным образованием ведают органы управления образованием, а также местные органы самоуправления. В их компетенцию входят регистрация общеобразовательных учреждений; разработка региональных базисных учебных планов, национально-регионального компонента программы общего образования; организация питания учащихся; вопросы перевода отдельных учащихся в коррекционные классы и классы компенсирующего обучения и др.

Управление учебными заведениями строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формы самоуправления: совет школы, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Общеобразовательное учреждение самостоятельно разрабатывает свой учебный план на основе регионального и федерального стандартов. Оно имеет право по просьбе родителей открывать группы продленного дня, классы компенсирующего обучения и коррекционные классы. Учебное заведение решает вопросы о переводе учащихся в следующий класс и т. п.

В систему высшего образования входят университеты, академии и институты. Как и в других ведущих странах мира, в России сохраняется тенденция расширения сети высшего образования. Если в 1992 г. в стране насчитывалось 535 государственных вузов, то в 1997 г. их количество выросло до 573. За это же время число студентов на 10 тыс. населения увеличилось с 176 до 196.

В высшей школе продолжаются реформы, начатые в 1987 г. Ведущей идеей реформ является демократизация системы высшего образования: изменение организации учебного процесса и управления учебными заведениями, деидеологизация содержания высшего образования, ранее пронизанного коммунистической доктриной. Углубляется дифференциация программ посредством введения многообразных и многочисленных учебных курсов. Предпринимаются попытки отойти от традиционного 5-летнего курса обучения, поделив его на две ступени - бакалавриат и магистратуру.

Заметно изменилась жизнь вузов с переходом к рыночной экономике. Многие высшие учебные заведения занялись коммерческой деятельностью. Наряду с бесплатным высшим образованием (масштабы которого довольно значительны по сравнению с другими ведущими странами мира) в высшей школе распространяется платное обучение.

До конца 1980-х гг. Россия была единственной из ведущих стран мира, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. На рубеже 1980-1990-х гг. появляются негосударственные (коммерческие) вузы. В 1997 г. их насчитывалось свыше 240.

Педагогический состав и подготовка корпуса преподавателей в России имеют свои особенности.

Педагогические коллективы на всех ступенях общего образования прочно феминизированы. По среднестатистическим данным учителя не испытывают особых перегрузок: на одного учителя приходится 15 учеников. Но во многих городах школы перегружены; из-за переполненности школ учителя вынуждены заниматься со значительной частью учеников (около 30 %) во вторую и третью смены.

Если на Западе и в Японии учителя входят в разряд высокооплачиваемых служащих, то в России заработная плата не обеспечивает преподавателям достойной жизни.

Страна испытывает нехватку квалифицированных учителей. Так, в 1995/96 учебном году в общеобразовательных учебных заведениях не хватало около 13,5 тыс. учителей. Одной из главных причин создавшегося положения является снижение престижа профессии учителя. Чтобы повысить этот престиж, предпринимаются специальные меры, например, проводятся региональные и национальные конкурсы "Учитель года". Победитель общероссийского конкурса становится обладателем денежной премии и приза - хрустального пеликана.

Российские ученые разрабатывают *модели идеального учителя и его подготовки*. Оригинальная модель подготовки учителя предложена В.А. Славениным. Она построена на основе подхода, который позволяет формировать целостную личность учителя. Подобная модель предполагает, что современный педагог должен обладать началами экономического образования, умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, высокой культурой, хорошим знанием иностранного языка, быть инициативным и ответственным человеком, иметь потребность в постоянном обогащении и обновлении знаний, способным к инновациям. Будущему учителю следует быть открытым для экспериментов и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Он должен обладать высокими моральными качествами, любить своих учеников. Необходимо, чтобы его личностные качества находились в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У будущего учителя следует воспитывать культуру мышления. Он должен уметь самостоятельно приобретать информацию.

По мнению В.А. Слостенина, программа педагогического образования переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Педагогическое образование должно давать общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие специализации (филолог, химик, математик и пр.) Личность учителя должна быть индивидуальной. Метод такого педагогического образования - проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, в процессе преодоления трудностей, связанных с усвоением знаний. Будущий педагог должен учиться, соприкасаясь с проблемами, которые ему предстоит решать в школе. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные педагогические ситуации, искать выход из них.

Сегодня между идеальными моделями и реальным положением дел существует заметная разница. На практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, в подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности. Вследствие этого отсутствует целостное педагогическое образование.

Учителей начальной школы готовят педагогические училища и педагогические колледжи (1-3 года), а также специализированные 4-5-летние факультеты в педагогических институтах и педагогических университетах. Учителей средних школ готовят педагогические институты, педагогические университеты и университеты (5 лет).

Программа подготовки учителя средней школы состоит из двух блоков. В первый блок входят предметы, соответствующие профилю факультета (исторический, математический, биолого-химический, физический, географический, филологический, иностранных языков и др.). Второй блок включает комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история педагогики, сравнительная педагогика и пр.) и педагогическую практику.

Педагогическая подготовка состоит из общего, особенного и единичного. Общее - это нормативные педагогические дисциплины, которые обеспечивают формирование фундаментальных знаний в области педагогики, овладение основами педагогических умений и навыков, необходимых каждому учителю. Особенное - это дополнительные элективные дисциплины по выбору, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичное - это индивидуальные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

Педагогическое образование в педагогических институтах, педагогических университетах и университетах имеет определенные различия. В университетах психолого-педагогическая подготовка менее насыщена. В педагогических университетах программы предусматривают значительно больший спектр специализации, чем в педагогических институтах.

В стране действует система государственных учреждений по повышению квалификации и переподготовке учителей. Основную роль играют республиканские, краевые, областные и городские институты усовершенствования учителей (ИУУ). ИУУ организуют курсы повышения квалификации (до 3 мес.), открытые уроки, семинары, методические объединения, совещания учителей, педагогические чтения.

Стандартными программами курсов повышения квалификации предусматриваются изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Около 65 % учебного времени отведено на лекции, остальные часы - на практические и семинарские занятия. ИУУ могут самостоятельно корректировать программы курсов повышения квалификации.

Переподготовкой и повышением квалификации учителей занимаются также районные и городские педагогические методические кабинеты. Они организуют конференции, семинары. Их участники заслушивают и обсуждают доклады, знакомятся с опытом работы учебных заведений, осваивают новые методы обучения, технические средства обучения.

Состав преподавателей ИУУ и педагогических методических кабинетов формируется из квалифицированных учителей, ученых, преподавателей педагогических вузов. В повышении квалификации учителей принимают участие педагогические институты и педагогические университеты. При них организуются семинары, конференции, школы для учителей.

Федеральной программой развития образования (1992-1993) предусмотрено модернизировать систему учреждений по повышению квалификации учителей.

Полемика о путях образования и воспитания

В конце 1980-х - начале 1990-х гг. в России ослабла традиционно сильная тяга к образованию. Согласно статистике, в 1989 г. лишь 10 % выпускников средней школы проявили интерес к учебе. В 1987 г. 50 % опрошенных учащихся старших классов поставили образование в середине перечня социальных ценностей - после дружбы, любви, силы, поп музыки, денег, секса и др. Во время опросов общественного мнения в конце 80-х годов образование назвали приоритетным 10-12 % респондентов. Резкое снижение уровня жизни россиян оказалось проблемой куда более актуальной.

Однако в середине 1990-х годов произошел новый всплеск интереса к образованию. Растут конкурсы в высшие учебные заведения. Если в 1992 г. в университетах на 1 место претендовало в среднем 2 человека, то в 1997 г. - 5 человек, в юридические вузы - 10, а не 8, в технические - 2,2, а не 1,8. Такая тенденция означает, что в обществе возрождается понимание того, что образование необходимо для жизненного успеха, что в России сохранилась традиция высокой духовности.

Значительная часть российских педагогов в соответствии с традициям марксизма полагает, что воспитание - это "целенаправленный процесс формирования личности", т. е. процесс, посредством которого решаются задачи социума. Цель воспитания определяется как превращение объективного требования общества в субъективную норму поведения. Популярен такой взгляд на воспитание, который предполагает, что общественное должно быть представлено в индивидуальном, вследствие чего в дальнейшем происходит интеграция личности с коллективом.

В 1990-х гг. многие российские ученые пытались выработать новую философско-педагогическую концепцию воспитания. При этом некоторые фактически предложили иные средства воспитания для достижения прежней цели - формирования человека, полностью детерминированного социальным. Как замечал критик такого подхода *О.С. Газман*, создавалась иллюзия, будто методами социализации можно решить проблемы отдельного человека.

Газман предложил свое видение гуманистической концепции воспитания, в основе которой лежит признание экзистенциальной сущности ребенка и его права на свободное самоопределение и самореализацию, на индивидуальные образ жизни и мировоззрение. Он поддержал гуманистическое представление о человеке, как существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном. Под экзистенциальностью понимаются способность к автономному существованию, умение самостоятельно (учитывая биологическую и социальную заданность, но преодолевая ее) строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром. Чтобы реализовать три указанные ипостаси ("биологическое", "социальное" и "экзистенциальное"), предлагалась "педагогика свободы", осуществляемая в четырех процессах. Эти процессы таковы: проявление заботы, обучение, воспитание, оказание педагогической поддержки. Проявление заботы - это удовлетворение первичных потребностей (в тепле, еде, гигиене, общении, сне и пр.), защита (от дурных людей, природных стихий, антикультуры), удовлетворение первичных интересов (игрушка, зрелище, досуг и пр.). Субъектами такой заботы выступают учителя, врачи, родители, старшие ребята. Воспитывать - обучать предполагалось при соблюдении трех принципиальных условий: гуманных содержания и направления передаваемых норм поведения; организации опыта гуманистических отношений; демократического стиля обучения. Педагогическая поддержка характеризовалась как совместное с ребенком определение его собственных интересов, возможностей, целей, а также способов преодоления препятствий на пути самостоятельного освоения мира, самовоспитания.

В 1990-х гг. произошли изменения в официальной стратегии воспитания. Перед школой была поставлена цель содействовать духовному обновлению общества. Отказавшись от авторитарного воспитания, школа должна обеспечить индивидуальное внимание к учащимся. Сформулирована необходимость посредством воспитания изменять деформированную при тоталитарном режиме психологию нации, формировать у нее новые ценности, соответствующие идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, плюрализма. Школу ориентируют на воспитание высоких нравственных стандартов, гражданской ответственности и самостоятельности. Новой задачей является подготовка к деятельности за пределами России.

Вплоть до конца 1980-х гг. определенный отпечаток на школьную систему воспитания накладывала глобальная идеологическая конфронтация с Западом, когда он рассматривался как потенциальный противник. Провозглашались идеи коммунистического, классового воспитания. С окончанием "холодной войны", распадом Советского Союза в воспитании произошли важные перемены. Ушло в прошлое моноидеологическое коммунистическое воспитание. В учебных заведениях запрещена

деятельность политических партий. В школе возник идейно-политический вакуум, который необходимо было заполнить новым содержанием. В качестве такового можно рассматривать концепцию нейтралитета школы, которая трактуется как политический и идейный плюрализм и многообразие, отказ от крайностей при формировании подрастающего поколения. Новая парадигма воспитания предусматривает идейную толерантность. Утверждается свобода совести, т.е. право учащихся приобщаться к таким политическим, религиозным, моральным идеям, которые они находят верными и привлекательными.

Демократическим ответом на потребности многонациональной России является поликультурное воспитание. В нем объективно ведущую роль должна играть русская культура, как основной посредник между нерусскими нациями и этническими группами и мировыми духовными ценностями. Народы России относятся к различным цивилизационным типам и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях воспитания. Такие модели предлагает, в частности, так называемая *этнопедагогика*.

Поликультурное воспитание выступает в виде альтернативы интернациональному социалистическому воспитанию, формировавшему личность вне национальной культуры ("гомо советикус"), что было необходимым условием единства и идеологической интеграции советского общества. В современной России поликультурное воспитание означает интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим. При осмыслении этого процесса просматриваются две концепции.

По одной из них, которую можно назвать "*компонентной*", школа должна иметь автономные блоки, включающие сумму этнокультурных знаний о том или ином народе. Подобная школа рассматривается как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Эта концепция подвергается критике. Так, по мнению российского ученого *М.Н. Кузьмина*, она может оказаться источником самоизоляции того или иного народа и вызвать рост националистических тенденций в воспитании нерусских этнических групп.

Другая концепция предполагает так организовать деятельность нерусской школы, чтобы учащийся - носитель родной культуры - продвигался в своем развитии к культуре российской и мировой.

Предлагается также воспитание на диалогической межкультурной основе, что, по мнению *М.Н. Кузьмина*, обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию различных этносов. Имея в виду такой подход, Министерство образования в начале 1990-х гг. сформулировало концепцию, которая исходит из объективного несовпадения культурных потребностей отдельных этносов и общегосударственных целей воспитания и образования. Отсюда выводится необходимость существования множества национальных школ, которые, с одной стороны, будут обеспечивать единый государственный стандарт воспитания и образования, а с другой – приобщать к национальной (этнической) культурной традиции, т. е. воспитывать личность, способную жить в поликультурном окружении. Такие условия предполагают создание школы, начальная ступень которой погружает в стихию родной культуры и языка, а средняя ступень выводит на общероссийское и мировое культурное пространство.

Практика образования и воспитания

Функциональная неграмотность - хроническая болезнь. В бывшем Советском Союзе в 1988 г. численность функционально неграмотного населения составляла около 13 % от общего числа граждан. На эффективность обучения отрицательно повлиял количественный рост полного общего образования. Из-за превращения образования в массовое ухудшались знания учащихся.

На международных состязаниях по математике и естествознанию школьники показывают худшую, чем прежде, подготовку. Если в 80-х гг. на международных олимпиадах по этим предметам им почти всегда доставались первые места, то в 90-х гг. они опустились на 8-е-9-е позиции.

В течение 1990-х гг. существенно изменились *программы общеобразовательной школы*. Они предусматривают: приобретение знаний о человеке, природе и обществе как основы научного современного взгляда на мир и ориентации на одну из областей будущей практической деятельности; приобретение опыта умственного и физического труда для формирования основных навыков интеллектуальной деятельности и личной гигиены; приобретение опыта творческого труда, делающего личность готовой к общественной, экономической, научной и иной деятельности.

Переход на новые программы предполагает, что учащиеся должны получать равную общую подготовку. В то же время единый общеобразовательный стандарт рассматривается лишь как

минимальный уровень приобретаемого образования. Реформа предусматривает сокращение обязательного учебного материала и поощрение (особенно в старших классах) курсов по выбору. Кроме сосуществования в программах обязательного и выборочного материала, оговорено построение программ с тремя компонентами: федеральным, национально-региональным и школьным. Федеральный компонент обеспечивает целостность школьного образования по стране и включает ту часть содержания образования, где выделены учебные курсы общекультурной и общегосударственной значимости: русский язык, математика, информатика, физика и астрономия, химия. Национально-региональный компонент отражает потребности субъектов федерации (национальное, региональное своеобразие культуры: родной язык и литература, история, география региона и т.п.). Школьный компонент отражает специфику конкретного образовательного учреждения.

Изменились программы начальной школы. В базисный учебный план входят родной язык и литература, русский язык как государственный, математика, окружающий мир, искусство, физкультура, трудовая подготовка.

Программы стали более насыщенными и вариативными. Обратимся, например, к программам начальных школ г. Москвы. Предусмотрены две базисные программы: 4-х и 3-летней начальной школы. В них входят русский язык и литература, иностранный язык, история и обществоведение, искусство, окружающий мир, география, математика и основы информатики, физика и астрономия, химия, биология, трудовое обучение и спорт. В 3-летней школе по этим предметам возможны спецкурсы по выбору (23 ч в неделю).

Базовый уровень среднего образования может достигаться при помощи разнообразных вариантов программ. Вариативность нарастает от младших классов к старшим. Если в младших классах преобладает обязательный учебный материал, то в старшей средней школе, напротив, усиливается диверсификация программ.

Базисный учебный план основной школы включает полный и в то же время минимизированный набор образовательных областей: язык (родной, русский, иностранный) и литература, искусство, математика, физика и астрономия, химия, география, экология, кибернетика и информатика, биология, общественные дисциплины, технология, техника, труд, физкультура.

Базисный план полной средней школы содержит тот же набор образовательных областей, что и базисный план основной школы. Но здесь обучение строится по принципу профильной дифференциации.

В 1992 г. Министерство образования подготовило 15 версий программы средней школы с двумя компонентами - общегосударственным и региональным. Учебные заведения получили возможность выбирать одну из версий, но они не вправе сокращать общегосударственный стандарт. Стандарт по сравнению с прежними программами значительно сокращен (отсутствует ранее обязательное трудовое обучение и др.).

В региональном компоненте учитываются специфические потребности учащихся региона, области, края, крупного города. Так, в Москве региональным стандартом предусматривается изучение курса "Московедение". В национальных республиках и образованиях региональный стандарт адресован учащимся нерусских школ. В таком случае он предусматривает изучение как иностранных языков русского языка и западноевропейского, местной истории, географии, литературы.

Школьный стандарт означает по крайней мере два пути корректировки программ: посредством введения элективных курсов и путем внесения учебного материала с учетом особенностей этнического состава школы. Так, в Москве некоторые средние учебные заведения, делая при обязательной подготовке акцент на физико-математических дисциплинах, вводят в качестве факультативов предметы, связанные с музыкой и искусством. Другие московские школы (русско-немецкие, еврейские, татарские и пр.) в качестве школьного стандарта предлагают изучение соответствующих национальных языков и культуры.

В 1990-х гг. в некоторых средних школах внедряли сокращенную обязательную программу. Например, в 1992 г. отдельные учебные заведения опробовали предложенную Министерством образования версию программы, которой предусматривались только пять обязательных предметов: русская литература, математика и информатика, история и социальные науки, спорт, основы безопасной жизнедеятельности. Остальные предметы предлагались на выбор.

Сокращение обязательных программ происходит медленно. В большинстве средних учебных заведений считают, что такое сокращение отрицательно скажется на общей подготовке учащихся.

Медленно внедряются и 3-компонентные программы. Если в Москве в 1995/96 учебном году школы

в целом перешли на такие программы, то в провинции этот процесс еще продолжается. Например, в Новосибирске большинство средних учебных заведений в 1995 г. не перешло на новые программы. Одна из главных причин задержки - отсутствие кадров преподавателей, которые могли бы обеспечить диверсификацию образования.

В России, как и в других ведущих странах мира, приобрела остроту *проблема дифференциации (диверсификации) образования и обучения*. Новая ситуация в обществе породила необходимость в качественно иной системе диверсификации общего образования. Глобальная тенденция современной школы - усиление и усложнение дифференцированной подготовки сообразно склонностям, интересам, успеваемости учащихся.

Основными формами дифференциации являются распределение по разным типам учебных заведений, распределение на профили и потоки внутри одной школы, распределение на группы в классе. Дифференциация начинается после начального обучения в обычной средней школе, лицее, гимназии, колледже. Главным отличительным признаком дифференциации в этих учебных заведениях являются программы.

Происходит становление 6-летней основной школы, в стенах которой для большей части учеников начинается дифференцированное образование. Педагогические последствия дифференциации в целом позитивны. Обучение приобретает более целенаправленный характер, больше согласуется с возможностями различных групп учащихся. Общая программа рассчитана на повышение уровня подготовки всех школьников.

Одним из важных направлений дифференциации образования становится обучение одаренных, талантливых детей и подростков. Российский ученый *В. Юркевич* выделяет три основных типа одаренности, которые следует учитывать в общеобразовательной школе: академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). При всех различиях, считает Юркевич, одаренных детей объединяет познавательная потребность, которая проявляется в жажде нового знания и в наслаждении от умственного труда. Есть и другие типичные признаки: стремление и умение общаться со взрослыми, повышенная эмоциональность, чувство юмора, особая речь.

Педагоги задаются вопросом, какой должна быть организация обучения одаренных детей. Ответы разные. Предлагается обучать талантливых детей в обычной школе или в специальных учебных заведениях. Сторонник последней точки зрения *В. Юркевич* пишет: "Нужны школы, где всерьез думают о развитии детей, где знают проблемы одаренных, где могут действительно учить и воспитывать детей, исходя из уникальности каждого ребенка. Учиться должно быть не только интересно, но и трудно... Работа с одаренными - далеко не праздник, а тяжелый и ответственный труд... Хлопот с ними много, но и радости от этих хлопот - особенные".

Политика целенаправленного выявления и обучения талантливых школьников объективно необходима, поскольку таким образом поощряется развитие будущего цвета нации. Однако способности и таланты не всегда поощряются.

Мировой опыт показывает, что специальное обучение талантливых детей, начиная с раннего возраста, педагогически целесообразно. В обычном классе одаренные дети без особых усилий достигают успеха, а затем останавливаются в своем развитии или продвигаются вперед не столь заметно, как могли бы. Судьба одаренного может быть попросту драматичной. Нередко учителя не уделяют ему особого внимания, а родители не в состоянии обеспечить нестандартное образование.

В России понимают необходимость воспитания собственной интеллектуальной элиты. Накоплен важный опыт работы с талантливыми детьми. Всемирную известность получила, например, детская математическая школа в Новосибирском отделении АН СССР. В 1989 г. была разработана долговременная комплексная программа "Талантливые дети", за которую ответственен Российский культурный фонд. Фонд организует участие талантливых юных математиков, физиков, музыкантов в международных конкурсах, предоставляет им стипендии. В 1996 г. стипендиатами Фонда стало свыше 200 талантливых школьников.

Попытка специального обучения талантливых детей была сделана в возникших в начале 1990-х гг. гимназиях и лицеях. Открыты особые учебные заведения для талантливых детей, например, школа в Коптево (Москва).

В отдельных регионах стали традицией многопрофильные зимние и летние школы для одаренных детей. Такие школы организуются в последние годы в Самарской области. Сюда приезжают победители областных школьных олимпиад. На подобных выездных сессиях не ставят оценок, а вместо уроков

проводятся лекции и занятия по секциям (физика, математика, литература и русский язык, биология, химия, история и право, география и экономика). После обеда вожатые (студенты педагогического и аэродинамического университетов) помогают организовать досуг школьников.

В поле внимания школы остаются дети с отрицательными отклонениями в физическом и умственном развитии. Проблема отражает печальную реальность массового рождения детей с различными патологиями, которые являются результатом наследственных болезней, алкоголизма и наркомании родителей. Организация для таких детей особого, дифференцированного образования - важное направление деятельности школы.

В России есть система специальных школ для детей с отклонениями в развитии, но она пока не обеспечивает потребности населения. Обычно школы для детей с недостатками в умственном и физическом развитии расположены в лесных зонах, неподалеку от городов (лесные школы). Для части учеников регулярные занятия проводятся в соответствии с обычными программами. Остальные дети и подростки обучаются по облегченным общеобразовательным программам с акцентом на профессиональной подготовке. Делаются попытки внедрять в этих школах новейшие методики. Так, в 1989 г. в г. Набережные Челны был открыт Медико-биологический центр для детей с патологией органов слуха. Разделы программы составлены с учетом дефектов слуха и имеют коррекционную направленность. Детей обучают по полисенсорной методике. Суть этой методики заключается в том, что в процесс речевой коммуникации вовлекаются остатки слуха и остальные органы чувств.

Перспективные методики обучения "необучаемых детей" используют Т.Ю. Гроссман (Москва), А.И. Бороздин (Новосибирск). ("Умственно отсталые дети прекрасно сознают и переживают свою ущербность. Но они совершенно не переносят, когда с ними обращаются, как с инвалидами", - говорит А.И. Бороздин.)

Особое проявление дифференциации компенсирующее обучение. По сути, это дополнительные педагогические усилия в отношении отстающих учеников. Компенсирующее обучение вызвано ростом неуспеваемости, неудовлетворительной подготовкой учащихся. Компенсирующим обучением в российской школе предусмотрены прежде всего дополнительные занятия и повторное обучение. Масштабы применения дополнительных занятий невелики. В конце 1970-х гг. была предпринята неудачная попытка отказаться от второгодничества. Многие педагоги считают, что второедничество только создает иллюзию компенсирующего обучения. Они ссылаются на психолого-педагогические наблюдения, из которых следует, что повторное обучение часто не только не повышает уровень подготовки, но и педагогически вредно, так как второедники теряют уверенность в себе, становятся трудными детьми.

В некоторых школах созданы классы компенсирующего обучения. Они решают задачи развития социально-нравственных качеств, помощи ребенку в адаптации к условиям школьной жизни, формирования учебной мотивации у слабоуспевающих, социально и педагогически запущенных детей. В учебной работе с "детьми риска" предусматривается определенная психотерапия. Говоря о психотерапии неуспеваемости, Г. Цукерман предлагает в отношениях с учеником руководствоваться следующими правилами: "не бить лежачего" (не наказывать дважды за одни и те же ошибки); не замечать более одного недостатка в минуту; не пытаться одновременно выправлять несколько недостатков (если вас, например, беспокоит прежде всего скорость чтения, не требуйте одновременно и выразительности пересказа); хвалить исполнителя, критиковать исполнение; сравнивать сегодняшние успехи ребенка с его собственными вчерашними неудачами; не скупиться на похвалу; выделять любой успех; ставить перед ребенком предельно конкретные и реальные цели.

Органическая часть дифференциации школьного образования - ориентация: распределение учащихся по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация).

Подчеркнем, что ориентация пока не стала предметом специальных систематических мероприятий.

В российской школе продолжают жить традиции авторитарного воспитания. По-прежнему главной фигурой в школе остается учитель, а не ученики. Во многом учебно-воспитательный процесс подчинен регламентациям и формализован. Распространенность общепринятых регламентации в воспитании показывают исследования российских ученых Н.Д. Никандрова и В.А. Кан-Калика. На рубеже 80-90-х гг. ученые проанализировали более тысячи планов воспитательной работы школ из разных регионов страны. Выяснилось, что планы гораздо больше похожи один на другой, чем это можно было бы объяснить единым уровнем. Причина крылась в том, что в них мало учитывались конкретные особенности школы, класса.

Сохраняются жесткие, грубые формы воспитания. В бывшем СССР две трети опрошенных социологами школьных работников считали наиболее приемлемыми строгие меры воспитания (данные на конец 1980-х гг.).

Вместе с тем развиваются и иные традиции, направленные на поощрение самостоятельности, гуманности подрастающего поколения. Все большую популярность приобретает *воспитание, основанное на сотрудничестве, партнерстве*. В этих условиях ребенок оказывается полноправным участником педагогического процесса; возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми; реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества.

Важную роль в таком воспитании приобретает самоуправление школьников. К началу 1990-х гг. ученические комитеты имелись практически во всех школах. Однако фактически они служили для манипуляции детьми. Поэтому продолжается поиск иных форм ученического самоуправления. В средних учебных заведениях стали учреждаться школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Помимо вопросов обучения, они занимаются социальными проблемами учащихся и преподавателей. Но следует отметить, что пока школьные советы есть в немногих школах. Роль учеников в них крайне незначительна. Обычно реальная власть в школьном совете принадлежит директору.

В школе исчез образ враждебного Запада. *Расширяются дружеские контакты российских школьников со сверстниками из других стран мира*. В 1980-1990-х гг. некоторые школы Москвы, Петербурга, Владимира и других городов стали побратимами учебных заведений США, Англии, Германии, Франции. В одном только 1989 г. не менее 1500 наших ребят гостили в американских колледжах и около 1000 - в школах Англии.

Российские педагоги реализуют некоторые проекты, способствующие интернациональному воспитанию в духе общечеловеческих идеалов. Так, в 1990-х гг. в некоторых средних учебных заведениях стали действовать Евроклубы, участники которых специально расширяют свои знания о странах Европейского Союза.

Заметно увеличились масштабы поликультурного воспитания, которое осуществляется в определенном педагогическом контексте. Так, Федеральный государственный стандарт средней школы задан на русском языке. До конца 1980-х гг. этнический и национальный показатель нерусских школ состоял прежде всего в том, что преподавание в них велось на родном языке. Но этот показатель постепенно утрачивался. К началу 1990-х гг. доминирующим типом нерусской школы оказалось учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. В результате несколько поколений нерусских народов получили воспитание вне родного языка и национальной культуры, на базе русского языка и редуцированной русской культуры. В 1990-х гг. в нерусских школах в качестве обязательного компонента введены программы языка, истории и культуры того или иного народа многонациональной России. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах. Например, в Москве в 1995 г. насчитывалось до 30 школ (татарские, еврейские, чувашские и пр.) с таким обучением.

Уникальный опыт поликультурного и интернационального воспитания накоплен в московской многонациональной школе (учебно-воспитательный комплекс № 1650). В школе занимаются не только по стандартным учебным программам. В 1993/94 учебном году здесь имелись 22 отделения: аварское, абазинское, адыгейское, ассирийское, армянское, башкирское, болгарское, бурятское, греческое, еврейское, кабардинское, корейское, ингушское, латышское, литовское, польское, русское, татарское, украинское, чеченское, эстонское, цыганское. В каждом отделении по субботам и воскресеньям дополнительно к основной программе школьники изучают язык, историю, религию, фольклор и уклад жизни своего народа, вплоть до национальных видов спорта, кулинарии, танцев, праздников. Преподавание ведут носители соответствующих языков и культур.

Программами общеобразовательной школы 1990-х гг. предусмотрены *главные направления воспитания*: формирование прочных нравственных принципов, гражданской ответственности на основе общепринятых духовных ценностей, освоение духовного богатства отечественной и мировой культуры, приобретение навыков общежития с представителями иных наций.

Ренессанс переживают *идеи религиозного воспитания*. Его можно получать за стенами учебных заведений. С 90-х гг. при христианских, мусульманских, иудаистских церквях действуют центры религиозного обучения для детей.

Запрет на обучение религии в школе не означает сохранения прежней воинствующей атеистической политики. Предлагается учитывать общечеловеческие идеалы, заложенные в религии.

По-новому решаются задачи *гражданского воспитания*. Помимо традиционных дисциплин, на материалах которых осуществлялось гражданское воспитание, в программу вводятся факультативные курсы. Так, факультативный курс "Демократия: государство и общество" включает темы, которые позволяют получить представление о соотношении прав и обязанностей человека в демократическом обществе, о политических системах в современном мире, о формах государственного устройства, например: о том, "что такое демократия"; "общество и демократические ценности"; "права человека при демократии"; "государство и политическая власть"; "выборы - важнейший механизм осуществления демократии"; "политические партии и организации" и др.

Развитие человеческой цивилизации рассматривается при обучении как интегральный процесс, что означает взгляд на отечественную и мировую культуру как на единый и сложный поток, приобщение к общечеловеческим ценностям.

В молодом поколении многое вызывает тревогу. На российскую школу нахлынула лавина детской преступности, насилия и издевательств. В 90-х гг. в среднем ежегодно около 90 тыс. детей совершали уголовные преступления. В одном только 1997 г. детьми и подростками было совершено свыше 200 тыс. уголовных преступлений. Подобное положение крайне тревожит российское общество.

Беспокоит общество и состояние физического воспитания. По данным на 1996 г., не вызывает опасений здоровье только 13 % детей, поступающих в начальную школу, у детей, окончивших начальную школу, не вызывает тревоги здоровье только 7 %. В целом за период обучения в школе число здоровых детей сокращается в 3-4 раза. Здоровье каждого третьего российского школьника неблагополучно. В число причин входят недостатки школьной медицинской службы, физического воспитания и спорта. В школах не хватает спортивных залов, плавательных бассейнов. Из медицинских работников в школе обычно есть лишь медсестра.

Неблагополучие со здоровьем российских школьников усугубляется вследствие учебных перегрузок и иных негативных педагогических факторов. Учителя плохо знают особенности работы с больными детьми. В классах с бескомпромиссным, властным учителем возрастает текущая заболеваемость. Иная картина в классах с мягким, доброжелательным преподавателем.

В советский период политика огосударствления воспитания нанесла значительный вред традициям семейного воспитания. В настоящее время в российском обществе возрождается понимание того, что семья - едва ли не основной источник развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей. Семья должна решать вопросы воспитания совместно со школой. Проводниками такого сотрудничества должны стать традиционные родительские комитеты, а также новые органы, в частности, -школьные советы.

Активный поиск совершенствования преподавания вели в 1980-х гг. учителя-новаторы: С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, Т.И. Гончарова и другие. Так, свою *методику опережающего обучения* в начальной школе предложила С.Н. Лысенкова. Согласно этой методике, трудные для детей темы изучались раньше, чем в оговоренные программой часы. Велась так называемая перспективная подготовка, которая осуществлялась на каждом уроке в малых дозах.

В качестве другого примера назовем методику *коллективного способа учебной работы* (КСО) (В.К. Дьяченко, А.С. Соколов и другие). Суть этой методики заключается в том, что каждый школьник получает возможность расширять свои знания с помощью товарищей. Занятия по "коллективному способу учебной работы" могут выглядеть так. На классной доске учитель выписывает несколько (10-14) новых понятий. Каждый школьник избирает одно понятие и опрашивает товарищей, что им о нем известно. Затем "хозяева" одного понятия собираются в малые группы и пытаются дать ему совместную характеристику. Результат записывается и сдается учителю.

Организация *экспериментальных школ* в начале 1990-х гг. была признана одним из приоритетов школьной политики России. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений заняты некоторые научные центры: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства. В начале 1990-х гг. было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений. В эти же годы при Академии образования было организовано свыше 10 опытных школ.

Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие для развития отечественного образования. Например, согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Разрабатываются

научно-методические рекомендации для экспериментальных (авторских) школ. Так, Д. Левис предложил предварительно убеждаться в объективной потребности эксперимента; учитывать приоритетные направления учебного заведения; определять теоретическую гипотезу; прогнозировать возможные изменения учебно-воспитательного процесса; изучать уровень, характер, мотивацию познавательной деятельности учеников; проводить маломасштабную пробную проверку экспериментальной программы.

В отдельных учебных заведениях предпринимаются попытки возродить опыт отечественных и зарубежных экспериментальных школ прошлого.

В России есть последователи "метода проектов" американского педагога У. Килпатрика и "Дальтон-плана" его соотечественницы Е. Паркхерст. В начале 1990-х гг., например, по "Дальтон-плану" работала школа № 7 г. Чайковского. Учителей и учеников школы в "Дальтон-плане" привлекла возможность больше времени заниматься любимым предметом, интенсивнее общаться, приобрести условия для самостоятельности и ответственности.

Среди экспериментальных учебно-воспитательных учреждений прошлого, чей опыт также пытаются воспроизвести, нужно упомянуть Вальдорфскую школу Р. Штайнера. Перспективы применения ее опыта не однозначны. По мнению руководителя Московского Центра вальдорфской педагогики А. Пинского, ментальность россиян - благодатное поле приложения педагогических идей Р. Штайнера. Педагогический антропософизм он считает во многом альтернативным методикам интеллектуального развития, популярным в российской школе.

Российских энтузиастов вальдорфской педагогики привлекают ее обращенность к индивидуальному человеческому началу, отказ от энциклопедического образования, акцент на развитии художественно-эстетического вкуса. Они попытались перенести на российскую почву идеи Р. Штайнера (Каргопольский детский дом, Дом детства в Коми, Азаровский детский дом в Калуге, Ярославская вальдорфская школа и др.).

На рубеже 1980-1990-х гг. в российской школе произошел резкий всплеск экспериментальной деятельности. В начальном образовании продолжались эксперименты по *методикам развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова*. Особенностью этих экспериментов является ориентация не на общепринятые критерии учебных успехов (сформированность знаний, умений и навыков), а на фактор развития школьника. Исходное положение развивающего обучения - представление о воспитании, обучении и развитии как о едином процессе с диалектически взаимосвязанными составляющими. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики, а образование - как основа развития ребенка. Прогресс в развитии расценивается как условие для усвоения знаний. Учебная деятельность учащихся школьников представляет собой совместный поиск и сотрудничество с учащими. При этом дети не получают готовые решения, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы.

Среди дидактических принципов экспериментальной системы Л.В. Занкова ведущая роль отводится принципу обучения на высоком уровне трудности. Этот принцип находится в тесной зависимости с другими принципами: ведущей роли теоретических знаний, движения вперед быстрым темпом при освоении учебного материала, сознательного отношения детей к обучению. Система Занкова ориентирована на индивидуальное развитие каждого ребенка. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом в занковской системе является индуктивный путь - от частного к общему. Соответственно построены и учебники, задания, а также способы подачи учебного материала и формы обучения. Урок остается основной формой обучения. В его подготовке важная роль отводится самим детям, однако первую скрипку играет опытный учитель. Обычно учитель заранее сообщает детям тему урока и ставит задачу подготовить для него материал. В начале урока класс часто сам предлагает план работы. На уроке сразу начинаются обсуждение, обмен мнениями. Домашние задания разнообразны и исключают перегрузку. Отметкам особого значения не придается.

Исходным в концепции развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина является утверждение, что основой такого обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний так, чтобы мышление школьника напоминало мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и пр. В этой системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления. Способ развития мышления - прежде всего дедуктивный - от общего к частному. Например, школьникам дают отрезок и говорят, что с его помощью можно делать различные замеры.

С расширением масштабов их использования методики Занкова и Давыдова-Эльконина утрачивают экспериментальный характер. По сути, в настоящее время в начальном образовании России наряду с традиционной системой существуют две параллельных системы: по методике Занкова работает около 30 % учителей, по методике Давыдова-Эльконина - 10 % (данные на конец 1996 г.).

Оригинальный эксперимент осуществляют школы, исповедующие концепции "диалога культур", автор которой В.С. Библер исходит из посылки об интенсивном сближении (встрече) воспитательных и образовательных ценностей различных культур. Этот процесс, отражающийся в сознании, быту каждого человека Земли, должен пронизывать школьное обучение и воспитание.

На рубеже 1980-1990-х гг. около 10 учебных заведений пытались воспроизвести модель *школы диалога культур* (ШДК). Одна из удачных попыток - деятельность школы под руководством С. Курганова (Красноярск). Эксперимент выглядел так.

В 1-2 классах дети, осваивая письмо, чтение, математику, естествознание, историю, включались в так называемые "точки удивления" (что такое число? что такое слово? что такое звук? что такое температура? что такое басня? и т.п.). В ходе учебных диалогов ученики и учитель строили фантастические образы (образы - "монстры") числа, звука, слова, события, сказки, мифа и т.д. Таким способом предполагалось заронить в детское сознание зародыши различных культур мышления. В 3-4 классах предметом учебной деятельности становилась античная культура. Детей погружали в античность, знакомя на уроках математики с фрагментами учения Пифагора, читая на занятиях по истории сочинения Плутарха и Геродота и т.п.

После 1987 г. на базе общеобразовательных общественных учебных заведений возникают средние школы нового типа - *лицеи, гимназии и колледжи*. Они учреждались по инициативе педагогов-новаторов (А.С. Бубман, А. Кспржак, Е.С. Токалер, С.А. Померанцев, А.М. Чикирев, Е. Ямбург и др.). В работе экспериментальных школ приняли участие преподаватели высших учебных заведений. Новые учреждения получили право на инновации - корректировку учебных программ и планов, форм и методов занятий, способов проверки и оценки знаний учащихся, принципов комплектации учебных групп и пр. Изменения осуществлялись коллегиальными усилиями.

Первых лицеев и гимназий было немного. В Москве, например, к началу 1990-х гг. их насчитывалось около 20. Новизна этих учебных заведений состояла прежде всего в диверсификации программ. В отличие от традиционно единообразного образования, в этих экспериментальных школах практиковали систему выбора учебных курсов сверх обязательной программы. Программы лицеев, гимназий и колледжей оказались более насыщенными и сложными, нежели в обычных школах. Так, в гимназии Киевского района г. Москвы в старших классах наряду с обязательной программой предлагались углубленные курсы на выбор (физика, химия, математика, иностранные языки и др.). В Московском классическом лицее сочетание обязательного и элективного образования начиналось раньше - с 6 класса. В числе курсов на выбор были информатика, маркетинг, латынь. В Московском лицее Теплого Стана в 8-11 классах обучали по стандартным и нетрадиционным программам (медицина, биология, история, литература и др.). В начальных классах Московской гимназии вводилось обучение музыке и живописи, в старших классах - изучение вместо одного иностранного языка - двух. В лицее Северного Чертанова (Москва) сверх обычной программы были введены философия, психология, история религии и другие нетрадиционные школьные дисциплины.

Некоторые гимназии, лицеи и колледжи нетрадиционно организовали преподавание и учение. Так, в гимназии г. Сургута практиковали так называемые "индивидуально-ориентированные планы". Были разработаны 4 варианта таких планов. Индивидуально-ориентированные планы учитывали уровни и интересы различных групп школьников, в частности, их намерения поступать в те или иные вузы. Вместо традиционных методических объединений по учебным дисциплинам в сургутской гимназии были созданы 9 кафедр (математики, гуманитарных дисциплин, психологии, эстетического воспитания, физического воспитания, трудового и профессионального обучения, начального образования, иностранных языков). Кафедры занимались не только методическим обеспечением учебного процесса, но и исследованием перспектив развития образования.

К середине 1990-х гг. государственные лицеи, гимназии, колледжи постепенно утрачивают новизну и превращаются в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении трехкомпонентной программы образования. Например, гимназия № 6 в Пензе и школа-гимназия № 16 в Брянске избрали в качестве школьного компонента только один профиль - англоязычную литературу и английский язык. В Кирово-Чепецком и Воронежском лицеях школьный компонент многопрофильный (иностранное

языки, искусство, риторика, прикладная экономика и др.).

В начале 1990-х гг. в России возник новый центр школьного экспериментирования - *частные школы*, само создание которых после более чем 70-летнего перерыва выглядело нетрадиционно.

Частные школы нередко применяют собственные нетрадиционные программы обучения. Например, Краснодарская школа "Джулия", созданная в 1992 г., в качестве школьного компонента избрала углубленные программы английского, французского и немецкого языков. Хабаровская средняя школа "Аист", созданная в 1993 г., в дополнение к общеобразовательному стандарту предложила многопрофильную программу: хореография, информатика, дизайн, плавание, спорт, прикладная экономика и др. Московская православная классическая гимназия в 1992 г. избрала школьный компонент программы, отразивший христианство, древнюю культуру и историю: Закон Божий, литургия, искусство древнего мира, древнегреческий язык, латынь, мифология и античная культура, история музыки, краеведение, изобразительное искусство, история древнего мира, старославянский язык.

Некоторые частные школы идут новым путем при организации обучения. Так, в начальных классах открытой в 1992 г. школы в Черноголовке (Подмосковье) внедрялись интегрированные курсы. Одна из частных гимназий в Москве отказалась от совместного обучения и принимает только девочек. Кроме общеобразовательного стандарта, гимназия организует занятия двумя иностранными языками, уроки поведения и хороших манер. В частной школе "Мыслитель" (Москва) (открыта в 1993 г.) каникулы делятся на "домашние", которые дети проводят в семье, и творческие, во время которых учащиеся посещают театры, выставки, музеи, выполняют творческие работы.

Российский вариант "альтернативной школы" предложил московский частный лицей "Ключ" (создан в 1990 г.). Дети занимались в двух группах по 15 человек в каждой. В каждой группе работали два педагога-воспитателя, что позволяло, по замыслу организаторов школы, строить диалогическую модель общения и совместное освоение детьми картины мира. Кроме двух воспитателей с детьми занимались специалисты-мастера, которых приглашали по мере надобности. Занятия проводились пять раз в неделю, по 8 ч в день. Каникулы предусматривались в январе, мае, июле и августе. В июне и сентябре организовывались выездные занятия. Родители были активными и заинтересованными участниками жизни "Ключа". Они помогали при обычных и выездных занятиях.

Устроители "Ключа" предложили методики, сходные с декролистским "методом центров интереса" ("легенды недели", "темы года"), штайнеровским обучением по биологическим ритмам ("ритмы недели" и "ритмы года"), а также ввели преподавание в разновозрастных группах. Им удалось организовать мотивированный для детей и педагогов учебно-воспитательный процесс. Вот, например, как выглядел день младшего школьника. Он начинался с ритуала встречи, включавшего игровую разминку, ритмические упражнения, обсуждение предстоящих событий дня. Далее зажигалась свеча и следовал рассказ - часть "еженедельной легенды".

Рассказ повествовал о новых приключениях героев легенды. Детям предлагалось прокомментировать приключения. До обеда проводились два занятия с перерывом на чай, после обеда - факультативы в виде различной прикладной деятельности. Обучение концентрировалось вокруг "темы года" ("Дом", "Сад", "Путь" и т.п.). Тема "Дом", например, расширяла понятия дома - от жилища до дома-города, дома-государства, дома-Земли, дома-Мира.

Работа с детьми среднего возраста (10-12 лет) строилась также вокруг произвольно избираемых "тем года". Это было эпизодическое преподавание путем интенсивного погружения в нетрадиционные курсы интегративного характера ("зерно", "узор" и пр.). Систематическое преподавание стандартных общеобразовательных дисциплин предусматривалось лишь с 13 лет.

Школы России постепенно оснащаются новейшей техникой, но темпы оснащения ниже, чем на Западе и в Японии. Так, к 1991 г. кабинеты информатики и вычислительной техники были созданы только в 14 % средних школ бывшего СССР.

Немалый опыт накоплен учебным телевидением. До 1996 г. Москва регулярно выходила в телеэфир по каналу "Российские университеты" с учебно-образовательными передачами на самые разные темы.

Сегодня поддерживаются и по-новому осмысливаются традиции внешкольного образования и воспитания. В 1990-х гг. действовала сеть внешкольных образовательных учреждений. Ведущее место среди них занимали Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). В этот период корректировались подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Так, была пересмотрена концепция школы как координатора воспитательной работы по месту жительства, педагогических усилий семьи и общественности. Перспективная, на первый взгляд, концепция оказалась несостоятельной.

Погруженные в учебную рутину учителя были не в силах брать на себя всю тяжесть внешкольной работы. У школ не оказалось и финансовых, и организационных рычагов, чтобы сделаться центрами внешкольного воспитания и обучения.

Поэтому было решено организовать межведомственные воспитательные центры. Предполагалось, что они будут привлекать к работе с детьми не только профессионалов, но и общественность. Интересный опыт деятельности подобных центров был осуществлен в конце 1980-х гг. в г. Альметьевске. Здесь в каждом микрорайоне были учреждены социально-педагогические комплексы. Возглавили комплексы руководители предприятий. Членами советов комплексов стали руководители школ, различных учреждений микрорайона. В комплексах оборудовали "семейные мастерские", помещения для спортивных занятий, клубы "Хозяюшка", куда приходили родители с детьми. Учителя давали консультации по вопросам воспитания, выступали с лекциями, руководили подростковыми клубами.

На рубеже 1980-1990-х гг. в школах появились ученические кооперативы. В бывшем Советском Союзе в 1989 г. их насчитывалось около 2 тыс. Их членами являлись обычно учащиеся 7-13 лет. Руководили кооперативами учителя труда или родители. Школьники изготавливали одежду, обувь, тренажеры и пр. В течение учебного года учащиеся работали 2-3 раза в неделю, а в каникулы ежедневно. Кооперативы продавали свою продукцию, часть прибыли шла на нужды школ.

Острый кризис переживают *детские организации*, которые должны играть важную роль во внешкольном воспитании. В 1991 г. после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который постепенно заполняется за счет трансформации прежних внешкольных ассоциаций и движений и появления новых.

В течение 1991-1992 гг. возникло объединение "Союз пионерских организаций - Федерация детских организаций". На протяжении 1990-х гг. появились скаутские и другие детские организации.

Масштабы их деятельности сравнительно невелики. Например, в Москве в 1995 г. в организациях скаутов, пионеров и юнновардейцев насчитывалось всего лишь около 5 тыс. членов. Организации ищут новые содержание и формы работы. Скауты проводят слеты-джамбори. Например, летом 1997 г. состоялся слет по поводу 850-летия Москвы. Скаутов ждали культурная программа и оздоровительный лагерь под Ногинском.

Руководители детского движения разрабатывают новые программы внешкольной деятельности детей и подростков. В числе программ - "Возрождение", "Я сам" и "Четыре плюс три". Так, программа "Возрождение" предусматривает девять взаимосвязанных проектов. Один из них - "Сталкер" преследует цели помочь детям и подросткам освоить методы предвидения и преодоления трудностей, познакомить с аномальными явлениями.

Вопросы и задания

1. В чем, на ваш взгляд, заключаются перемены в понимании демократизма образования в постсоветской России?
2. Охарактеризуйте школьную систему в России на рубеже XX-XXI вв.
3. Расскажите об учителях и педагогическом образовании в России на современном этапе.
4. Какие идеи гуманистического воспитания предлагают современные отечественные педагоги? В чем вы усматриваете обновление стратегии воспитания в России?
5. С какими проблемами сталкивается современная российская школа при обучении и воспитании молодого поколения?
6. Расскажите о реформах программ общеобразовательной школы России в 1990-х гг.
7. Как осуществляется дифференциация обучения в российской школе?
8. Расскажите об авторитарном и демократическом проявлениях воспитания в отечественной школе.
9. Как осуществляются нравственное, поликультурное, гражданское, физическое воспитание в российской школе?
10. Что вы можете рассказать о деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений России 1980–1990-х гг.?
11. Расскажите о месте внешкольного воспитания в системе формирования молодого поколения россиян. Укажите способы и возможности такого воспитания, которые существуют у нас в стране.

Литература

- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. - М., 1998.
Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. – М., 1998.
Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994.
Днепров Э.Д. Школьная реформа между "вчера" и "завтра". - М., 1996.
 Доктрина образования в России / Е.П. Белозерцев и др. – М., 1996.
Кузьмин М.Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека. - М., 1997.
Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. - М., 1996.

Содержание

Предисловие.....	3
Раздел I. ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	4
Глава 1. Возникновение воспитания.....	4
К вопросу об источниках изучения первобытного воспитания	4
Концепции происхождения воспитания	4
Зарождение воспитания как особого вида деятельности.....	4
Возникновение семьи. Воспитание детей в семье.....	5
Появление организованных форм воспитания	5
Вопросы и задания	6
Литература	6
Раздел II. ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ.....	6
Глава 2. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока	6
Общий взгляд	7
"Дома табличек"	8
Школа в Древнем Египте	10
Воспитание и обучение в Древней Индии	12
Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем Китае	15
Вопросы и задания	17
Литература	18
Глава 3. Воспитание и школа в Античном мире Средиземноморья	18
Воспитание и школа в Древней Греции	18
Философы Древней Греции о воспитании	21
Воспитание и образование в эпоху Эллинизма	25
Воспитание и школа в Древнем Риме	26
Педагогические идеи Древнего Рима.....	27
Воспитание и обучение у ранних христиан	29
Распространение греко-римского образования на периферии Античного мира	30
Вопросы и задания	31
Литература	31
Глава 4. Воспитание у восточных славян в VI-IX вв.....	31
Общий взгляд	31
Воспитание у восточных славян	32
Вопросы и задания	33
Литература	33
Раздел III. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ.....	33
Глава 5. Воспитание и школа в Византии.....	33
Общий взгляд	33
Педагогическая мысль.....	34
Система воспитания и образования	35
Византийское влияние на педагогическую мысль и просвещение	37
Вопросы и задания	38
Литература	38
Глава 6. Воспитание и школа на Средневековом Востоке	38
Педагогическая мысль и образование на Ближнем и Среднем Востоке (VII-XVII вв.).....	38
Воспитание и обучение в Средневековой Индии	42
Воспитание и школа в Средневековом Китае.....	44
Вопросы и задания	46
Литература	46
Глава 7. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья	46
Общий взгляд	46
Философско-педагогическая мысль.....	47
Воспитание и обучение	48
Вопросы и задания	56
Литература	56
Глава 8. Школа и воспитание в Западной Европе в эпоху Возрождения и Реформации	56
Педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации	56

Школа в XV – начале XVII в.....	62
Вопросы и задания.....	68
Литература.....	68
Глава 9. Воспитание и школа в Славянском мире, Киевской Руси и русском государстве (X - конец XVII в.).....	68
Общий взгляд.....	68
Воспитание и обучение в Киевской Руси (X –XIII вв.).....	69
Воспитание и обучение в Московском и Русском государстве (XIV-XVII вв.).....	72
Школа, просвещение и педагогическая мысль на Украине и в Белоруссии (XIV-XVII вв.).....	77
Вопросы и задания.....	79
Литература.....	79
Раздел IV. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ.....	79
Глава 10. Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америке (середина XVII - конец XVIII вв.).....	79
Общий взгляд.....	79
Педагогическая мысль начала Нового времени.....	80
Педагогическая мысль эпохи Просвещения.....	84
Педагогические идеи и школьные проекты Французской Революции.....	92
Тенденции развития школьного образования и новые типы учебных заведений.....	93
Вопросы и задания.....	97
Литература.....	98
Глава 11. Школа и педагогика в России XVIII в.....	98
Общий взгляд.....	98
Школьные реформы первой половины XVIII в.....	99
Школа и педагогическая мысль во второй половине XVIII в.....	102
Вопросы и задания.....	105
Литература.....	106
Глава 12. Школа и педагогика в странах Западной Европы и США в XIX в.....	106
Общий взгляд.....	106
Педагогические идеи в философии.....	107
Классики педагогики XIX в.....	109
Полемика вокруг школы.....	112
Главные направления развития школы.....	115
Вопросы и задания.....	123
Литература.....	124
Глава 13. Школа и педагогика России первой половины XIX в.....	124
Общий взгляд.....	124
Развитие школьного дела в первой четверти XIX в.....	124
Школьная политика второй четверти XIX в.....	126
Педагогическая мысль в первой половине XIX в.....	128
Вопросы и задания.....	130
Литература.....	130
Глава 14. Школа и педагогика России во второй половине XIX в.....	130
Общий взгляд.....	130
Школьные реформы 1860-х гг.....	131
Период реакции в школьной политике.....	132
Педагогическая мысль во второй половине XIX в.....	133
Вопросы и задания.....	143
Литература.....	143
Раздел V. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ.....	144
Глава 15. Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX в.....	144
Общий взгляд.....	144
Основные педагогические течения.....	144
Итоги школьных реформ к середине XX в.....	150
Попытки модернизации общеобразовательной школы.....	151
Вопросы и задания.....	154
Литература.....	154
Глава 16. Современная школа и педагогика за рубежом.....	155
Общий взгляд.....	155
Основные направления развития педагогической мысли.....	155
Приоритеты и проблемы воспитания и образования.....	156
Школьные системы.....	157
Практика школьного обучения и воспитания.....	158
Реформирование обучения и воспитания.....	161
Вопросы и задания.....	163
Литература.....	163
Глава 17. Школа и педагогика в России в конце XIX - начале XX вв.....	164
Общий взгляд.....	164

Школьные реформы	164
Педагогические направления и идеи	169
Вопросы и задания	173
Литература	173
Глава 18. Отечественные школа и педагогика советского периода	173
Общий взгляд	173
Школа и школьная политика	174
Развитие педагогической науки	177
Вопросы и задания	183
Литература	183
Глава 19. Школа и педагогика России в конце XX в.	184
Общий взгляд	184
Школьная система	184
Полемика о путях образования и воспитания	188
Практика образования и воспитания	189
Вопросы и задания	198
Литература	198

Учебное издание

Джуринский Александр Наумович

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Зав. редакцией *В.Л. Салахетдинова*

Редактор *Т.Е. Слизкова*

Художник обложки *Ю.В. Токарев*

Компьютерная верстка *Б.В. Колосов*

Корректор *Т.С. Сивова*

Изд. лиц. № 064380 от 04.01.96.

Гигиенический сертификат

№ 77.ЦС.01.952.П.01652.С.98 от 28.08.98.

Сдано в набор 10.09.98. Подписано в печать 08.12.98.

Формат 60x90¹/₁₆ - Печать офсетная. Печ. л. 27,0.

Тираж 30000 экз. (2-й завод 15 001-30 000 экз.)

Заказ № 2819.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел.: 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел/факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие ордена Трудового Красного
Знамени полиграфический комбинат Министерства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.