

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



Учебно-методическое пособие
для аспирантов
и соискателей

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2010

УДК 371
ББК 74.204
Е 38

Рекомендовано к изданию
решением научно-методического совета
ГОУ ДПО НИРО

Тулупова О. В.

Е38 История педагогической науки : учебно-методическое пособие для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.00 — педагогические науки / О. В. Тулупова. — Н. Новгород: ГОУ ДПО НИРО, 2010. — 235 с.
ISBN 978-5-7565-0424-8

Представленные в учебно-методическом пособии материалы структурированы в соответствии с примерной программой «Истории педагогической науки», составленной академиком РАО, доктором педагогических наук, профессором А. И. Пискуновым.

Пособие адресовано аспирантам и соискателям для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по специальности 13.00.00 — педагогические науки, а также педагогическим и руководящим работникам системы образования Нижегородской области, практическим работникам системы постдипломного и высшего профессионального образования, в сферу профессиональных интересов которых входят вопросы истории педагогики и образования.

УДК 371
ББК 74.204

ISBN 978-5-7565-0424-8

© Тулупова Оксана Владимировна, 2010.
© ГОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования.

ПРЕДИСЛОВИЕ



Профессиональные занятия любой отраслью науки предполагают обязательное знание истории ее зарождения, становления и развития. Это необходимо и всем готовящимся к соответствующему виду практической профессиональной деятельности.

Особую важность знание истории своей науки представляет для специализирующихся в различных отраслях педагогики. Для этой категории научных работников история педагогики должна являться синтезом базовых знаний о развитии всех разветвлений педагогической науки — общей теории воспитания и образования, дошкольной педагогики, теории и методик профессионального образования, методик преподавания отдельных учебных предметов в различных типах образовательных учреждений, дефектологии (коррекционной педагогики), теории и методики физического воспитания, организации социальной работы и ее методов. Следует учитывать и то, что число отраслей педагогической науки оправданно или неоправданно, но постоянно возрастает.

Наконец важно отметить, что не во всех действующих стандартах высшего педагогического образования вопросы истории соответствующей отрасли педагогической науки находят должное отражение в целостном виде.

Введение истории науки в число общих

кандидатских экзаменов для будущих преподавателей и научных работников-педагогов имеет особое значение: многим из них предстоит заниматься историей педагогики как основной специальностью.

Для готовящихся к получению ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.00 — педагогические науки — данный экзамен носит своего рода пропедевтический характер, поскольку история педагогики и образования является органической и чрезвычайно ответственной частью кандидатского экзамена по специальности.

Аспирантура — это важнейшая форма подготовки научных работников на базе соответствующего высшего профессионального образования. Отсюда логически следует вывод, что подготовка аспирантов к сдаче всех кандидатских экзаменов должна носить самостоятельный творческий характер.

Готовящийся к сдаче кандидатского экзамена должен, безусловно, знать как соответствующую учебную литературу для высшей школы, так и в обязательном порядке быть знакомым с документальными и литературными источниками, выявленными им самостоятельно или с помощью научного руководителя.

ЗАРОЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В УСЛОВИЯХ
ДРЕВНЕЙШИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ВОСТОКА
И В АНТИЧНОМ МИРЕ



1. ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

Зарождение воспитания на ранних ступенях развития человечества. Воспитание детей в семье.

Обряд инициаций и подготовка к нему как зачаточная форма организованного воспитания.

✧ ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ. Интересные сведения о процессах воспитания в первобытном обществе содержатся в трудах ученых и путешественников XIII — начала XIX в., описавших быт аборигенов Австралии, Африки, Полинезии, Сибири, Южной и Северной Америки, которые в те времена находились на стадии первобытного развития.

Реконструировать элементы воспитания первобытной эпохи помогают этнографические данные о жизни немногочисленных сохранивших черты первобытности племен. К числу свидетельств можно отнести и находки археологов (примитивные орудия и предметы быта, детские игрушки, наскальные изображения и пр.), фольклор (народные игры, обряды, развлечения), корни которого уходят в глубь веков, а также метафорический уровень языка (поговорки, пословицы, эпос и пр.).

✧ КОНЦЕПЦИИ ГЕНЕЗИСА ПЕРВОБЫТНОГО ВОСПИТАНИЯ. Эволюционно-биологическая теория воспитания

(Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас) отождествляла воспитательную деятельность первобытных людей с инстинктивной заботой о потомстве, присущей высшим животным. Представители психологической концепции (П. Монро) объясняли происхождение воспитания проявлением у детей бессознательных инстинктов подражания взрослым. Объединяет эти теории утверждение, что первобытное воспитание возникло как процесс постепенного приспособления детей к существовавшему порядку вещей.

✳ ЗАРОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК ОСОБОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Зарождение воспитания как особого вида деятельности человечества относится к тому времени (35—40 тыс. лет назад), когда на Земле появился человек современного физического типа.

Смысл существования первобытного человека был предопределен его мирозерцанием: окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Поэтому стихийно возникшие цели воспитания предполагали подготовку к простейшему виду существования и осознанию мира как анимистического феномена. Зачатки педагогической мысли развивались лишь на уровне обыденного сознания, проявляясь в традициях и народном творчестве.

Содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. Не выполняя какой-либо особой функции, оно сопутствовало всему процессу передачи жизненного опыта. В таком виде воспитание возникло 2—3 млн. лет тому назад, в эпоху выделения человека из животного мира, которое сопровождалось переходом к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Постепенно воспитание как процесс передачи опыта приобретало черты особого вида деятельности и было ориентировано прежде всего на повседневную борьбу за выживание.

Предпосылкой и существенным фактором становления воспитания как вида деятельности стала эволюция материальных связей между людьми первобытной эпохи, необходимость поддерживать и развивать такие связи путем передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поко-

лению. Воспитание возникло из потребности людей в общении как следствие эволюции форм примитивного труда, так как постепенное усложнение производственного опыта потребовало определенной организации его усвоения. Старшие должны были передавать соответствующий опыт детям. Поэтому роль взрослых в организации обучения детей по мере усложнения труда и орудий труда становилась все более значительной.

На заре истории человечества основу воспитания составляло групповое, коллективное начало. Пол и возраст детей в первобытном обществе являлись практически единственными показателями при дифференциации обучения. Первобытное воспитание готовило всех одинаково к повседневной жизни, так как проистекало из общинного образа жизни.

✧ ВОЗНИКНОВЕНИЕ СЕМЬИ. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ. В 9—8-м тысячелетиях до н. э. в ряде регионов мира, в частности в Малой, Передней и Средней Азии, происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Основной социальной ячейкой становится семья. Из всеобщего, равного, контролируемого общиной воспитание превращалось в сословно-семейное. Дети воспитывались прежде всего на примере родителей. Воспитание представителей различных страт — вождей, жрецов, воинов, остальных членов общины — приобретало заметные различия. В семьях элиты увеличился срок детства и соответственно усилилось воспитательное воздействие на подрастающее поколение.

✧ ПОЯВЛЕНИЕ ОРГАНИЗОВАННЫХ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ. Люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влиянием условий жизни, и потому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер. Детям показывали, что и как делать: как владеть палкой, выделывать шкуры убитых животных, находить и собирать съедобные растения и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых на младших было механическое повторение.

По мере усложнения жизнедеятельности человека менялись задачи и приемы передачи социального опыта. Появляются зачатки организованных форм воспитания, которое постепенно сосредоточивается в руках специально назначенных для этого лиц. Коллективная традиция воспитания на исходе первобытнообщинного периода привела к появлению своеобразных домов молодежи для детей и подростков.

По сути, это были предшественники школы, организованные для воспитания «общественного» человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, знанию обрядов. Основной формой воспитания были совместные игры и занятия.

В условиях матриархата до 7—8 лет мальчики и девочки воспитывались совместно под руководством женщин, в более старшем возрасте — отдельно. При патриархально-родовом строе дома молодежи для девочек и мальчиков становятся отдельными. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам. По мере имущественного расслоения появляются отдельные дома молодежи — для бедных и для состоятельных членов общины.

Все подростки обоего пола, достигшие 10—15 лет, проходили инициацию — процедуру посвящения во взрослых. У мальчиков она была более длительной и сложной: проверялась их трудовая, нравственная и физическая подготовка. Инициация проводилась в виде религиозного обряда, сопровождалась традиционными песнопениями, ритуальными танцами, магическими заклинаниями. Программа подготовки к инициации для мальчиков включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д., программа для девочек — обучение ведению домашнего хозяйства.

Задание. Покажите изменение содержания и форм воспитания в первобытном обществе в зависимости от усложнения жизнедеятельности человека.



2. ШКОЛА В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА

Воспитание и школа в древнейших государствах Востока (Египет, государства Месопотамии, Иудея, Индия, Китай и др.). Домашнее воспитание и его традиции. Возникновение письменности и школы. Дворцовые и храмовые школы. Обучение ремеслам. Подготовка жрецов. Кастовое воспитание, различные типы светских и религиозных школ. Педагогические идеи в письменных памятниках Древнего Востока.

✎ **ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА.** Начало истории школы и воспитания как особых сфер общественной деятельности восходит к эпохе цивилизаций Древнего Востока, зарождение которых относится к 5 тысячелетию до н. э.

В древнейших государствах, пришедших на смену архаичным союзам племен, воспитание и обучение осуществлялось по преимуществу в семье. В переходную от общинно-родового к рабовладельческому строю эпоху в древних цивилизациях Востока сохранялись и видоизменялись прежние традиции семейного воспитания. Педагогические prerogatives патриархальной семьи были закреплены уже в таких литературных памятниках Древнего Востока, как Законы вавилонского царя Хаммурапи (1750 до н. э.), книга Притчей иудейского царя Соломона (начало 1-го тысячелетия до н. э.), индийская Бхагавадгита (середина 1-го тысячелетия до н. э.) и др.

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

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока развивались под воздействием разнообразных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически существование этих цивилизаций не совпадало, тем не менее им были присущи сходные структуры, в том числе — воспитания и обучения. Такая общность — объективное следствие того, что возникновение школы пришлось на переходную эпоху от

общинно-родового строя к социально дифференцированному обществу.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека, то есть утратило свой единообразный характер. Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей, постепенно превращаясь в подготовку к будущей взрослой жизни. Это, с одной стороны, усилило оппозицию детей миру взрослых, а с другой — воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер.

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 технически 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 регулятивов, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной страте. Отсюда и упование на жесткие формы и методы воспитания.

Закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, ибо религия была носителем идеалов воспитания и обучения. Вместе с тем, возникновение школ отвечало определенным экономическим, культурным, политическим запросам общества. По

мере социального развития такие запросы менялись, а с ними менялись и сфера, содержание, методы воспитания и обучения.

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

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

Возникнув как определенный итог общественного развития, школа все более 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 было неизбежно до появления письма и школы.

Школу и воспитание Древнего Востока следует рассматривать как нечто относительно цельное и одновременно как следствие специфического развития каждой из древневосточных цивилизаций, обладавших устойчивыми особенностями.

✱ ШКОЛА В ДРЕВНЕЙ МЕСОПОТАМИИ. Возникшие в 3-м тысячелетии до н. э. и сменявшие друг друга вплоть до 100 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. Жители древних городов Месопотамии разбивали парки, воздвигали мосты, прокладывали каналы, мостили дороги, строили роскошные дома для знати. В центре города возвышалось культовое здание — башня (зиккурат). Почти в каждом городе имелись учебные заведения. Они появились здесь в 3-м тысячелетии до н. э. в связи с потребностями 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*). На глиняные таблички 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 способом выцарапывания наносились письменные знаки.

Поначалу 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.

Основным приемом 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».

Универсальными приемами обучения являлись заучивание и переписывание. В основе методики обучения лежало 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 предметом. При этом ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали, утверждали, отрицали и опровергали то или иное высказывание.

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 грамматике, математике, астрономии и пр.

Выпускник эдуббы должен был знать четыре арифметических 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.

✳ ШКОЛА В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ. На протяжении тысячелетий в долине Нила складывался определенный психологический тип живущей здесь личности. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. В логике такого идеала и шло обучение и воспитание детей.

В Древнем Египте семейное воспитание и обучение отражали характер взаимоотношений между женщиной и мужчиной, которые в семье 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 могли дать родителям новую жизнь, совершив погребальный обряд. Выполняя родительский долг наставника, египтяне считали, что поступают праведно и обеспечивают счастливое существование предкам в загробном мире.

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 афоризм: «Послушание — это наилучшее у человека». Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: «Ребенок несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал».

Нравственное воспитание в Древнем Египте осуществлялось по преимуществу через заучивание морализаторских наставлений. Чтение, запись и запоминание подобных наставлений было отнюдь не простым делом, поскольку они изображались иероглифами на языке, все более отличавшемся от живой речи.

Целью обучения была подготовка к деятельности, которой традиционно занимались члены семьи. Так что семья являлась первичной ячейкой обучения. Свою профессию передавали детям жрецы, музыканты, ремесленники и т. д. Лишь военное дело находилось вне строго специального сословно-профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми упражнениями развивать силу, выносливость, ловкость.

Школа в Древнем Египте возникла как семейный институт. Чиновник или жрец обучал сына, который впоследствии должен был сменить его на той или иной должности. Позже в таких семьях появляются небольшие группы учеников. Приобретение грамотности, профессия писца рассматривались как залог социального благополучия.

Образование 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. 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 овладеть деловым стилем — для светских нужд и уставным — для составления религиозных текстов.

В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Сообщались некоторые сведения по математике, которые могли понадобиться для расчета строительства каналов, храмов, пирамид, подсчета урожая, астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, для прогноза разливов 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. К тому времени были накоплены знания и написаны 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 ШКОЛА В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ.** Школьное образование в долине Инда появилось, скорее всего, в доарийский период в городах хараппской культуры (3—2-е тысячелетие до н. э.), имевших довольно тесные связи с государствами Месопотамии. В течение 2—1-го тысячелетий до н. э. территория Индии была освоена 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 привилеги-

ями пользовались брахманы. Кшатрии — профессиональные воины — в мирное время содержались за счет государства. Вайшьи относились к свободной трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав, а лишь одни обязанности. Совершенно жалкое существование владели потомки дравидов — так называемые парии. Кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии.

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

Представления о том, какими должны быть воспитание и обучение 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 вайшьев — трудолюбие и терпение, у шудров — покорность.

Сформировался и взгляд на идеальное воспитание (pretendовать на него могли лишь высшие касты). Согласно этому представлению, 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.

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 супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Так в индоарийском обществе контролировались результаты се-

мейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни человека. Порядок упанаямы, содержание дальнейшего обучения для представителей трех высших каст не были одинаковыми. 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 была менее насыщенной, но профессионально направленной. 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.

Программа обычного обучения состояла прежде всего в пересказах вед, обучении чтению и письму. Повышенное образование получали немногие юноши. В программу повышенного образования входили: поэзия и литература, грамматика и философия, математика, 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 учителя и, помимо приобретения образования, осваивал правила человеческого общежития.

В середине 1-го тысячелетия до н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Происходят существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения.

Такие перемены создали условия для зарождения новой религии — буддизма, который, в свою очередь, оказал определяющее 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 брах-

манов в религиозном культе 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, провозгласил равенство людей по рождению. В буддийские общины принимали представителей любой касты.

Согласно буддийскому учению, главной задачей воспитания является совершенствование души человека, которую следует извлечь от мирских страстей через процесс самопознания и самосовершенствования. В этом процессе различались три основные стадии: предварительная, сосредоточенности и окончательного усвоения.

В буддийскую эпоху происходят изменения в учебной программе. Главное внимание теперь уделяется обучению грамматике санскрита, который с I в. н. э. стал ведущим языком Северной Индии. Элементарное образование давали религиозные *школы вед* и светские учебные заведения. Обучение в школах вед носило сословный характер и было адресовано представителям трех ведущих каст. В светские школы учеников принимали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, и обучение в них носило более практический характер. В школах вед акцент делался на интеллектуальное образование с элементами религии.

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

Во II—VI вв. отмечается возрождение индуизма. 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».

Таким образом, можно утверждать, что организованное воспитание и обучение в Древней Индии прошло длительный путь развития. Постепенно программа обучения при-

ближалась 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 навредить старшим и остальным родственникам. Людям представлялось, что существуют божеества, следящие за нравственностью на земле. В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Наставник почитался как отец. Деятельность учителя оценивалась как весьма почетная. Приобретение образования было делом крайне важным.

Согласно древним китайским книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до н. э. и назывались *сян* и *сюй*. Сян возникали в местах прибежищ для престарелых, которые брались 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 — в основном жрецы. Умение пользоваться иероглификой передавалось по наследству и распространялось в обществе крайне медленно.

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 воспитанников самостоятельно ставить и решать различные задачи.

Китай находится в ряду тех древних цивилизаций, в недрах философской мысли которых были сделаны первые попытки теоретически осмыслить содержание и задачи воспитания и образования. Основные философские школы сформировались в Китае к VI в. до н. э. Среди них выделялись моизм, школа легистов (законников) и конфуцианство. Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи.

Конфуций (551—479 гг. до н. э.) — основатель школы, где, по преданию, прошли обучение до трех тысяч 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 их лежали общефилософские и социальные воззрения. Он рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенный фактор человеческого бытия, неперемное условие 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 вопроса о роли природы и общества в воспитании. Природа человека — тот материал, из которого при правильном вос-

питании можно сформировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную силу, Конфуций, однако, не считал его всесильным, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами — благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, китайскому философу принадлежит, едва ли не первому в истории человечества, идея необходимости всестороннего развития личности, причем преимущество перед образованностью отдавалось нравственному началу.

На исходе эпохи Древнего Китая (II в. до н. э. — II в. н. э.) конфуцианство являлось официальной 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 занятие чиновничьих должностей. Прощедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере.

В целом цивилизации Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшее восхождение истории мировой школы и педагогики: возникли первые учебные заведения, были предприняты первые попытки осмыслить сущность воспитания и образования. Педагогические традиции древних государств Двуречья, Египта, Индии и Китая повлияли на генезис воспитания и обучения в более поздние времена.

З а д а н и е. Определите факторы (политические, социальные, идеологические, экономические, технологические и т. д.), обусловившие необходимость возникновения школы в странах Древнего Востока.

3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ

Воспитание в гомеровскую эпоху (IX – VIII вв. до н. э.).

Условия и причины становления различных систем воспитания в древнегреческих полисах: воспитание в Афинах (семья, мусические и грамматические школы, гимнасии, эфебия), воспитание в Спарте (доминирующая роль военно-физического воспитания).

Воспитание и обучение в Древнем Риме.

Развитие и усложнение ремесленного обучения.

Зарождение философской мысли и место в ней вопросов человека и его воспитания (Демокрит, Сократ, Ксенофонт, Платон, Аристотель и софисты в Древней Греции; Сенека, Цицерон, Квинтилиан в Древнем Риме).

Идея гармоничного сочетания умственного и физического развития человека. Христианство и его концепция идеала человека.

✪ **ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ.** Древняя Греция — страна, состоявшая из ряда небольших рабовладельческих государств (полисов). Наиболее влиятельными из них были Лакония с главным городом Спартой и Аттика с главным городом Афинами. В каждом из этих государств сложились особые системы воспитания: спартанская и афинская. Разница между ними была обусловлена некоторыми особенностями экономического и политического развития, а также состоянием культуры этих государств.

Жизнь спартиатов была подчинена главному требованию — быть в состоянии военной готовности. Воспитание осуществляло государство, оно преследовало задачу готовить из детей спартиатов — стойких и закаленных воинов. С 7 лет мальчики-спартиаты, жившие до этого времени дома, помещались в особого рода государственные воспитательные учреждения, называемые агеллами, где они воспитывались и обучались до 18 лет. Руководителем их назначался известный властям человек — педоном. Особое внимание обращалось на физическое воспитание подростков: их закаляли, приучали переносить холод, голод и жажду, выносить боль. Много внимания уделялось военно-гимнастическим упражнениям. Юных спартиатов учили бегать, прыгать, ме-

тать диск и копьё, бороться, пользоваться приемами рукопашного боя, петь воинственные песни. К физическому воспитанию присоединялись музыка, пение и религиозные танцы, носившие боевой, воинственный характер.

Нравственное и политическое воспитание насаждалось во время специальных бесед государственных руководителей с молодежью, которой они рассказывали о стойкости и мужестве предков в борьбе с врагами отечества, о героях. Детей приучали к четкости и краткости ответов («лаконическая речь»). Юноши 18—20 лет переводились в особую группу эфэбов и несли военную службу. Большое внимание было обращено на военное и физическое воспитание девушек.

По-иному было организовано афинское воспитание. В Афинах в V—IV веках до н. э. бурно развивались культура, естествознание, математика, история, искусство, литература, замечательная греческая архитектура и скульптура. Афиняне считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. В Афинах дети до 7 лет воспитывались дома. Затем мальчики начинали посещать школу. Девочки получали дальнейшее воспитание в семье, приучаясь к домашнему хозяйству. Жизнь женщины в Афинах была вообще замкнутой и сосредоточенной в женской половине дома (гинекее). Первоначально дети (с 7 до 13—14 лет) обучались в школах грамматиста и кифариста (или одновременно, или последовательно — сначала в школе грамматиста, а затем кифариста). Эти школы были частными и платными. Занятия в школах вели учителя — дидаскалы. В школе грамматиста учили читать, писать и считать. Применялся буквослагательный метод: дети заучивали наизусть буквы по их названиям (альфа, бета, гамма и т. д.), потом складывали их в слоги, затем слоги в слова. Для обучения письму использовались навощенные таблички, на которых тонкой палочкой (стилом) писались буквы. Считать учились при помощи пальцев, камешков и счетной доски, так называемой абаки, напоминающей счеты. В школе кифариста мальчику давалось литературное образование и эстетическое воспитание: он учился музыке,

пению, декламации (читались отрывки из «Илиады» и «Одиссеи»).

В 13—14 лет мальчики переходили в учебное заведение, называвшееся палестрой (школа борьбы). Здесь в течение двух-трех лет они занимались системой физических упражнений, которая получила наименование пятиборья и включала в себя бег, прыганье, борьбу, метание диска и копья, плавание. С ними велись беседы по политическим и нравственным вопросам. Физическим воспитанием и беседами в палестре руководили наиболее известные граждане. Наиболее обеспеченная часть молодежи поступала далее в гимназии (позже — гимназии), где изучала философию, политику, литературу, для того чтобы подготовиться к участию в управлении государством, и продолжала заниматься гимнастикой. Наконец, как и в Спарте, юноши с 18 до 20 лет переходили в эфебию, где продолжалось их военное и политическое воспитание. Они учились строить укрепления, управлять военными машинами, несли службу в городских гарнизонах, изучали морское дело, участвовали в общественных празднествах и театральных представлениях.

✱ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ. Из античной Греции ведет свое происхождение сам термин «педагогика», который закрепился в качестве названия науки о воспитании. В Древней Греции педагогами назывались рабы, которым аристократы поручали присматривать за своими детьми, сопровождать их в школу и из школы, нести учебные принадлежности, а также совершать с ними прогулки. Греческое слово «пейдагогос» (пейда — ребенок, гогос — вести) обозначает «детоводитель». В дальнейшем педагогами стали называть специально подготовленных людей, которые занимались обучением и воспитанием детей и для которых педагогическая деятельность являлась профессией. Со временем и особая наука о воспитании стала называться педагогикой.

Из Древней Греции ведут свое происхождение и многие другие педагогические понятия и термины: например, «школа», что означает «досуг», «гимназия», — общественная школа физического воспитания, а впоследствии просто средняя школа, и др.

Демокрит (460—370 гг. до н. э.) считал, что воспитание ведет к обладанию тремя дарами: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать». Он был убежден, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее, его руками действует природа, ибо человек — ее часть, «микрокосмос». Процесс воспитания и обучения, по мнению Демокрита, — тяжелый, но благодарный труд, который преобразует природу человека. Он полагал, что главное — не количество полученных знаний, а воспитание интеллекта. Идеи Демокрита оказали влияние на взгляды ученых-софистов (V—IV до н. э.): *Сократа* (469 — 399 гг. до н. э.); *Платона* (427—347 гг. до н. э.) и *Аристотеля* (384—322 гг. до н. э.).

Софисты-«мудрецы» расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству спора. Затем были добавлены еще арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что составило в целом семичастную «энциклопедическую программу» (энциклопедию), которая оказалась предтечей программы «семи свободных искусств», ставшей символом образованности вплоть до Нового времени. Первые софисты считали своим основным призванием преподавание риторики. По их суждениям, овладевая искусством риторики, человек приобретает умение завоевывать на свою сторону мнение большинства, то есть угадывать смысл общего блага.

Крупнейшим представителем философии софистов являлся *Сократ*. Его главное дидактическое достижение — майэвтика («повивальное искусство»), диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов. Суть педагогических суждений Сократа составляет тезис о том, что главным среди жизненных целей должно быть нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек является обладателем разумного сознания, направленного на добро и истину. Философ был одним из основоположников учения о доброй природе человека. Природные способности человека Сократ связывал с правом на образование.

Сократ — родоначальник диалектики как метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов — так называемого сократического метода. Главной задачей на-

ставника Сократ считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы философа 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».

Согласно *Платону*, достижение знания и истины — это мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков. Философ установил связи между воспитанием и общественным устройством. Педагогическая проблематика присутствует в его трактатах «Диалоги», «Государство», «Законы». Основанное им в Афинах учебное заведение — Академия — просуществовало более 1000 лет.

Педагогические суждения Платона исходят из его философского видения человека и мира. По Платону, земная жизнь — преходящий этап движения человека к «истинному бытию — неким умопостигаемым 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 из живущих на земле.

Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент жизни человека; ведь именно оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. В трактате «Законы» Платон изложил свои педагогические воззрения, особенно выделив социальные функции воспитания — «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». В трактате «Государство» Платон выделил два длительных цикла воспитания — 10 и 15 лет. Речь шла, таким образом, о фактически пожизненном воспитании. В программу включались: риторика, геометрия, астрономия, музыка.

Платоном также была сделана попытка объединить достоинства спартанского и афинского воспитания. Философ полагал, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», то есть учитывать личные склонности (дифференциация образования сообразно призванию человека).

Ближайший ученик Платона *Аристотель* в своих педа-

гогических трудах развил идеи учителя, но в то же время по ряду вопросов высказал противоположную точку зрения («Платон мне друг, но истина дороже»). Он создал в Афинах учебное заведение — ликей, которым руководил 12 лет. Ликей — символ всей последующей деятельности Аристотеля. Мыслитель полагал, что человек обладает одновременно душой растительной, которая нуждается в питании и обречена на разложение, душой животной (чувства, ощущения) и душой разумной — чистой, бесплотной, универсальной и бессмертной. Наиболее системно его взгляды на воспитание изложены в трактате «Политика».

Аристотель придавал первостепенное значение государственному воспитанию. Он допускал домашнее воспитание ребенка только до 7-летнего возраста под присмотром отца. Но и в этом случае настаивал на необходимости государственного контроля над ним. Воспитанием с 7-летнего возраста должно было заниматься государство.

✧ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РИМСКОЙ ИМПЕРИИ. В республиканском Риме основу воспитания составляла греческая и эллинистическая педагогика. Школьное образование было ориентировано на воспитание верноподданной массы чиновников и граждан и находилось под контролем государства. Элементарные школы, частные и платные, обслуживали широкие массы свободнорожденного населения (плебеев), учили чтению, письму и счету, знакомили с законами страны. Богатые и знатные предпочитали давать своим сыновьям первоначальное обучение дома. В грамматических школах, также частных и платных, сыновья привилегированных родителей обучались латинскому и греческому языкам, риторике (искусству красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории). Развитие этих школ было вызвано необходимостью овладения ораторским искусством теми, кто стремился занять выборные руководящие должности. В последние столетия республиканского Рима возникли особые школы риториков (ораторов), где знатное юношество за высокую плату обучалось риторике, философии и правоведению, греческому языку, математике и музыке, с тем чтобы в дальнейшем занять высшие государственные должности. После завоевания Греции

(II век до н. э.) в Риме распространяется греческая культура и греческий язык становится языком знати.

Наиболее известным из римских педагогов был *Марк Фабий Квинтилиан* (42—118 гг. н. э.). Сохранившиеся фрагменты его сочинения «О воспитании оратора» позволяют судить об основных педагогических взглядах автора. Квинтилиан был хорошо знаком с современной ему греческой и римской философской и педагогической литературой. Он обобщил и свой большой опыт как преподаватель школы риторов. В истории педагогики это одна из первых работ, тесно связанная с практикой школы. Цель воспитания Квинтилиан видел в подготовке молодого человека к исполнению его гражданских обязанностей. Идеалом для него был Перикл. Философ отдавал предпочтение организованному школьному обучению перед домашним. Вершиной образования Квинтилиан считал овладение искусством оратора.

Вслед за Плутархом он говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Ребенок — «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно. В советах Квинтилиана слышен голос учителя-практика. Его произведения, вновь открытые в эпоху Возрождения, читались многими педагогами с захватывающим интересом.

Выдающимися представителями древнеримской педагогической мысли являются также Марк Туллий Цицерон (106—43 гг. до н. э.), видевший идеал высокоразвитого человека в гармоничном сочетании национального благонравия и владения высшими образцами греческой культуры, а путь к этому — в формировании оратора, а также Луций Анней Сенека (ок. 4 г. до н. э. — 65 г. н. э.) — основатель эмпирического направления в образовании, считавший целью педагогики — направление учащегося по пути морального совершенствования в согласии с основными целями стоического мировоззрения.

✎ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИДЕИ И ПЕДАГОГИКА РАННИХ ХРИСТИАН. Идеологи раннего христианства в решении вопросов воспитания и образования исходили из императива: «Что справедливо, то должно быть сделано», — ставя, таким образом, превыше всего вечные общечеловеческие ценности. Главное место в образовании, с их точки

зрения, должно занимать изучение Библии. В основе воспитательной деятельности ранних христиан лежит любовь к людям; идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни; высокая важность труда, взаимопомощь, смирение, аскетизм. Школьная система раннехристианского образования включала в себя: в I в. — школы катехуменов для тех, кто желал стать членом христианской общины (изучение Библии, нравственные наставления, музыкальное обучение); во II в. появляются школы катехизиса, ориентированные на подготовку священников; с III в. распространяются кафедральные (епископальные) школы. В христианской традиции педагогической мысли были развиты идеи, составившие основы религиозного воспитания и обучения, повлиявшие на весь православный средневековый мир.

Василий Кесарийский (330—379) считал, что для пребывания в миру идеалом являются традиции греко-римской образованности; но вершиной образования рассматривал уход из мирской жизни, молитву и пост.

Иоанн Златоуст (ок. 347—407) видел задачу школы в «наставлении души и формировании ума» на основе главного источника знаний — Библии; в деле воспитания считал основой обращение к воле, свободе, самостоятельности человека, основанной на нравственности; предложил христианские методы воспитания с учетом античной традиции — наставление, беседа, совет, предостережение.

Аврелий (Блаженный) Августин (354—430) признавал положительные стороны античного образования и делал упор в обучении на развитии ума, а не памяти. Отсюда он выводил необходимость изучения диалектики, риторики, математических наук; учение привязывал к практическим целям нравственного совершенствования личности и считал, что истинное знание вложено в человека Богом, а задача учителя — сделать это знание осознаваемым для ученика.

З а д а н и е. Назовите идеи античной педагогики, которые не потеряли актуальности и в настоящее время, подберите примеры современных образовательных технологий, подходов, методов обучения и воспитания, имеющих в своей основе постулаты античной педагогической мысли.

ВОСПИТАНИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
В ЭПОХУ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ



1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ
СТАНОВЛЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Влияние традиций античной культуры на развитие образования. Развитие христианских воззрений на человека и его воспитание.

Состояние школьного дела. Церковные и светские школы. Раскол христианства, его влияние на развитие образования, воспитания и педагогической мысли. Схоластика и педагогическая мысль (А. Боэций, П. Абеляр, А. Алкуин, Фома Аквинский и др.) Рыцарство и изменение взглядов на задачи физического воспитания. Развитие педагогической мысли в эпоху Возрождения (XIV – XVI вв.).

Зарождение школ нового типа (Витторино да Фельтре, Гуарино Гуарини); цели воспитания как элемент социальных воззрений Т. Мора, Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, Эразма Роттердамского, М. Монтеня и др. Педагогическая мысль и изменения в подходах к воспитанию и школьному делу в период Реформации (М. Лютер, Ф. Меланхтон, И. Штурм и др.). Контрреформация и практика воспитания в иезуитских школах.

✿ ОБЩИЙ ВЗГЛЯД НА ЭПОХУ РАННЕГО ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ. Специфику школ и воспитания раннего Средневековья в Европе определяли следующие факторы. Первым и едва ли не главным из них была христианская традиция, другим — влияние античной традиции (школь-

ные программы, комментированное обучение, гуманистические идеалы воспитания). И наконец, варварская, дохристианская традиция, которая основывалась на концепции, что человека надлежит интегрировать в определенный клан.

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 в собственных глазах и глазах остального общества определенный имидж. Добродетелью крестьянства считалось трудолюбие, аристократии — воинская доблесть, духовенства — благочестие и пр. Представители сословий видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. Вот почему универсальной педагогической идеей и практикой, принятой в средневековой Европе, стало ученичество.

✱ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ. Носителями христианской педагогики были в первую очередь служители католической церкви. Идеалом являлась усредненная верующая личность. Многие идеологи христианства с неприязнью, которая нередко переходила в открытую враждебность, относились к античному — «языческому» — воспитанию. Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего Средневековья. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание «чистоты сердца» путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля желаний, мыслей, поступков. Это не исключало и необходимости приобретения светских знаний. Не случайно, что учебное руководство для монахов, созданное авторитетным богословом и педагогом Флавием Кассиодором (490—583), именовалось «Введение в изучение божественных и мирских наук».

Важную роль в развитии педагогической мысли раннего Средневековья сыграла схоластика (от латинского *scola* — школа). Будучи универсальной философией и теологией, она господствовала в общественной мысли Западной Европы в течение XI — начала XVI в. Как философия она разраба-

тивала алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, как педагогика — подавала в логически стройном виде христианское вероучение в целях передачи учащимся совершенного, систематизированного знания.

Схоластика выработала культурные ценности, опиравшиеся на аристотелизм и христианское богословие. Важную роль в создании новой идеологии, в том числе обучения и воспитания, 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* были одним из главных источников изучения богословия в средневековой школе.

Примером блестящего схоласта был французский богослов и педагог *Пьер Абеляр* (1079—1142). Красноречие *Абеляра* привлекало сотни слушателей. У него учились логике мышления, искусству спора. Обладатель живого ума, *Абеляр* подвигал учеников на творчество и, соединяя веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, утверждая, что знание — прежде всего результат самостоятельной работы.

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

Так, глава Парижской кафедральной школы, автор «*Дидаскалиона*» (трактата о системе средневековой образованности) *Гуго Сен-Викторский* (1096—1141) фактически свел воедино тогдашние знания по преподаванию в высшей школе. Он неразрывно увязывал религиозное и светское начала в воспитании. *Гуго Сен-Викторский* оставил важные дидактические рекомендации, в частности о целесообразности изучения прежде всего сущностного знания.

Наставник детей французского короля, автор трактата «*О воспитании знатных детей*» *Винсент де Бове* (1190—1264) в воспитании ставил на первое место нравственность.

Ему принадлежит тезис о целесообразности взаимосвязи интеллектуального и нравственного воспитания.

Смелыми для своего времени были предложения по обучению, высказанные испанским мыслителем *Раймондом Луллией* (ок. 1235 — ок. 1316). Он считал, что начинать обучение надо на родном языке (и это тогда, когда латынь была альфой и омегой обучения!), что следует приучать детей к труду, с детства прививая им навыки профессии.

✱ ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ. Педагогическая практика в средневековой Европе осуществлялась под влиянием взаимопроникающих языческой (варварской), античной и христианской традиций.

Варварские традиции крепче всего сохранялись в семейно-домашнем воспитании, которым довольствовались абсолютное большинство населения Европы. При этом оно имело свои сословные черты и особенности. В наиболее организованном виде сословное домашнее — семейное — воспитание было представлено в системе ученичества и рыцарского воспитания.

Ученичество являлось основной формой обучения ремесленников и купечества. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились даровыми работниками. Часто он позволял посещать ученику в течение года или двух лет школу или сам брался выучить его грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем, работая у мастера за плату до тех пор, пока не открывал собственное дело.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования мировоззрения подрастающего поколения — рыцарскому воспитанию. Идеал рыцарского воспитания включал жертвенность, послушание и одновременно личную свободу. В этом идеале был заложен мотив превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде было распространено презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение собственных стихов и игра на музыкальном

инструменте. Юношей обучали прежде всего военному искусству.

Педагогами обычно служила придворная челядь. Приглашались для обучения музыканты и поэты (менестрели, трубадуры, мейстерзингеры). С семи лет мальчики приобретали знания и умения, будучи пажами при супруге сюзерена и ее придворных. В 14 лет они переходили на мужскую половину и становились оруженосцами при рыцарях, которые были для них образцом нравственности, силы, мужества, воспитанности.

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. Неграмотной была даже верхушка общества. Между тем потребность в грамотных чиновниках и священнослужителях увеличивалась.

Католическая церковь стремилась исправить положение. Духовные соборы в Оранже и Валенсе (529 г.), шестой Вселенский собор (681 г.) принимали обращения о необходимости создания школ. Но эти призывы были безрезультатны. Инициировать развитие образования попытались светские власти. Заметную роль в этом сыграл создатель обширной империи Карл Великий. Он был одним из первых крупных политических деятелей средневековой Европы, кто осознал роль школы как орудия государственности и всячески поощрял учреждение церковных школ.

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

Епископальные (кафедральные) школы до IX в. являлись ведущим типом церковных учебных заведений. Первые монастырские школы в раннефеодальной Европе были учреждены орденом анахоретов. Орден был создан монахом Бенедиктом Нурсийским (480—533) в 529 г. В монастырях анахоретов поначалу обучали будущих членов ордена. Затем было организовано и обучение мирян, то есть внешняя школа. Бенедиктинцам европейская школа обязана тем, что латынь на многие столетия стала единым языком ученых и преподавания.

В течение шести веков монастырские школы бенедиктинцев оставались наиболее влиятельными учебными заведениями такого типа. К XIII в. влияние бенедиктинцев на духовную жизнь падает. Первенство в организации монастырских школ захватил орден капуцинов-францисканцев (создан в 1212 г.) и доминиканцев (создан в 1216 г.). У капуцинов обучались по преимуществу дети из высших сословий.

Церковные школы были важным инструментом религиозного воспитания. В них изучали Библию, богословскую литературу. В полном пренебрежении в школах было физическое воспитание. Христианские учителя руководствовались догматом: «Тело — враг души». Хотя формально каникул не существовало, дети могли отдохнуть от учебы во время многочисленных церковных праздников. В школах царили жестокие наказания: голод, карцер, избиения. Наказания рассматривались как дело естественное и богоугодное.

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

Основными учебными книгами были Абецедарий и Псалтирь. Абецедарием называлось пособие, напоминающее современный букварь. Оно приобщало учеников к основам христианской веры, которые они сопоставляли с устными наставлениями на родном языке. При изучении Абецедария происходило деление учащихся на тех, кто завершал обучение на элементарном уровне, и тех, кто продолжал учебу. Псалтирь заучивали сначала наизусть, затем (после усвоения алфавита) читали.

Церковные школы, где давалось повышенное образование, исчислялись единицами. Обучали в церковных школах повышенного образования по программе семи свободных искусств. 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 — квадривиум (арифметика, география, астрономия, музыка). Особенно основательно изучались дисциплины, базовые для будущих священнослужителей (грамматика и музыка).

Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. Усидчивость почиталась наилучшим способом овладения христианским школьным знанием. В итоге церковные школы раннего Средневековья принесли немного пользы. Детям из низших слоев, то есть абсолютному большинству населения, доступ к образованию остался закрытым. А уровень подготовки в них был крайне низким.

На протяжении XII—XV вв. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. Это выразилось прежде всего в создании так называемых городских школ и университетов. Создание светских учебных заведений было тесно связано с ростом городов, укреплением социальных позиций горожан, которые нуждались 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 т. д. В школах учились дети представителей высших сословий. По окончании школы они умели читать, писать и считать, немного знали латинскую грамматику. Выпускники получали звание клирика, что позволяло быть учителем или священнослужителем.

Городские школы возникали также из системы ученичества, цеховых и гильдейских школ, школ счета для детей торговцев и ремесленников. Цеховые школы появились в XIII—XIV вв. Они содержались на средства цехов и давали общеобразовательную подготовку (чтение, письмо, счет, элементы геометрии и естествознания). Обучение в них велось на родном языке. Сходная программа была у создаваемых в то же время гильдейских школ.

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

Поначалу городские школы находились под контролем церкви. Постепенно, однако, города избавлялись от подобной опеки, отвоевывали себе право определять школьную программу и назначать преподавателей.

Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого именовали ректором. Учителями становились поначалу прежде всего духовники, позже — бывшие студенты университетов. Учителя получали плату деньгами и натурой (оплата была нерегулярной и меньше, чем в церковных школах). По истечении контракта педагогов могли уволить, и те подыскивали работу в другом месте. Программа городских школ по сравнению с программой церковных имела более прикладной характер. Кроме латыни, в них изучались арифметика, элементы делопроизводства, география, техника, естественные науки.

Происходила определенная дифференциация городских школ. Часть из них, например школы счета, давали элементарное образование и готовили детей для поступления в латинские (городские) школы. Латинские школы и ряд других учебных заведений, в свою очередь, давали образование повышенного типа.

Важной вехой развития науки и образования стало создание университетов. Они родились в системе церковных школ. В конце XI — начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращается 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. Университеты учреждались и светской властью. Основание 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.

Рост университетского образования отвечал велению времени. Появление университетов способствовало оживлению общественной жизни, торговли и увеличению доходов. 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 был весьма вольным, а обучение платным. Студенты-бедняки снимали для жилья каморки и перебивались случайными заработками, уроками, нищенствовали, странствовали.

Большинство первых университетов имели несколько факультетов. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Университеты явились альтернативой схоластике, вырождавшейся в «науку пустых слов». В XIV — XV вв. пропасть между новейшим знанием и схоластикой увеличилась. 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.).

З а д а н и е. Покажите, каким образом традиции европейского раннего Средневековья проявились в педагогической мысли и практике воспитания и обучения?

✎ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ. Гуманистические идеи Возрождения (конец XIV — начало XVII в.) провозгласили человека главной ценностью на земле. В соответствии с ними начали разрабатываться новые формы и методы воспитания, ориентированные на раскрытие в человеке всего лучшего. В философско-педагогической мысли в обновленном виде утверждался идеал духовно

и физически развитой личности, сложившийся под влиянием конкретных исторических условий. Выдающиеся представители эпохи Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталоном мудрости, нравственности и духовности.

Всплеск педагогической мысли был тесно связан с пробуждением национального самосознания европейских народов на фоне великих географических открытий XV—XVI вв., интенсивным развитием искусства, литературы, научных знаний. Распространению новой культуры и образованности способствовало книгопечатание, изобретенное в середине XV в.

Стремясь подражать античным Греции и Риму, представители гуманизма назвали свое время «Возрождением», то есть восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре они видели отражение всего лучшего, что существует в человеке и природе. Гуманистов привлекал свободный дух, красота и выразительность образов классической литературы, которые для них олицетворяли идеалы воспитания. В классическом наследии они стремились заимствовать традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Размышляя о физическом совершенстве человека, педагоги-гуманисты многое взяли от рыцарского воспитания. Педагогическая триада Возрождения (классическое образование, физическое развитие, гражданское воспитание) включает три основных слагаемых: Античность, Средневековье и идеи — предвестники нового общества.

Представители эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, добавив в нее изучение древнегреческого языка и возродив классический латинский язык. Смысл таких нововведений состоял в извлечении из античной литературы воспитательно-дидактического материала: идей государственного устройства — у Аристотеля, уроков военного искусства — у Цезаря, агрономических познаний — у Вергилия и пр. Если средневековая школьная традиция почитала, прежде всего, философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Италия стала колыбелью европейского Возрождения. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи *гражданского воспитания*. В качестве его образца итальянские мыслители рассматривали педагогические идеи Квинтилиана. К ним, например, обратились в 20-х гг. XV в. *Витторино да Фелетре* и *Баттисто Гуарини*.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется *Томазо Кампанелла* (1568—1639). В трактате «Город солнца» им изложены педагогические идеи, пафос которых заключался в отрицании книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования. Кампанелла подчеркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится очагом идей гуманизма. Отсюда они распространяются 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 пересмотра программы образования. Так, Бюде связывал содержание обучения с экономической и политической жизнью страны, предлагал использовать изучение классических языков для извлечения уроков нравственности. Обновленную программу научно-реального 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, критиковал бесчеловечность его методов, неэффективность обучения в школе и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, главная цель которого — духовное и телесное развитие личности. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Мишель Монтень в своем основном труде «Опыты» рас-

смачивает человека как наивысшую ценность. Он верит в его неисчерпаемые возможности и относится с большой долей скепсиса к божественному провидению. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность критических суждений. Подвергая резкой критике средневековую школу, философ-гуманист образно писал, что это «настоящая тюрьма», откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. По убеждению Монтеня, традиционное обучение приносит мало пользы: «Большая часть наук, которыми мы занимаемся, неприложимы к делу». Он советовал, чтобы «больше говорил ученик и больше слушал учитель», что необходимо приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они «все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету».

Из Италии и Франции гуманистическое педагогическое движение Возрождения распространилось на остальные страны Европы, и в каждой появились представители этого движения.

Так, *Р. Агрикола*, впоследствии названный «наставником Германии», воспитал немало учеников, которые создали школы в германских государствах и на севере Европы. Европейскую славу снискали *Х. Л. Вивес*, *Эразм Роттердамский* и *Томас Мор*.

Х. Л. Вивес известен как автор ряда педагогических трактатов и наставник дочери английского короля Генриха VII. Он выступал против схоластики, в защиту опытного познания и считал весьма эффективной сократовскую методу обучения путем бесед.

Главный педагогический труд Вивеса — «О порче нравов». В этом и других сочинениях («О преподавании наук», «Воспитание христианской женщины») Вивес рассматривал различия домашнего и школьного воспитания, вопросы нравственного воспитания, ряд дидактических проблем. При этом школьное обучение ставилось на первый план в сравнении с домашним воспитанием, осуждались антигуманность, схоластика и фразерство средневекового воспитания и обучения. Воспитание не мыслилось Вивесом без учета природных психофизиологических особенностей детей. Им кри-

тиковался предрассудок о вреде образования для женщин, а организация процесса обучения увязывалась с необходимостью проникновения в закономерности познания.

Один из «властителей дум» Возрождения — *Эразм Роттердамский* в своем основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей», а также в других трудах по вопросам воспитания («О благовоспитанности детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») определил необходимость сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, а также принцип активности воспитанника (врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд). Определенным шагом вперед были взгляды Эразма на женское образование. Он рекомендовал одинаковую программу женского и мужского образования, оговаривая, однако, что женщинам целесообразно давать по преимуществу классическое языковое образование и в очень малом объеме — естественнонаучные знания.

Среди тех, кто заслужил память благодарного человечества, можно назвать и английского мыслителя *Томаса Мора*. В своем главном произведении «Утопия» Т. Мор описал идеальное общество и изложил собственные взгляды на воспитание и обучение. Центральное место в его утопической теории занимает гармонично развитая личность. Цель создания социальных учреждений в таком обществе — дать каждому возможность развивать свои духовные силы, заниматься «изучением наук и искусств». В человеке особо подчеркнуты общественные и личные качества: скромность, добродетельность, трудолюбие, доброта. Т. Мор строил нравственное воспитание на религиозных началах. Будучи правоверным католиком, он в «Утопии» утверждал свободу вероисповедания.

Воспитание высокой нравственности в обществе рассматривается им как первостепенная социальная задача. Для этого воспитывать человека следует в духе морали, которая отвечает интересам как всего общества, так и его собственным. Полагая, что разум способен руководить человеком в течение всей его жизни, Т. Мор ищет пути, чтобы вооружить человеческий разум знанием. Противник схоластической

системы обучения, он подчеркивал, что школьное образование должно опираться на практический опыт.

Между идеалами эпохи 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. Однако они не могли быть сколько-нибудь полно осуществлены, поскольку в своем большинстве носили утопический характер.

З а д а н и е. Какие идеи античной педагогики нашли свое продолжение и развитие в трудах философов-гуманистов эпохи Возрождения?

✱ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ИЗМЕНЕНИЯ В ПОДХОДАХ К ВОСПИТАНИЮ И ШКОЛЬНОМУ ДЕЛУ В ПЕРИОД РЕФОРМАЦИИ. В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация сформулировала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое отличалось от взглядов гуманистов Возрождения и католической ортодоксии. Религиозный антропологизм реформаторских учений шел вразрез светскому гуманизму педагогики Возрождения. В отличие от римско-католической церкви, исповедовавшей истину как неизменное отражение божественного провидения, Реформация предполагала дополнить божественные по своему происхождению истины.

В движении Реформации прослеживались умеренные и радикальные течения. Лидер последнего *Томас Мюнцер* (1490—1525) выступал за разрушение старой школы, которая затрудняет доступ народа к просвещению. С целью создания новой школы Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования.

В становлении педагогических воззрений Реформации особую роль сыграл ряд мыслителей: *Жан Кальвин* (1509—1564), *Матюрен Кордьер* (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. Кальвин перевел на французский язык Библию, которая была важнейшим пособием при воспитании и обучении. Его последователи в Англии, пуритане, проделали аналогичную работу.

«Отец» Реформации в Германии *Мартин Лютер* признавал важность и даже необходимость гуманистического образования в духе Возрождения. Он был инициатором учреждения светскими властями протестантских школ. Как считал Лютер, в научной подготовке, знании классических древних языков и литературы нуждаются власти предрержающие в миру и церкви. Из этого следовало, что полноценного образования была достойна лишь часть общества: будущие священники, учителя, судьи и пр. Остальное население должно получать элементарное образование. В трактате «О желательности посылать детей в школу» (1530) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей ежедневно, на один-два часа, отправлять детей в школу. Основным учебным пособием народной школы объявлялся Катехизис, перевод которого на немецкий язык был сделан самим Лютером.

Ученик Лютера *Ф. Меланхтон* известен не только как теоретик, но и практик образования. В его творчестве прослеживается тесная связь гуманизма Возрождения и педагогических установок протестантизма. Противник схоластики, Меланхтон видел цель полноценного образования в выработке научного мышления и освоении ораторского искусства.

Убежденный сторонник необходимости изучения классической греко-римской литературы, он предложил метод, который предусматривал изучение краткого курса грамматики, интенсивное чтение, сопровождающееся различными упражнениями: составлением писем, переводами, диспутами, индивидуальными выступлениями. В программу обуче-

ния, по убеждению Меланхтона, непременно должно войти усвоение реальных знаний (математика, физика, метафизика, этика и др.). Дидактическим материалом при этом должна служить прежде всего классическая литература.

Меланхтон сделал немало, чтобы осуществить свои идеи на практике. Им написаны учебники по диалектике, физике, догматике, греческой и латинской грамматике, которые 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, Иене, Кенигсберге, Тюбингене, Гейдельберге, Франкфурте и т. д.

Крупнейшие представители Реформации понимали важность учреждения начальных школ как средства распространения влияния протестантизма. Кальвин (1533), Лютер (1524) провозгласили идею всеобщего элементарного обучения детей горожан Катехизису на родном языке. Во второй половине XVI в. протестантские начальные школы пользовались особыми школьными катехизисами на английском, французском и немецком языках. Программа протестантских начальных школ чаще ограничивалась чтением Катехизиса, иногда в нее включали также письмо, церковное пение. К обучению по воскресеньям был добавлен еще один учебный день.

Протестанты создавали *низшие городские школы*, использовали прежние учебные заведения элементарного образования (например, *народные школы* в Германии), которые предназначались для детей горожан, реже — крестьян в возрасте от 5 до 11—12 лет. Школы для мальчиков и девочек были отдельными.

В Центральной Европе педагоги Реформации сыграли особую роль в учреждении и преобразовании городских школ. Одним из первых шагов в этом направлении было учреждение М. Лютером в Эйслебене низшей и высшей латинских школ (1527). Спустя два десятилетия в Германии появились еще шестьдесят протестантских городских школ. Их деятельность регламентировалась рядом документов: «Учебным планом Эйслебена» (1527) И. Агрико-

лы (1492—1566), «Саксонским учебным планом» (1528) Ф. Меланхтона, «Учебным планом» (1528) И. Бугенгагена (1485—1558), «Вюртембергским учебным планом» (1559) И. Бренца и др.

Первую крупную протестантскую городскую школу в Эйслебене возглавлял И. Агрикола. Программа высшего отделения ее включала чтение «школьного катехизиса» на немецком языке, церковное пение, латинскую грамматику и литературу, изучение древнегреческих авторов, беседы на «мирские темы».

Программа высшей городской школы постепенно усложнялась и обогащалась. Так, Меланхтон, развивая идеи И. Агриколы, дополнил ее древнегреческим и древнееврейским языками. Во главу учебного процесса было им поставлено изучение латинского языка и литературы.

В обычной городской школе царили вербальность и заучивание. Занятия для старшеклассников могли проходить в виде лекций, а также диспутов на латыни с произнесением монологов, диалогов. Классы формировались по уровню подготовки учащихся. Так что юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми.

В городских школах была распространена практика театральных представлений (мистерий), которая содействовала повышению культурного уровня, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала при этом использовались классические тексты и сочинения национальных писателей.

✱ ПЕДАГОГИКА КОНТРЕФОРМАЦИИ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В ИЕЗУИТСКИХ ШКОЛАХ. 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 (общество Иисуса, основанное в 1534 г. Игнатием Лойолой). Главными способами борьбы с ересью, как записано в «законах» (constitutiones) ордена, назывались «проповедь, исповедь и воспитание». Иезуиты претендовали на роль носителей «католического гуманизма» и использова-

ли идеи Возрождения. Например, педагогические взгляды Х. А. Вивеса заметно повлияли на убеждения создателя ордена И. Лойолу. По сути, однако, идеи Возрождения и Реформации трактовались иезуитами с консервативных позиций. Они переиначивались для воспитания изворотливых, беспринципных, но сильных телом и духом служителей католической церкви.

В XVI—XVII вв. прочные позиции в сфере повышенного образования заняли *школы иезуитов*. Орден иезуитов стремился взять на себя воспитание господствующих классов и тем самым влиять на политическую и общественную жизнь Европы. Первые коллежи иезуитов были открыты в европейских столицах: Вене (1551), Риме (1552), Париже (1561). Обычно плату за обучение в них не брали, так что у иезуитов могли учиться и талантливые выходцы из низов. В 1600 г. в Европе насчитывалось до 200 коллежей иезуитов.

Во многом от иезуитов идут традиции жесткой централизации и регламентации школьного дела. Согласно школьным уставам 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 реестр с поименным перечислением учащихся и преподавателей.

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».

Иезуиты сочетали реакционные педагогические установки и довольно эффективные приемы и методы воспитания и обучения. Значительное число учебных заведений св. Лойолы были интернатами. Деятельность в них была направлена на то, чтобы дети забыли своих родителей и полностью подпали под влияние иезуитов. Главным принципом жизни в интернате было слепое подчинение авторитету наставника. Чтобы приобрести такой авторитет, предлагались три

главных способа: заслужить доверие, заслужить любовь, заставить бояться. Учителю следовало быть бесстрастным судьей. Он должен был заставить ребенка понять, что любой его проступок будет известен и наказан.

В коллежах много заботились о здоровье учащихся. Здесь ученики занимались гимнастикой, верховой ездой, плаванием, фехтованием. 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 «корректором». Школьные уставы объявляли «центром образования» христианство. В коллежах иезуитов особенно сильна была нетерпимость к иным верованиям и убеждениям. В них процветали нездоровое соперничество, взаимная слежка и доносительство.

В сущности, иезуиты всегда были противниками обновления содержания образования. Лишь в конце XVII в. в коллежах стали давать сколько-нибудь серьезные естественнаучные знания. До этого природа оставалась для учеников «закрытой книгой». Метода обучения была тщательно продумана и регламентирована. Например, при изучении латыни полагалось ежедневно выучить не менее трех-четырех строк текста. Учебный день начинался с повторения предыдущего урока. Точно так же, учебная неделя начиналась с повторения материала предшествующей недели. Новый учебный год открывался обзором пройденного в предыдущем году. Девизом служил лозунг: «Важнее основательность, чем объем знания».

З а д а н и е. Сопоставьте педагогические идеи римско-католической церкви, Возрождения и Реформации. Найдите в них общее и особенное. Проанализируйте взгляды деятелей Реформации, сыгравших особую роль в сфере образования. В чем заключался прогресс идей контрреформации и каково было их влияние на дальнейшее развитие школьного дела в Европе?

2. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В КИЕВСКОЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (IX – XVII вв.)

Крещение Киевской Руси, его влияние на воспитание
и обучение детей и юношества. Мастера грамоты.

Древнерусская школа «учения книжного».

Педагогические идеи в памятниках
древнерусской литературы.

Школа и педагогическая мысль в Московской Руси.

Содержание и методы обучения в монастырских школах;
рукописные азбуковники и первые печатные
учебные книги Ивана Федорова.

«Домострой» как свод взглядов на воспитание.

Развитие школы в русском централизованном
государстве XVII в.: элементарное обучение и школа
повышенного типа. Славяно-греко-латинская академия —
первое высшее учебное заведение в Московском государстве.

Педагогические взгляды Е. Славинецкого, С. Полоцкого,

К. Истомина и их практическая деятельность
по созданию новых учебных книг.

✎ ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (VI—
IX вв.). В VI—IX вв. в Среднем Приднепровье складывается
союз племен восточных славян, на основе которого в IX в.
возникло Древнерусское государство со столицей в Киеве,
оформился феодальный строй. Введенная в конце X в. кня-
зьями официальная государственная религия — христиан-
ство — способствовала этому.

Князья и церковь стали распространять в народе пере-
водные сборники поучений, в которых имелись статьи и из-
речения педагогического характера, взятые из различных
религиозных источников. В них рекомендовалось воспиты-
вать у детей чувство страха перед Богом, беспрекословное
повиновение воле старших, духовенства и правителей. Сред-
ствами воспитания считалось выполнение детьми с малых
лет религиозных христианских обрядов, заучивание молитв,
соблюдение постов. Воспитание детей в широких массах
населения велось также средствами, исстари сложившимися
в условиях патриархально-родового быта древних славян.

Лишь отчасти на практику воспитания оказали влияние христианские представления о сущности и содержании процесса воспитания.

В Киевской Руси были открыты государственные школы для подготовки образованных людей из среды дружинников, бояр, «княжих мужей». Князья и церковь создавали также школы, которые готовили священников. Церковь, желая, чтобы народные массы быстрее оставляли язычество и переходили в христианскую веру, организовывала обучение грамоте в монастырях и на дому у священников. Учебными книгами служили: *азбука, часослов и псалтирь*. Часослов представлял собой сборник ежедневных молитв и обрядов, совершаемых верующими в разное время дня. В псалтири были собраны различные религиозные песнопения — псалмы. Детей учили чтению, письму, пению.

Грамотность высоко ценилась на Руси. Все герои русских былин — богатыри — изображались грамотными людьми. Замечательным литературно-педагогическим памятником начала XII в. является «Поучение Владимира Мономаха детям». Мудрый государственный деятель, Владимир Мономах заботился о том, чтобы его дети росли храбрыми, смелыми, преданными своей земле людьми. Он стремился привить им уважение к образованию и книге, говорил, что следует подражать его отцу, который знал пять языков и за это имел от чужих земель большой почет.

Важнейшей задачей воспитания Мономах считал внушение детям страха перед Богом и духовенством, приучение их строго выполнять обряды православной церкви. Он писал также о воспитании у детей любви к ближнему и других нравственных качеств, соответствующих требованиям христианской морали.

Выдвигая религиозное воспитание на первое место, Владимир Мономах вместе с тем думал и о земной жизни. Он призывал детей, помолившись Богу, приниматься за выполнение житейских обязанностей. Князю, говорил он своим детям, нельзя полагаться ни на слуг, ни на воевод: ему нужно самому входить во все дела, а в походах и сражениях быть впереди своего войска. Вместе с тем, он, в отличие от духовенства, не рекомендовал людям целиком посвящать

себя служению только Богу, уходить в монастыри, делаться отшельниками, изнурять себя постом, молитвами — теми средствами служения Владыке небесному, о которых рассказывалось в житиях святых, в проповедях священников.

Князья нуждались в том, чтобы из их детей вырастали руководители государства, умеющие организовать победу над военными противниками, управлять подвластным народом, следить за тем, чтобы население соблюдало установленные порядки. Естественно, что в «Поучении Владимира Мономаха детям» все это нашло свое выражение в первую очередь. Вместе с тем, «Поучение» является замечательным памятником, свидетельствующим о высоком уровне культуры и развития педагогической мысли на Руси в период существования Киевского государства.

Распространением грамотности в народе занимались люди, которых называли «мастерами грамоты». Обычно это были дьячки или «мирские люди», для которых дело обучения грамоте стало основной профессией. Как правило, «мастера грамоты» по договоренности с отцом или родственниками ребенка обучали его грамоте у себя дома или в семье ученика. Иногда у мастера обучалось одновременно несколько детей, и таким образом создавалась небольшая школа. Учили по азбуке, часослову, псалтири, использовали и произведения устного народного творчества.

✦ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В МОСКОВСКОМ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (XIV—XVI вв. и XVII в.). Политическое объединение русских княжеств вокруг Москвы, образование единого Русского централизованного государства способствовали усилению роста товарно-денежных отношений и городов, развитию на Руси ремесел и промыслов, культуры и просвещения. В XV—XVI вв. в Москве выдающиеся зодчие сооружали великолепные храмы, стены которых расписывали замечательные живописцы. При монастырях и княжеских дворах создавались книгохранилища, переписывалось множество греческих книг, часть которых переводилась на церковнославянский язык. В XVI в. в Москве возникло книгопечатание и начали издаваться многие книги, в том числе и учебные; открывались школы.

XIV—XVI вв. — период борьбы русского народа за свою государственность и национальную независимость. Центры культуры переместились в монастыри. Сведения об идеалах, программе, формах воспитания содержатся в письменных памятниках: «Слово о полку Игореве» (XIII в.), «Житие Сергия Радонежского» (XIV в.), «Гражданство обычаев детских» (Епифаний Славинецкий), «Пчела» (XIV—XV вв.), «Домострой» (XV—XVI вв.) и др.

Важным свидетельством быта и воспитания того времени служит «Домострой». Некоторые его разделы прямо посвящены воспитанию: «Наказание от отца к сыну», «Как чтить детям отцов своих» и др. «Домострой» требует воспитывать ребенка в страхе Божьем, в повиновении наставлениям старших, а также в любви и заботе. В одной из глав его перечислены запреты для детей и взрослых: не красть, не распутничать, не помнить зла и др. В качестве способа воспитания предлагались жесткая дисциплина и систематические физические наказания.

Во второй половине XVII в. увеличилось, особенно в Москве, количество школ, дающих повышенное образование. Были открыты новые греко-латинские школы, а также школы, называвшиеся грамматическими, в которых учащиеся изучали грамоту, церковнославянскую и греческую грамматику, риторику, математику.

В 1686 г. открылась Московская славяно-греко-латинская академия. Многие из ее выпускников стали впоследствии авторами учебников, преподавателями академии и других школ, а в XVIII в. — активными участниками петровских просветительных реформ. Развитие науки, увеличение количества образованных людей, организация типографий благоприятно отразились на выпуске учебной литературы. Ее стало больше, и она стала разнообразнее. Относительно большими тиражами выходили азбуки, буквари, азбуковники и другие учебные и детские книги для школ и домашнего обучения.

Большой популярностью пользовался неоднократно переиздававшийся в то время «Букварь» Василия Бурцова. Он начинался с азбуки, в которой были буквы и склады, числа, образцы спряжений и склонений. Затем следовала

азбука толковая, в которой содержались нравоучительные изречения, заповеди, притчи, то есть рассказы из Священного Писания, а также различные назидания. В некоторых азбуках приводились поговорки, пословицы, вопросы и ответы, формы деловых бумаг. Для обучения и домашнего детского чтения издавались также так называемые потешные листы и книги. Это были картинки из географии, истории, изображающие природные явления, бытовые эпизоды, занятия жителей различных стран.

Во второй половине XVII в. Епифанием Славинецким была составлена замечательная педагогическая книга под названием «Гражданство обычаев детских», представлявшая собой свод правил поведения в обществе — среди взрослых (в этом смысле и употреблен термин «гражданство»), сверстников, в школе и дома. В книге содержались правила благонравия — «благочинного», приличного поведения детей. Правила касались манер ребенка и подростка: выражения лица, мимики, позы, прически, ухода за зубами. В последующих главах рассказывалось о том, как детям вести себя в церкви, за столом во время еды, при встречах, в училище; как они должны готовиться ко сну, ложиться и вставать утром; в сборнике имелась специальная глава «Об игрании».

Советы Епифания Славинецкого, проникнутые любовным отношением к ребенку, были для своего времени психологически обоснованными. В книге содержалось много ценных гигиенических правил, способствующих физическому развитию, укреплению здоровья, сохранению бодрого настроения. Говоря о моральных поступках детей, Епифаний Славинецкий подчеркивал, что внешнее поведение ребенка является проявлением его внутренних качеств. Он указывал также на связь нравственности детей с их умственным развитием.

Во второй половине XVI в. определились основные подходы к воспитанию и обучению:

- ✧ латинофильский — *Симеон Полоцкий* (1629—1680);
- ✧ византийско-русский — *Федор Ртищев* (1625—1673);
- ✧ славянско-греко-латинский — *Сафроний и Иоанникий Лихуды* (1652—1730);

✧ старообрядческий-начетнический — *протопоп Аввакум* (1621—1681).

Симеон Полоцкий представлял окружающий мир как книгу, написанную Богом, и задачи наставника видел в том, чтобы научить своих подопечных читать эту книгу. Полноценное обучение, полагал он, следует осуществлять на латинском, греческом и родном языках. *Аввакум* осуждал приоритет мирских наук и призывал отказаться от греко-латинского образования. Общим достоинством русской педагогической мысли было обращение к духовности, внимание к воспитанию «мужества и мудрости».

В XVI в. появились учебные заведения повышенного образования. В их программах усилилось влияние греко-римского образования. Распространяется изучение греческого и латинского языков. (Знание греческого языка встречалось главным образом среди духовных лиц).

Важную роль в развитии греко-римского образования сыграли частные учебные заведения в Москве:

✧ *Немецкая школа* (конец XVI в.). Обучение в ней было бесплатным и не носило сословного характера. Преподавались в ней в основном светские знания, латинский язык. В 1678 г. в школе появились русские ученики для изучения аптекарского дела.

✧ *Училище при Андреевском монастыре* (основано в 1649 г. Федором Ртищевым). В училище обучали греческой, латинской, славянской грамматике, риторике, философии и др.

✧ В 60-х годах XVII в. Симеон Полоцкий основал *школу Спасского монастыря*. Обучались в ней присланные правительством молодые приказные латыни и греческому языку. Кроме того, они изучали *славянскую грамматику, латинский и греческий языки*, риторiku, философию.

Первая государственная школа повышенного образования — *типографское училище* — была основана в 1681 г. в Москве. Старшие классы изучали здесь греческий язык: осваивали умения читать и понимать тексты, прорабатывали грамматику.

В 1685 г. открывается *школа в Богоявленском монастыре* (Сафроний Лихуда) с изучением греческого, латин-

ского, итальянского языков. На основе этой школы в 1687 г. была открыта *Славяно-греко-латинская академия*. Вначале преподавание в ней велось на славянском, греческом, латинском языках. Изучались здесь также духовные и гражданские науки: грамматика, риторика, логика, физика, диалектика, философия, богословие, юриспруденция, латинский и греческий языки и др. В академии было восемь основных классов и один класс подготовительный. Логiku и физику изучали по Аристотелю. Были составлены учебные пособия по риторике, логике, физике, психологии на греческом и латинском языках. Однако преподавание в академии не было лишено и схоластики, ставшей инструментом для искоренения инакомыслия. Так, здесь существовала монополия на обучение, нельзя было заводить домашних учителей без ведома академии.

На рубеже XVII—XVIII вв. наметился путь к созданию системы регулярных учебных заведений. Это был период сильного церковно-религиозного влияния на образование.

З а д а н и е. Проведите исследование правил и приемов обучения в современных школах и в семейном воспитании в части отражения в них славянского и христианского типов обучения. Назовите те приемы и действия современных педагогов и их учеников которые носят, на ваш взгляд, черты древнерусской дидактики.

Раздел третий

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ
(до начала XX в.)



1. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ
КАК НАУКИ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ
(XVII – XVIII вв.)

Развитие школьного образования.

Появление новых типов школ (гимназии в Германии, коллежи во Франции, грамматические школы в Англии).

Начало систематизации педагогического знания.

Педагогические идеи В. Ратке. Педагогическая концепция

Я. А. Коменского как составная часть его проекта переустройства общества. Отражение в ней вопросов физического развития человека. Ступени возрастного развития человека в школьной системе по Я. А. Коменскому.

Содержание воспитания и образования. Дидактические принципы, правила и методы обучения. Учет особенностей развития детей. Роль учителя.

Последующее развитие теории и практики воспитания в странах Западной Европы в XVII – XVIII вв.

Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания Джона Локка. Содержание и методы воспитания и образования.

Идея рабочих школ и ремесленного обучения.

Концепция естественного воспитания Ж. Ж. Руссо.

Периодизация детства. Содержание воспитания и обучения ребенка на разных этапах возрастного развития. Забота о физическом развитии. Влияние педагогических идей Ж. Ж. Руссо на возникновение в последующем теории «свободного воспитания». Проекты реформ народного образования в период французской революции конца XVIII в.

Социально-педагогические идеи американских просветителей
(Т. Джефферсон, Т. Пейн, Б. Франклин и др.).

✱ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НАЧАЛА НОВОГО ВРЕМЕНИ. В преддверии нового времени (XVII — начало XVIII в.) в духовной сфере постепенно происходит переход от богословско-религиозной к светской аргументации. XVII столетие стало временем рационализма и индивидуализма, выразившихся в соответствующем осмыслении природы человека и его воспитания. В этот период нарастает роль образования в гуманистическом процессе вхождения личности в общество, что также получило отражение в развитии педагогической мысли. В отличие от прежнего характера образованности новая педагогическая мысль основывала свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования. Яркий пример проявления указанных тенденций — 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, то есть 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 его счастливого существования. Ратке создал новую науку — методологию образования. Он установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования, а также расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

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, он 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 подобный дуализм человеческой сущности. Будучи убежденным в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений (самостоятельного и верного осмысления собственных поступков и окружающего мира).

Среди педагогов начала Нового времени особое место занимает чех *Ян Амос Коменский* (1592—1670). Философ-гуманист, общественный деятель, глубокий ученый, он занял видное место в борьбе против отживших и отживавших средневековых норм 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. В его наиболее крупном педагогическом сочинении «Великая дидактика» рассмотрены вопросы не только обучения, но и воспитания (умственного, физического, эстетического), школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания.

В «Великой дидактике» сформулированы сенсуалистские педагогические принципы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка путем знакомства его с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а следовательно и в воспитании, не может быть скачков. В трактате проводится мысль о том, чтобы поставить знание закономерностей педагогического процесса на службу педагогической практике, призванной обеспечить быстрое и основательное обучение, в результате которого личность оказывается не только носителем знаний и умений, но способна и к духовному и нравственному совершенствованию.

Педагогика Я. А. Коменского выражает общее философ-

ское 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 склонялась в сторону прогресса и гуманизма.

Сын своего времени, глубоко религиозный человек, Я. А. Коменский с необыкновенной силой выразил идеи эпохи Возрождения. Его взгляд на человека противостоял догматам Средневековья. Великий гуманист, он видел совершенное творение природы в каждой личности, отстаивал право человека на развитие всех своих 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*. 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 идея получила наиболее полное воплощение в работе «Выход из школьных лабиринтов». Развернутая аргументация природосообразного воспитания стала громадным шагом вперед в педагогике.

Принцип природосообразности получил последовательное выражение в дидактике Я. А. Коменского, прежде всего в идее подражания природе (так называемый *естественный метод образования*). Эта идея предполагает приведение в соответствие педагогических законов с законами природы. Используя этот принцип, в работе «Выход из школь-

ных лабиринтов» ученый рассматривает четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая — автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая — автопрактика (практическое осуществление); третья — автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая — автолексия (умение самостоятельно рассказать о результатах своего труда).

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделяет вопросам нравственного воспитания. Его труды проникнуты глубокой верой в человеческую личность, расцвет которой всегда оставался заветной мечтой выдающегося чешского педагога.

Фундаментальной идеей педагогики Я. А. Коменского является *пансофизм*, то есть 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.

Я. А. Коменский отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний, подавления детей 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». Школа виделась Коменскому как заведение непрестанных умственных усилий учащихся, соревнования умов и дарований, борьбы за искоренение нравственных пороков. Разумно организованное обучение, считал ученый, требует от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей.

Я. А. Коменский удивительно современен. И это видит всякий, кто обращается к его педагогическому наследию. Ему принадлежит заслуга привнесения в педагогическую мысль кардинальных новых идей, оплодотворивших ее раз-

витие на века вперед. Коменский наметил стройную систему всеобщего образования. Он поставил вопросы об общенациональной школе, плановости школьного дела, соответствии ступеней образования возрасту ребенка, обучении на родном языке, сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, классно-урочной системе.

З а д а н и е. Проанализируйте на основе работы «Великая дидактика» педагогическую концепцию Я. А. Коменского. Особо остановитесь на идеях природосообразного, пансофического образования и воспитания. Покажите, какие идеи Ф. Бэкона, В. Ратке, Р. Декарта развил Я.А. Коменский в своих трудах.

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ. Эпоха Просвещения в Западной Европе и США 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 менявшимся социальным условиям, необходимостью учитывать в процессе воспитания природу человека.

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 путь его преобразования.

Т. Джефферсон полагал, что распространение просвещения послужит укреплению республиканских институтов, и поэтому решительно выступал за всемерное развитие системы образования. *Б. Франклину* принадлежала инициатива разработки плана обеспечения регулярного посещения неграми школ, создания нового типа учебного заведения, где бы нашли выражение связи обучения с потребностями науки и культуры. Верой в образование проникнуты слова *Дж. 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.

Творчество философа и педагога *Джона Локка* (1632—1704) — один из самых заметных этапов в развитии новых идей воспитания и обучения подрастающего поколения. В его трудах, и прежде всего в педагогическом трактате «Мысли о воспитании» и философском сочинении «Об управлении разумом», ярко выражены важные передовые педагогические устремления времени. В этих работах представлены идеи светского, обращенного к жизни образования.

Представления Дж. Локка о воспитании складывались в контексте его общеполитических воззрений, на основе собственных наблюдений как наставника детей в дворянских семьях. Дж. Локк по-своему подошел к решению коренных вопросов педагогики: о факторах развития личности и роли воспитания, цели, задачах, содержании образования, методах обучения. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека.

Конечную цель воспитания Локк представлял в обеспечении здорового духа в здоровом теле. Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Но при этом выделялись 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 его необходимо закалять и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отказываясь от унижительных физических наказаний.

В набор дисциплин и занятий полноценного воспитания и обучения Дж. Локк включал латинский и французский языки, арифметику, геометрию, географию, историю, танцы, фехтование. Получавшему такую подготовку юному джентльмену необходимо было преподавать также навыки социального поведения — «хорошие манеры и знание света».

Дж. Локк придавал воспитанию и обучению огромное значение. Отвергая природную предрасположенность вос-

питания, он был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации школьного образования и размышлял о практической направленности обучения — «для деловых занятий в реальном мире».

В конце XVIII в. группа немецких педагогов во главе с *И. Г. 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 увлеченные идеями Просвещения теоретики национального воспитания и неогуманизма (*Ф.-А. Вольф* (1759—1824), *В. Гумбольдт* (1767—1835) и др.), представители педагогического движения филантропинизма (*И. Б. Базедов* (1724—1790), *Х. Г. Зальцман* (1744—1811), *И. Г. Кампе* (1746—1818) и др.).

Главным средоточием идей Просвещения оказалась Франция. Французское просвещение дало миру «Энциклопедию» — свод знаний эпохи, имевший просветительский, педагогический смысл. В сущности, этот огромный труд предназначался для воспитания целого поколения в духе новых идеалов. В этом документе предлагались совсем другие определения целей, 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.

Французские просветители признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности и ее судьбе. Они возлагали большие надежды на общественное образование, объявив его главным приоритетом социального прогресса. Просветители планировали создать благоприятную учебно-воспитательную среду, обеспечить для решения соответствующих педагогических задач сотрудничество школы и общественности. Французское Просвещение остро поставило вопрос о демократизации школы. Предлагая ре-

формы воспитания и обучения, они обращали особое внимание на совершенствование тогдашнего заведения общего образования — коллежа, высказываясь за гражданское, в духе конституционализма, воспитание учеников этого учреждения.

В когорте представителей французского Просвещения, безусловно, выделяется фигура *Жан-Жака Руссо* (1712—1778). Ключ к педагогическим идеям Ж.-Ж. Руссо — дуалистическое, сенсуалистское мировоззрение мыслителя. Отвергая религию, философ тем не менее предполагал наличие некоей внешней силы — творца всего сущего. Он выдвинул идею естественной свободы и равенства людей, мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен. Центральный пункт педагогической программы просветителя — *естественное воспитание* — предполагает справедливое переустройство общества, в котором любой сможет найти свободу и свое место. И это принесет счастье каждому человеку.

«Эмил, или О воспитании» — своеобразная иллюстрация идей тех сочинений Руссо, в которых затронута педагогическая проблематика. Этот роман отразил общее мировоззрение Руссо, и педагогика здесь важная, но не единственная сфера. Руссо критически освоил и переработал достижения французской педагогики и педагогической мысли европейской цивилизации начиная с Античности до эпохи Возрождения и Просвещения. В «Эмиле» он подверг критике существовавшую практику организованного воспитания и показал кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в сословных школах, нарисовал картину антигуманного воспитания в аристократической среде, где ребенок обычно находился под присмотром гувернера или в пансионате, будучи оторванным от родителей.

Одновременно Руссо в духе своей теории естественного права изложил проект воспитания нового человека. Он считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди, общество. Каждый из этих факторов выпол-

няет свою роль: природа развивает способности и чувства ребенка; люди учат его тому, как ими пользоваться; общество обогащает опыт. Вместе эти факторы обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя — привести в гармонию действие этих сил. Наилучшим воспитанием Руссо полагал, прежде всего, самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта может быть приобретен к двадцати пяти годам, возрасту возмужания человека, когда он, будучи свободным, способен стать 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 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 неестественных, искусственных наказаний. На смену им приходят естественные последствия неверных поступков ребенка. Слабого, нуждающегося в поддержке и помощи ребенка постоянно должен опекать наставник.

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 этого педагогического процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

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 с раннего детства в постоянных упражнениях.

Руссо отводил особое место физическому воспитанию как средству гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением, как фактору преодоления пагубных наклонностей, формирования нравственно чистых идеалов и помыслов, становления всего организма. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни в среде, близкой природе и ручному труду.

Сами 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.

В «Эмиле» сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия и наметить задачи воспитания в каждый из них.

Первый период — от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка.

Второй период — от появления речи до 12 лет. Главная задача воспитания в этот период — создание условий для приобретения возможно более широкого круга жизненных представлений. Чтобы помочь ребенку верно воспринимать окружающие предметы и явления, Руссо предлагал комплекс упражнений по развитию зрения, слуха, осязания. Он считал, что в этом возрасте следует обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы рекомендовалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу наставника при нравственном воспитании ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, будучи 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.

Наконец, 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.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривавшую естественное, умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Его педагогические идеи были необычны и радикальны для своего времени. И хотя он не сумел порвать с некоторыми педагогическими предрассудками (в частности, он выступал за ограничение женского образования), эти 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. Выдвинув тезис активного обучения, связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, настаивая на трудовом воспитании, он указал прогрессивный путь совершенствования человеческой личности

З а д а н и е. На основе содержания педагогического романа «Эмиль, или О воспитании» проанализируйте концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Обратите особое внимание на идеи свободного, отрицательного, физического, трудового воспитания. Покажите в чем отличие сенсуализма Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо.

✳ ШКОЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ЭПОХИ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ. Просвещение предложило программу прогрессивных реформ воспитания и образования, провозгласив все-

общее право на обучение и, таким образом, создав условия для формирования полезного человека, который будет способен использовать полученные знания на благо гражданского общества. Чтобы осуществить такую программу, надлежало преобразовать все общество.

Это была призвана свершить начавшаяся в 1789 году во Франции революция.

Деятели Французской революции подхватили педагогические идеи Просвещения, увидев в них основу воспитания члена нового общества. Радикальные представители революции особо выделяли в этих идеях руссоистскую программу обновления общества и воспитания. 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 году Учредительное собрание рассматривало план организации системы народного образования Франции. Его автором был *Ш. М. Талейран* (1754—1838). Проект Талейрана предусматривал создание четырех ступеней школы. Первая — начальные учебные заведения, где предполагалось обучать чтению, письму, началам 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 — семилетние учебные заведения в центральных городах. Их программа предполагала углубление полученных ранее знаний, а также включала логику, математику, латынь, греческий, физику, естествознание. Третья ступень — специальные учебные заведения в главных городах департаментов (медицинские, военные, юридические, богословские). Вершиной всей системы становился институт. Первая ступень была бесплатной, остальные — платными. 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.

Однако некоторые пункты проекта Талейрана оказались консервативными: женское образование ограничивалось лишь начальным обучением, мало внимания уделялось в нем школам второй ступени, религиозное обучение было обязательным. Проект Талейрана не был принят.

Открывшееся в октябре 1791 году Законодательное собрание вернулось к обсуждению проблемы народного образования. В Комитете по образованию в 1792 году был разработан проект, автором которого являлся 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 числом не менее 400 жителей; элементарные школы второй ступени — в каждом городе или округе с 4—5 тыс. населения. Сверх того предусматривалось создать систему среднего образования — лицеи, а также учреждения высшего образования — институты. Все типы учебных заведений объявлялись бесплатными. Однако образование не было обязательным.

Кондорсе оказался в меньшинстве в возглавляемом им Комитете образования. Комитет поддержал другой документ — доклад *Годена*, которым намечались меры по ликвидации конфессионального обучения. В августе 1792 года в соответствии с этим докладом Законодательное собрание приняло декрет о закрытии школ религиозных конгрегаций. Хотя проект Кондорсе не был принят, но его идеи по своему интерпретировали авторы других демократических предложений по реформе школы (планы *Шенье*, *Ромма*, *Лепелетье* и др.).

После принятия М. Робеспьером декрета «О культе верховного существа» якобинцы ослабили антирелигиозные мероприятия в школе. Больше того, Конвент принял план *Букье*, который допускал участие духовенства в организации учебных заведений и оставлял без изменений систему образования в дореволюционных коллежах.

Поражение революции перекрыло путь планам демократизации школы. В июне 1795 года в качестве школьного закона во Франции был принят проект *Дону*, который предлагал весьма умеренные реформы: создание немногочисленных начальных школ, где обязаны были учить счету, письму и чтению; три четверти учеников должны были оплачивать свое обучение.

✎ **НОВЫЕ ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ЕВРОПЕ И США.** В XVII—XVIII вв. принцип сословности образования, при котором наилучшие школы предназначались дворянству и духовенству, становится все более ощутимым фактором ослабления интеллектуального потенциала наций. Попытки реформировать школу на светских началах наталкивались на оппозицию церкви, которая оставалась духовным и организационным центром школьного дела.

Развитие учреждений начального обучения в Западной Европе и США представляло собой сложную картину борьбы нового со старым. В целом начальная школа не справлялась со своими задачами. Основная масса населения (прежде всего крестьяне) оставалась неграмотной. Не хватало профессиональных преподавателей. Количество учебных заведений для подготовки преподавателей элементарной школы исчислялось единицами. Число выпускников было крайне незначительным. При всех недостатках масштабы и результативность начального обучения неуклонно росли.

Живительную струю в организацию школ начального обучения внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и США. Так, ярким образцом программы элементарных школ стал так называемый *Готский школьный устав* (1642), сделавшийся 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 и родному языку (чтение, письмо), счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли «мирские предметы»: изучение обычаев, начала естествознания, местной геогра-

фии. Последние содержали знания о природе (например, почему молния видна раньше, чем слышится гром), о ведении хозяйства (советы земледельцу), первые сведения о судопроизводстве и собственности.

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 оставался крайне низким: лишь некоторые ученики после их окончания с трудом читали на родном языке религиозные тексты. В Северной Америке первые школы начального образования появились в общинах пуритан в XVII в.

В XVII—XVIII вв. католические монахи 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. Активную деятельность в сфере элементарного образования во Франции развернула католическая конгрегация «Братья христианских школ», основанная *Ж. Б. Лассалем* (1651—1719). Обучение в школе было бесплатным. В классах занимались до 100 учеников. Они овладевали началами чтения и письма на французском языке, правилами арифметики, заучивали псалмы, иногда учились читать по-латыни.

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и США в XVII—XVIII вв. полное общее образование. Главным учреждением такого образования становится учебное заведение классического типа: в Германии — *городская (латинская) школа* и *гимназия*, в Англии и США — *грамматическая школа*, во Франции — *коллеж*. Эти учреждения восприняли в большой степени прогрессивные традиции Возрождения, Реформации и Просвещения. Вместе с тем в их деятельности получила отражение и консервативная традиция, так как они предназначались для имущих слоев общества. Нередко они находились на содержании государства.

В 20-х годах XVI в. многие немецкие городские школы были преобразованы в гимназии. Центром гуманистичес-

кого образования стала гимназия, созданная в 1537 году в Страсбурге *И. Штурмом* (1507—1589). Альфой и омегой обучения в ней были классические языки и литература. Помимо новых программ, в гимназии использовались и оригинальные методические приемы. Так, ученики имели персональные словари древних языков.

В гимназиях «вульгарная» латынь уступила место классическому латинскому языку, формальная риторика — изучению литературы, средневековая диалектика — математике. Было возобновлено обучение древнегреческому языку, преподавали в них и древнееврейский язык.

В условиях царившей суровой, палочной дисциплины приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели свежо и ново. Так, в гимназии в Гольдельберге (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 держали 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. Здесь обучались дети состоятельных родителей, так как плата за обучение была высокой.

Во Франции в середине XV в. появились *коллежи*. Эти учреждения ведут начало от постоянных дворов для неимущих школяров и стипендиатов. Первые учебные заведения такого типа возникли при Сорбонне и Наваррском университете. В XVI в. коллежи были платными и бесплатными пансионатами и экстернатами. Ученики изучали в них частично или полностью курс наук соответствующего факультета. Постепенно коллежи выделились в самостоятельные учебные заведения общего повышенного образования.

В учреждении коллежей участвовали представители католической и протестантской (гугенотской) партий. В коллеже особое внимание уделялось изучению латинской литературы и языка. Ученики дважды в месяц писали латинские сочинения. Во время каникул им вменялось в обязанность готовиться к очередным конкурсным сочинениям по классической литературе. Религиозное обучение осуществлялось вне стен учебного заведения. По средам и воскресеньям учащиеся освобождались от занятий для отправления религиозных обрядов.

В Северной Америке в XVII—XVIII вв. школа развивалась (особенно поначалу) под сильным воздействием европейского, прежде всего английского, опыта. Первая городская школа здесь была создана в Бостоне в 1635 г. Из появившихся затем аналогичных учебных заведений вырастают грамматические школы, которые к середине XVIII в. становятся ведущими среди общеобразовательных учреждений.

Во второй половине XVIII в. в ряде североамериканских колоний возникают общеобразовательные заведения нового типа — *академии*. Первое такое заведение основал в 1749 году в Пенсильвании *Б. Франклин* (1706 — 1790). Академия Франклина предлагала учебную программу современного образования. Помимо предметов классического цикла, в ней предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия Франклина была образцом для подражания, и в конце века академии уже стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы. Сеть академий расширялась одновременно с их интеграцией с грамматическими школами. Повсеместно возникали бифурцированные академии с современным и классическим отделениями.

З а д а н и е. Охарактеризуйте роль идей Реформации и Просвещения, а также влияние римско-католической и протестантской церквей на становление учебных заведений нового типа в Западной Европе и США в XVII—XVIII вв.

2. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ XVIII в.

Просветительские реформы начала XVIII в.

Создание государственных школ. Открытие профессиональных школ. Деятельность Л.Ф. Магницкого и В.Н. Татищева как предпосылка становления теории и практики профессионального образования.

Создание Петербургской Академии наук с университетом и гимназией. Возникновение закрытых дворянских учебных заведений в послепетровскую эпоху.

Реформаторские идеи И.И. Бецкого. Организация воспитательных учреждений нового типа по его проектам.

Новые подходы к физическому воспитанию детей дворянства.

М.В. Ломоносов и развитие просвещения в России.

Открытие Московского университета с гимназией при нем.

Учреждение Петербургской комиссии народных училищ и деятельность Ф.И. Янковича. Школьный устав 1786 г.

Открытие Петербургской учительской семинарии.

Создание методических руководств и учебных книг для народных училищ.

✧ РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.

К XVIII веку Россия превратилась в обширное многонациональное феодально-абсолютистское государство. Усиленно развивалось мануфактурное производство и особенно металлургическая промышленность. Международное значение страны значительно возросло и укрепилось. Но, несмотря на значительные сдвиги, страна продолжала отставать от западноевропейских государств. В интересах роста производительных сил и укрепления обороноспособности страны дворянское правительство Петра I осуществило различные реформы в области культуры, науки и техники. Для развития педагогики и школы большое значение имели такие просветительные реформы, как введение гражданского алфавита и возникновение периодической прессы, в частности издание первой газеты «Ведомости», выпуск светской оригинальной и переводной литературы, учреждение Академии наук.

Крупнейшим событием культурной жизни России стало открытие первых светских государственных школ. Школа математических и навигационных наук была открыта в Москве в 1701 году. Московская школа, функционировавшая в течение первой половины XVIII века, была государственной, в ней обучались ежегодно не менее 200, а иногда до 500 учащихся. В учебный план школы входили математика (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия), астрономия, географические сведения и специальные науки: геодезия, мореплавание и другие светские науки. Являясь профессионально-техническим учебным заведением широкого профиля, школа выпускала специалистов разных профессий.

Основным учителем в этой школе был Леонтий Филиппович Магницкий (1669—1739), образованный математик и прекрасный педагог, отдавший школе все свои силы и способности. Были созданы учебные пособия, среди которых особо важную роль играла книга Л. Ф. Магницкого «Арифметика, сиречь наука числительная» (1703). В 1715 году морские классы школы математических и навигационных наук были переведены в Петербург, где на их основе открылась Морская академия.

По окончании этой школы ее воспитанники направлялись в разные отрасли хозяйства, управления, культуры и науки, а некоторые — учителями открываемых училищ. Дворянские дети могли продолжать образование в Морской академии, в которую иногда попадали из «низшего чина» люди, отличившиеся в Московской школе своими способностями и усердием. Многие питомцы школы принимали самое активное участие в экспедициях, организуемых Академией наук для изучения России.

В период царствования Петра I были открыты артиллерийские школы в Петербурге, Москве и других крупных городах, навигацкие школы — в портовых городах, а также хирургическая, инженерная и «разноязычная» школы в Москве. В 1721 году на Урале создается первая горнозаводская школа под руководством русского ученого и государственного деятеля В. Н. Татищева, который в то время управлял уральскими горными заводами. Позже при всех

уральских государственных заводах были открыты арифметические школы, на некоторых — горнозаводские, в Екатеринбурге — Центральная школа, руководившая всеми арифметическими и горнозаводскими школами Урала. Эти заведения умело сочетали общеобразовательную и специальную подготовку учащихся.

В начале XVIII века была сделана попытка создать государственные общеобразовательные школы. В 1714 году был разослан указ по всем церковным епархиям об открытии цифирных училищ для обучения грамоте, письму и арифметике, а также элементарным сведениям по алгебре, геометрии и тригонометрии. В 1718 году открылись 42 цифирных училища, в них так же, как и в школы математических и навигацких наук, зачислялись не только добровольно, но и принудительно дети всех сословий, за исключением крепостных крестьян.

Наряду с организацией светских школ, была проведена реформа духовного образования: созданы начальные архиерейские школы и духовные семинарии, имевшие довольно широкую общеобразовательную программу. В них обучались иногда и дети податного населения.

В 1725 году, уже после смерти Петра I, в Петербурге открылась Академия наук. Еще при жизни императора, в 1724 году, был опубликован Устав Академии, приглашены из Западной Европы крупные ученые, заказано оборудование, проведены другие мероприятия по организации Академии. При Академии были открыты университет и гимназия, в которых иностранные преподаватели должны были готовить русских ученых и специалистов. В Академии наук не было представлено богословие, и вся ее работа носила светский характер. В ее стенах совместно трудились крупнейшие иностранные ученые (Эйлер, братья Бернулли, Гмелин, Паллас и др.) и их русские талантливые ученики, получившие возможность проявить себя в области научного исследования. Это были главным образом выходцы из демократических слоев населения. Первое место среди них по праву принадлежит М. В. Ломоносову.

✱ М. В. ЛОМОНОСОВ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ. Михаил Васильевич

Ломоносов (1711—1765), сын крестьянина-помора, учился сначала у себя в селе близ Холмогор у домашних учителей по учебникам Смотрицкого и Магницкого. Девятнадцати лет он пешком пришел в Москву и, скрыв свое крестьянское происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую академию, откуда был командирован как один из лучших учеников в академическую гимназию в Петербург. В 1736 году был направлен для продолжения образования за границу, где учился у крупнейших ученых.

В 1741 году Ломоносов становится адъюнктом Петербургской академии наук, затем в 1745 году — профессором химии, а в дальнейшем — академиком. Его деятельность была исключительно разносторонней и эффективной. Ломоносов явился создателем русской классической философии, основоположником философского материализма, научного естествознания. Он открыл всеобщий закон природы — закон сохранения материи и движения, который лежит в основе естествознания. С именем Ломоносова связано создание русской грамматики и формирование в России литературного языка, что имело огромное значение для дальнейшего развития литературы, поэзии, искусства. Ломоносов обогатил лексику русского языка научными терминами, первый из академиков читал лекции по физике и писал научные труды на русском языке.

Возглавляя с 1758 года Академию наук, Ломоносов определил общие правила работы гимназии и университета, разработал учебный план гимназии и распорядок учебной работы университета, установил принципы и методы обучения в этих учебных заведениях. В составленном им в 1758 году «Регламенте академической гимназии» Ломоносов отстаивает мысль об общеобразовательном и бессловесном характере средней школы. Для гимназии и университета он создал ряд учебников. В 1748 году им была написана «Риторика», в 1755 году — «Российская грамматика», которые в течение 50 лет были лучшими учебными руководствами для русской общеобразовательной школы. В них нашло свое применение передовое учение Ломоносова о языке и литературе, в которых, по его мнению, отражаются реальные отношения действительности. Ломоносов написал

книгу по истории. В переведенном им учебнике «Экспериментальная физика» явления природы объяснялись в духе философского материализма с описанием физических опытов, подводящих учащихся к пониманию законов физики.

✎ **ЗАКРЫТЫЕ СОСЛОВНО-ДВОРЯНСКИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ.** Для дворян начиная с 1731 года создаются особые военные школы — кадетские корпуса, в которых дворянские дети готовились к военной службе в офицерских чинах. Первая закрытая сословно-дворянская школа — Сухопутный шляхетский корпус — была открыта в 1731 году в Петербурге. По его образцу строились все кадетские корпуса. В этих школах наряду со специальной военной подготовкой дети дворян получали широкое общее образование и «светское» воспитание. В кадетском корпусе было четыре класса. В каждом из них обучение продолжалось от двух до четырех лет. Общий срок обучения составлял в среднем 10—12 лет. Счет классам велся в обратном порядке, то есть первый класс считался четвертым, а выпускной — первым. В низших двух классах (четвертом и третьем) изучались общеобразовательные предметы: словесность, математика, история и география, а в старших классах — специальные. Кроме того, в корпусе уделялось большое внимание верховой езде, фехтованию, танцам и музыке, выработке у дворянских детей хороших манер, умения вести себя в «высшем обществе» в «свете».

Определение будущей профессии производилось не в принудительном порядке, как это имело место в государственных школах, открытых при Петре I, а в зависимости от склонностей и желаний самих воспитанников, которые могли специализироваться в области гражданской или военной службы. Создавая для своих детей закрытые учебные заведения, дворяне использовали достижения современной педагогики. Обращалось большое внимание на физическое и эстетическое воспитание учащихся, применялись гуманные методы обучения. При кадетском корпусе имелись хорошо составленная библиотека, свой театр, среди учащихся было широко развито стихотворное творчество, ими издавался журнал, проводились вечера, различные увеселения, прогулки и т. п.

В 1752 году Морская академия переименоывается в Морской кадетский корпус — замкнутую сословно-дворянскую школу. Существовавшие в Петербурге артиллерийская и инженерная школы превращаются в Артиллерийский и Инженерный дворянские корпуса. В Петербурге и Москве открываются иностранные пансионы — частные воспитательно-образовательные заведения. В помещичьи усадьбы приглашаются из-за границы, особенно из Франции, воспитатели и гувернеры, обучающие дворянских детей французскому языку и светским манерам.

Для детей духовенства организуются духовные школы. Для низших слоев населения предназначаются особые школы; так, несколько уцелевших к тому времени цифирных училищ преобразуется в гарнизонные школы, где обучаются солдатские дети. Сложившаяся в России к середине XVIII века сословная система образования отличалась следующими характерными чертами: каждое учебное заведение предназначалось для определенного сословия, программы школ для разных сословий были различными.

✱ МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ. Ко второй половине XVIII века появилась немногочисленная русская интеллигенция — прогрессивные ученые, группировавшиеся вокруг М. В. Ломоносова. Как важнейшая проблема в это время выдвигалась задача создания центра отечественной науки, который готовил бы кадры ученых из «природных россиян». Ломоносов доказывал, что новый центр науки необходимо организовать в Москве, которая и после основания Петербурга продолжала оставаться экономическим, культурным и общественным центром русской жизни. В апреле 1755 года при самом непосредственном участии М. В. Ломоносова в Москве был открыт университет в составе трех факультетов: юридического, философского и медицинского. В отличие от западноевропейских университетов он не имел богословского факультета. Структура и направление работы каждого факультета обеспечивали интересы развития наук природоведческих (особенно физики) и общественных (словесности и истории). На медицинском факультете

должны были изучаться естественные науки «во всем их пространстве», а в состав философского факультета входили историко-филологические кафедры. Московский университет стал центром светского образования.

Забываясь о том, чтобы ученые могли заниматься научными исследованиями, М. В. Ломоносов предусмотрел создание при университете различных вспомогательных учреждений (физического кабинета, анатомического театра и т. д.). При университете были открыты две гимназии. Одна из них предназначалась для дворян и вторая — для разных чинов людей, кроме крепостных крестьян. В гимназии изучались языки русский, латинский и один из иностранных, словесность, математика и история. Важно отметить, что среднее образование начиналось в университетской гимназии с изучения отечественного языка.

На основе опыта этой гимназии по инициативе профессоров Московского университета была открыта в 1758 году в Казани гимназия, готовившая детей к поступлению в университет. В течение 30 лет Московский университет обеспечивал эту гимназию преподавателями, учебниками, учебными пособиями и оборудованием.

Профессора и преподаватели университета, ученики и последователи Ломоносова много занимались вопросами воспитания. В своих речах на университетских актах эти ученые освещали важнейшие педагогические вопросы. Они занимались разработкой методики обучения и создали очень ценное оригинальное пособие, которое содержало указания, как обучать отдельным предметам (истории, математике и т. д.). Это пособие было издано в 1771 году на русском, латинском, немецком и французском языках под названием «Способ учения подготовляющегося к университету». В 1779 году при университете была открыта первая учительская семинария в России, которая готовила учителей для Московской и Казанской гимназий, а также для пансионов.

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И. И. БЕЦКОГО. Екатерина II начала в 1762 году свое царствование с обещаний улучшить государственные законы и положение различных сословий. Она состояла в переписке с французскими просветителями, которых лицемерно приглашала участво-

вать в разработке и осуществлении проектов организации народного образования, обещала улучшить дело воспитания и школы, его осуществляющие. Для этой миссии был привлечен Иван Иванович Бецкой (1704—1795), который много лет провел во Франции, встречался с французскими просветителями, знакомился с учреждениями просветительного характера. В 1763 году в Москве по его инициативе открылся воспитательный дом с госпиталем для родильниц. Позже был создан Петербургский воспитательный дом и воспитательные дома в провинциальных городах. И. И. Бецкой представил Екатерине доклад об общей реорганизации в России дела воспитания детей. Доклад был опубликован в 1764 году под названием «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества» и получил силу закона. В нем говорилось о необходимости воспитать в России «новую породу людей» из всех сословий путем организации закрытых воспитательно-образовательных учреждений, в которых дети должны пребывать с 5—6 лет до 18-летнего возраста. Все это время они должны быть изолированы от окружающей жизни, чтобы не подвергаться «развращающему» влиянию простолюдинов.

И. И. Бецкой изменил постановку учебно-воспитательной работы в кадетских корпусах и гимназиях, удлинил в них сроки пребывания воспитанников, открыл новые воспитательно-образовательные учреждения для разных сословий, кроме крепостных крестьян, а именно: училище при Академии художеств и Коммерческое училище для мальчиков, Смольный институт благородных девиц в Петербурге для дворянок с отделением для девочек из мещан.

Бецкой, как все и просветители XVIII века, очень высоко ставил роль воспитания в общественной жизни, говорил, что «корень всему злу и добру — воспитание». Он рассчитывал создать путем воспитания «новую породу людей» — образованных дворян, способных гуманно обращаться с крестьянами и справедливо управлять государством, а также разночинцев — «третий чин людей», которые занимались бы промышленностью, торговлей, ремеслом. Просветитель надеялся, что эти новые люди передадут привитые им взгляды и привычки своим детям, те в свою очередь — будущим

поколениям, и так постепенно изменятся нравственность и поступки людей, а следовательно, улучшится общество. Он предлагал провести общественные преобразования, но с обязательным сохранением в неприкосновенности крепостнического строя.

Главными средствами нравственного воспитания Бецкой считал внушение «страха Божия», изоляцию детей от окружающей среды, положительные примеры и предлагал в закрытых воспитательных учреждениях поддерживать в детях склонность к трудолюбию, создавать у них привычку избегать праздности, быть учтивыми, сострадательными к бедности и несчастью.

Бецкой придавал большое значение физическому воспитанию, главными средствами которого считал чистый воздух, а также «увеселение невинными забавами и играми». Касаясь вопросов умственного воспитания, он указывал, что процесс учения должен быть приятным для детей, проводиться без принуждения, опираться на детские склонности, рекомендовал учить юношество «больше от смотра и слышания, нежели от тверждения уроков», предупреждал, что принуждение детей к учению может привести к притуплению детских способностей, категорически настаивал на запрещении физических наказаний.

Сторонник женского образования, И. И. Бецкой признавал важную роль женщин в деле воспитания детей, особенно раннего возраста, говорил о необходимости создания в обществе уважения к женщине как матери и воспитательнице. Он сыграл большую роль в открытии первого женского воспитательно-образовательного учреждения — Института благородных девиц (Смольный институт).

✪ СОЗДАНИЕ УЧИЛИЩ В ГОРОДАХ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф. И. ЯНКОВИЧА. Подъем экономического развития России, рост городов и увеличение городского населения, поставленная крепостниками после разгрома крестьянской войны задача усиления на местах государственного аппарата (повсеместное учреждение в 1775 году губерний) заставляли правительство заняться делом организации школ для непривилегированного городского населения.

В 1782 году была создана в Петербурге Комиссия народ-

ных училищ — правительственно-бюрократический орган, в который не были введены виднейшие деятели русской культуры того времени. Самым деятельным членом этой комиссии стал серб *Федор Иванович Янкович* (1741—1814), приглашенный из Австро-Венгрии по рекомендации австрийского императора. Янкович был крупным дидактом, последователем идей Я. А. Коменского.

В 1786 году правительством был опубликован подготовленный комиссией «Устав народных училищ в Российской империи», согласно которому в городах разрешалось открывать малые (с двухлетним курсом) и главные (с пятилетним курсом обучения в составе четырех классов, последний класс был двухгодичным) народные училища. В учебный план главных училищ включались следующие предметы: чтение, письмо, счет, краткий катехизис, священная история, чистописание, рисование, арифметика, история (всеобщая и русская), география, грамматика, геометрия, механика, физика, естественная история, архитектура. При главных училищах рекомендовалось открывать библиотеки, а также учебные кабинеты с наглядными пособиями по естественной истории, математике, физике.

В уездных городах открывались малые училища, в которых изучались учебные предметы первых классов главных училищ. Учебником для школьников считалась «Книга о должностях человека и гражданина», в которой объяснялись детям их обязанности по отношению к Богу, царю, людям в духе самодержавно-крепостнической идеологии. Материальное снабжение народных училищ и руководство ими было возложено на приказы общественного призрения, во главе которых стояли чиновники губернии, а не педагогическая администрация.

Учебная работа во вновь созданных училищах проводилась на основе принципов и методов, разработанных Ф. И. Янковичем совместно с русскими учеными, принявшими активное участие в деятельности Петербургского главного народного училища. Оно было открыто в 1782 году и фактически выполняло роль учительской семинарии, подготавливавшей учителей для будущих народных училищ. Деятели Академии наук и Московского университета со-

здали учебники по всем предметам, входившим в учебный план народных училищ. Был написан серьезный дидактический трактат «Руководство учителям народных училищ». В этой книге давались указания по всем вопросам учебно-воспитательной работы школы, рекомендовалась классно-урочная организация учебной работы вместо индивидуальной системы обучения.

В народных училищах должны были проводиться два раза в год испытания: в середине учебного года — частные испытания учеников в присутствии учителей других классов, а в конце учебного года — публичные испытания в присутствии большого количества приглашенных лиц и гостей из дворянства, купечества, духовенства и чиновников города. Публичные испытания проводились в торжественной обстановке: учителя произносили на них приветственные речи, в которых пропагандировалось значение науки и государственного обучения. Ученики декламировали стихи. Гости имели право задавать ученикам вопросы в соответствии с программой испытаний.

З а д а н и е. Проведите исторические параллели процессов развития педагогической мысли и образовательной практики в России XVIII в. и в странах Западной Европы этого времени. Выделите общее и покажите специфику отечественного пути развития образовательного дела.

3. ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США В XIX в. (до 90-х гг.).

Развитие различных типов школ.

Идеи и педагогическая деятельность педагогов-филантропистов (И.Б. Базедов, Х. Зальцман).

Вопросы подготовки детей к практической деятельности как элемент общего образования.

Влияние немецкой классической философии на развитие педагогической мысли в Европе. Педагогическое творчество

И.Г. Песталоцци: идеи развивающего поэтапного начального обучения и нравственного воспитания; практическая педагогическая деятельность.

Создание И.Ф. Гербартом основ научной педагогики.
Идея многостороннего интереса.
Структура процесса обучения. Содержание и средства нравственного воспитания детей.
Развитие Ф.В.А. Дистервегом теории развивающего и воспитывающего обучения. Требования к учителю.
Педагогические воззрения Г. Спенсера, их связь с идеей эволюции природы и общества. Основные виды человеческой деятельности и задачи воспитания.
Утилитаризм взглядов Г. Спенсера на проблемы воспитания и подходы к обновлению профессионального образования.
Педагогические идеи Ф. Фребеля — теоретика дошкольной педагогики. Теория игры как основа воспитательной системы Фребеля.
Вопросы воспитания и подготовки детей к трудовой деятельности в социальных учениях второй половины XIX в. (Р. Оуэн, Ш. Фурье, К. А. Сен-Симон, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.).

✳ **ИДЕИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ФИЛАНТРОПИСТОВ.** Основатель педагогического течения филантропизма *Иоганн Бернгард Базедов* исходил из того, что общественные изменения тесно связаны с переменами в школьном деле. Главный порок традиционной школы он видел в недоступности детскому сознанию значительной части учебного материала, в авторитарно-жестокоем отношении к детям.

Поставив на первый план необходимость увязать школьное воспитание и обучение с жизнью, Базедов следующим образом формулирует 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 идеал воспитания полезного и счастливого человека — это одно неразрывное целое. Подобный идеал тесно увязывался им с идеей гармонии умственного образования, физического и нравственного воспитания.

При этом на главное место выдвигалось нравственное становление личности. В процессе нравственного воспитания особая роль отдавалась труду, работе, под которыми понимались любые занятия, которые предписаны ребенку.

Эти же идеи развивали и другие филантрописты. Так, *И. Г. Кацне* весьма отчетливо провозглашал идеи независимости школы от государства, поощрения здорового соперничества между учебными заведениями. Исходя из убеждения о том, что общество должно соблюдать права каждого человека и дать ему возможность свободного развития, он указывал на правомерность свободы совести в школе, в частности на непозволительность обязательного религиозного обучения, а также на необходимость распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу.

Ф. А. Вольф уделял особое внимание реорганизации гимназии как типа среднего учебного заведения. По его суждению, гимназия должна одновременно давать «практически полезные и необходимые знания», то есть «современное» образование, и знание древних языков и литературы — «классическое» образование.

Педагогам-филантропистам принадлежала особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа. Их деятельность проходила под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение такого типа было основано *И. Б. Базедовом* в 1774 году в Дессау. Принципиальным отличием этого учреждения была межконфессиональная терпимость. В учебный план его были включены немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал в нем ручной труд. А в учебной деятельности широко использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

✎ 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, и 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) своей философией в целом.

Иммануил 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. И потому Кант рассматривал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности. «Человек может стать человеком только через воспитание, — писал философ. — 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», и подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния.

Учение «Я» *Иоганна Готлиба Фихте* (1762—1814) в педагогическом отношении особенно важно своим акцентом на независимость, активность человеческой личности. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания немцами себя как единой нации. Он подчеркивал, что образование является прежде всего способом овладеть национальной культурой и через нее — культурой общечеловеческой.

Социальную обусловленность воспитания и образования подчеркивал *Фридрих Шлейермахер* (1768—1834). Он доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими феноменами. Воспитание, по Шлейермахеру, — важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливая между ними преемственную связь. Шлейермахер рассматривал педагогику как «искусство», вкладывая в это понятие согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

Заметным толчком в развитии педагогической мысли явились философские труды *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* (1770—1831). Философ утверждал, что человек

является продуктом истории и что разум и самопознание — результат деятельности человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя и крайне высоко оценивал преобразующую роль воспитания.

Он попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации, усматривая в формировании индивида отражение конкретно-исторического процесса. Благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят важные изменения. На смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, приходят философские концепции, сориентированные на факты и данные «позитивных» наук (социологии прежде всего). Философия «позитивизма» в педагогике представлена идеями француза О. Конта, англичан Дж. С. Милля, Г. Спенсера и ряда других ученых.

Один из основателей позитивизма, *Огюст Конт* (1798—1857) считал, что по мере развития общества социальный фактор воспитания приобретает все более значительный 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 составляют гарантию 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. Опираясь на такие попытки, он стремился объяснить воспи-

тание как одно из наиболее существенных общественных явлений.

В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее «полезного» для нужд каждого человека. Гуманитарное образование, по мнению Спенсера, — это второстепенное «украшение», страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма.

Спенсер в своем учении 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 сильно выразили представители философии иррационализма: С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше.

Датский мыслитель *Серен 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, по Кьеркегору, предполагает поощрение к сомнению и критике, отказу безвольно следовать иным мнениям.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788—1860) отрицает качественные изменения природной сущности человеческой личности посредством внешнего воздействия — воспитания. Желания человека не подвластны ему, и потому их нельзя изменить. Перемены в поведении человека — это, прежде всего, показатель его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание, следовательно, — это лишь обманчивое сокрытие человеческих воли и страстей.

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844—1900) специально занимался вопросами воспитания, оставив после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Порок обычного образования он видел в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Причину

падения нравов Ницше усматривал в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка и истории как ретрансляторов духовной культуры. Ницше выделял проблему элитарного воспитания — талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важным условием успеха он называл при этом руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования).

З а д а н и е. Покажите, какие педагогические идеи философов XVIII — XIX вв. находят свое отражение в развитии современных образовательных подходов, технологий и методик обучения и воспитания.

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ.
В истории мировой педагогики *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746—1827) известен как один из великих благородных подвижников воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава «народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы.

Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо. 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.

Песталоцци предлагал при определении основ образования опереться 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. У Песталоцци познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов.

Воспитание он 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 на генераторы научных педагогических идей.

Путем реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал *метод элементного образования*. Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые, по убеждению педагога, заложены в каждом ребенке. Песталоцци разделил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты — как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений, умение ударить, кинуть и пр. — как элементы физического и трудового воспитания и т. д. Указанные элементы Песталоцци предложил сделать первоосновой разностороннего развития личности.

Метод элементного образования — это определенная система развития способностей и упражнений. Метод предполагал приоритет самостоятельности воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои физические силы и способности.

Цели и средства педагогических воздействий раскрывались Песталоцци прежде всего в содержании элементных понятий. Так, программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вместе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала несколько пунктов: 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.

З а д а н и е. Проанализируйте теорию элементного образования И. Г. Песталоцци с точки зрения наличия в ней признаков педагогической технологии.

✪ И. Ф. ГЕРБАРТ КАК ОСНОВАТЕЛЬ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ. Иоганн Фридрих Герbart (1746—1841) — философ, психолог, математик — один из выдающихся педагогов XIX века. Педагогические сочинения Гербарта («Первые лекции по педагогике» (1835), «Общая педагогика» (1806), другие работы) отличаются рациональностью, сложностью восприятия. В педагогике как науке философ видел в первую очередь методологический инструментарий. Вследствие этого он стремился к выявлению «тезисов и основоположений» как фундаментальных условий результативности учебно-воспитательного процесса. Ученый отвергал крайности как эмпирической, так и философской педагогик, представители которых исходили 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 видел в педагогике не только науку, но и искусство, 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 (этику и психологию). С помощью этики намечаются педагогические цели, с помощью психологии — способы их осуществления. Во главу угла процесса воспитания им ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям — внутренней свободы, совершенства, благожелательности, законности и справедливости.

Главный 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 замечал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Он указывал, что управление само

по себе не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Гербартианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова и вопросы воспитания. Гербарту принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии многостороннего интереса у обучаемого. Интерес определялся ученым как интеллектуальная самостоятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у детей «собственных свободных душевных состояний».

Герbart попытался разделить обучение на преподавание и учение. Он искал некую «естественную последовательность» учебного процесса в виде *формальных ступеней*. В результате им были определены четыре такие ступени: две — по углублению обучения, 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.

Герbart определил также три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующим из них он считал аналитический метод, который помогает систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно, по мнению философа, прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. При этом предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью ребенка, находить в детской душе доброе и опираться на него. Он предложил шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещивающий.

З а д а н и е. В чем состоит преемственность с предшествующими мыслителями и специфика идей И. Ф. Гербарта об управлении, обучении и нравственном воспитании?

✧ Ф. А. В. ДИСТЕРВЕГ — ОСНОВОПОЛОЖНИК РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. 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, немецкого просвещения и классической философии.

Основной педагогический труд Дистервега — «Руководство к образованию немецких учителей». В нем сформулированы *два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природосообразности и культуросообразности*. Дистервег в воспитании ставил во главу угла «развивающе-воспитательное и образовательное обучение». Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать индивидуальные свойства ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом 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.

З а д а н и е. Сравните современные подходы к организации развивающего обучения с идеями природосообразности и культуросообразности Ф. А. В. Дистервега, найдите общие и отличительные черты.

✧ Ф. ФРЕБЕЛЬ — ТЕОРЕТИК ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ. Педагогическая деятельность Фридриха Фребеля раз-

вернулась в то время, когда в Западной Европе после французской буржуазной революции и промышленного переворота началось бурное развитие капитализма, возникали крупные мануфактуры со специфическим для них разделением труда. Проблемы призрения малолетних детей, а также подготовки их к производительному труду приобрели на этом фоне злободневный характер. В городах Англии, Франции, Швейцарии и Германии стали открываться различные учреждения по воспитанию детей дошкольного и раннего школьного возраста. Подавляющее большинство этих учреждений имело главной целью подготовку детей к производительному труду на мануфактурах.

Ф. Фребель в 1816 году в Тюрингии открыл свое первое воспитательное учреждение «Универсальный германский воспитательный институт», в котором он, следуя педагогическим принципам Песталоцци, занимался с детьми физическими упражнениями, приучал их к сельскохозяйственному труду, в обучении использовал наглядность. В 1826 году Фребель издал книгу «Воспитание человека» — главный труд, в котором он изложил в системе свои педагогические воззрения, получившие конкретизацию в его последующих работах.

Фребель считал целью воспитания развитие природных способностей ребенка. Воспитание, писал он, должно руководить самораскрытием, но самораскрытие невозможно без внешних воздействий, поэтому необходимы разнообразные средства, вызывающие развитие внутренних тенденций, влечений. В детском саду следует воспитывать детей, вовлекая их в различную деятельность, развивать их тело, упражнять внешние чувства, знакомить их с людьми, природой; в играх, веселье и невинных забавах готовить их к школе, помогая им развиваться, как растениям в саду.

Детский сад должен осуществлять всестороннее развитие детей, которое начинается с их физического развития. Уже в раннем возрасте уход за телом ребенка Фребель связывал, вслед за Песталоцци, с развитием его психики. Для постепенного укрепления и развития всех членов и органов ребенка он рекомендовал предоставить ему свободу движений, умеренное и подходящее питание, удобную одежду.

Огромное значение для физического развития ребенка имеют, считал Фребель, разнообразные виды деятельности: игры, ритмические движения, конструирование, сельскохозяйственные несложные работы на участке, прогулки.

Основой воспитания Фребель называл игру. Раскрывая ее сущность, он доказывал, что игра для ребенка — влечение, инстинкт, основная деятельность, стихия, в которой он живет, она — его собственная жизнь. В игре ребенок выражает свой внутренний мир через изображение внешнего мира. Демонстрируя жизнь семьи, уход матери за младенцем, ребенок изображает нечто внешнее по отношению к себе, но это возможно только благодаря внутренним силам.

Фребель широко использовал игру как одно из средств нравственного воспитания, полагая, что в коллективных и индивидуальных играх, подражая взрослым, ребенок утверждает себя в правилах и нормах нравственного поведения, тренирует свою волю. Игры, по его мнению, содействуют развитию воображения и фантазии, необходимых для детского творчества.

Много страниц в сочинениях Фребеля посвящено развитию речи детей, песенкам, играм; им установлена последовательность речевых занятий, показано, как сопровождать речь и другие занятия. Для этого им были придуманы, например, песенки, используемые на занятиях по рисованию. Большой заслугой Фребеля явилось введенное им разнообразие видов детской деятельности и занятий: это работа с дарами — строительным материалом, подвижные игры, рисование, лепка, плетение из бумаги, вырезание из бумаги, вышивание, выкладывание из металлических колец, палочек, гороха, бус, выкалывание, конструирование из бумаги, из палочек и др. Многие из этих занятий, методически преобразованные с других методологических позиций, находят применение в современных детских садах.

З а д а н и е. Какими методическими средствами Фридрих Фребель осуществлял реализацию в своей воспитательной системе сформулированных им законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания.

✱ СОЦИАЛЬНЫЕ УЧЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в. После французской буржуазной революции XVIII в. и промышленного переворота ручной труд повсеместно стал заменяться машинным, что вызвало безработицу и усиление эксплуатации рабочих. Капиталистический строй, пришедший на смену феодализму, оказался иным, чем его представляли просветители XVIII в. Социалисты-утописты Фурье, Сен-Симон, Р. Оуэн выдвигали мысль о новом социальном строе, основанном на началах разума, справедливости, где не будет эксплуатации человека. При этом они придавали огромное значение воспитанию в деле формирования человека нового общественного строя.

Р. Оуэн (1771—1858) родился в семье ремесленников и рано начал жить своим трудом. В 20 лет он стал руководителем крупного предприятия в Шотландии, где изучал условия жизни и труда рабочих. Запретив привлекать к работе на фабрике детей моложе 10 лет, он создал ряд воспитательных и образовательных учреждений: школу для маленьких детей от года до 6 лет, включающую в себя ясли и детский сад; начальную школу для детей от 6 до 10 лет и вечернюю школу для подростков — 10—17 лет. В школе для маленьких детей обучали пению, танцам. Особое внимание уделялось физическому воспитанию, гимнастике, играм. С детьми проводились беседы о природе, окружающих предметах, явлениях. В начальной школе дети изучали родной язык, арифметику, географию, естествознание, но исключалось религиозно-догматическое обучение. Важное значение придавалось трудовому воспитанию. Мальчики овладевали приемами ремесленного труда (садоводство), девочки — умениями кройки, шитья, кулинарии. В вечерних школах учились подростки, которые работали днем на фабрике. Оуэн мечтал о создании разумного общества. Главным средством построения такого общества он считал воспитание самостоятельного человека, творчески мыслящей личности. В 1725 году, переехав в Америку, Оуэн создает там колонию «Новая Гармония», где были открыты школы, в которых осуществлялось систематическое образование и нравственное воспитание в духе новых норм морали, трудовое и физическое воспитание. Образование сочеталось здесь с физи-

ческим и производственным трудом. Воспитание организовывалось в духе коллективизма. Все члены колонии имели равные права на пищу, одежду, жилище, воспитание. Однако сами колонисты не были подготовлены к такому социальному эксперименту, и поэтому опыт создания общественной системы воспитания оказался неудачным.

Революционно-демократическое направление социальных педагогических учений связано с именами *К. Маркса* (1818—1883) и *Ф. Энгельса* (1820—1895) — основоположников учения научного коммунизма. В своем учении о формировании человеческой личности Маркс и Энгельс отмечали, что человек наделен от природы задатками. Люди в процессе активного воздействия на природу и общество одновременно изменили и свою собственную природу. Теоретики нового учения показали, что для формирования людей на новой основе необходимо революционное изменение самих общественных отношений в результате классовой борьбы пролетариата. Только активное участие людей в перестройке старого мира может привести их к перевоспитанию. Маркс и Энгельс считали решающим фактором формирования новой личности организацию в новом обществе системы воспитания всесторонне развитых людей.

Вовлечение детей в общественное производство Маркс рассматривал как прогрессивное явление, но полагал за необходимое решительно бороться с теми недопустимыми формами, которое оно приняло при капитализме. Маркс был убежден в необходимости соединения участия детей в производительном труде с обязательным их обучением в школе, как и в том, что должна быть установлена предельная норма труда детей и подростков. Воспитание, по Марксу, должно включать в себя умственное (формирование диалектико-материалистического мировоззрения), нравственное (воспитание духа общественности), физическое воспитание (гимнастика, военные упражнения); политехническое обучение (основные принципы всех процессов производства, навыки обращения с простейшими орудиями производства). При этом воспитание должно быть общественным и бесплатным, а образование — последовательным и систематическим.

Задание. Покажите специфику понимания принципа соединения воспитания с производительным трудом в учении социалистов-утопистов и революционеро-демократов.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ (до 90-х гг. XIX в.)

Развитие системы образования на основе Устава учебных заведений 1804 г. Устав учебных заведений 1828 г., усиление роли государства в организации школьного дела.

Развитие общего и профессионального образования в 30—40-х гг. Педагогические институты при университетах. Общественно-педагогическая мысль первой половины XIX в. (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, П. Г. Редкин и др.).

Школьные реформы 60-х гг. Земская деятельность в области начального образования. Изменения в гимназическом обучении. Развитие женского образования.

Школьные уставы 70-х гг. Распространение церковно-приходских школ. Развитие педагогического образования. Общественно-педагогическая мысль второй половины XIX в. о роли воспитания в формировании и развитии личности (Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев, А. Н. Острогорский).

Учение К. Д. Ушинского о единстве общечеловеческого и национального воспитания, его программа построения начальной школы на основе принципа народности воспитания. Труд как средство всестороннего развития ребенка. Подготовка к трудовой деятельности.

Влияние К. Д. Ушинского на развитие методики обучения в народной школе (Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, Д. И. Тихомиров, и др.).

Мысли Л. Н. Толстого о воспитании.

Открытие им школы крестьянских детей в Ясной Поляне.

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРВУЮ ПОЛОВИНУ XIX ВЕКА. В начале царствования Александра I группа молодых реформаторов во главе с М. М. Сперанским наряду с другими преобразованиями осуществила и реформу системы образования. Впервые была создана школьная система,

распределенная по так называемым учебным округам и замкнутая на университетах. Эта система была подчинена Министерству народного просвещения. Вводились три типа школ: приходские училища, уездные училища и гимназии (губернские училища). Школы двух первых типов были бесплатными и бессловными. Три типа школ соответствовали трем последовательным ступеням общего образования (учебный план каждого следующего типа школы не повторял, а продолжал учебный план предыдущего). Сельские приходские училища финансировались помещиками, уездные училища и гимназии — из государственного бюджета. Кроме того, были духовные училища и семинарии, подведомственные Священному Синоду, а также училища, подчиненные ведомству учреждений императрицы Марии (благотворительные) и военному министерству. Особую категорию составляли элитные учебные заведения — Царскосельский и другие лицеи и благородные пансионы.

Приходские школы учили Закону Божию, чтению, письму, началам арифметики. В уездном училище продолжалось изучение Закона Божия и арифметики с геометрией, изучались также грамматика, география, история, начала физики, естественной истории и технологии. В программе губернских училищ значился также предмет, который ныне называется граждановедением или обществоведением, а кроме того, логика, психология, этика, эстетика, естественное и народное право, политическая экономия, физико-математические и естественнонаучные предметы, коммерция и технология.

Были открыты и новые университеты — Казанский и Харьковский. Устав Московского университета, принятый в 1804 году и ставший образцом для других университетских уставов, предусматривал внутреннюю автономию, выборность ректора, конкурсное избрание профессоров, особые права советов факультетов (факультетских собраний) в формировании учебных планов.

Начиная с 1817 года заметен откат этой системы на консервативные позиции. Либеральные университеты были лишены многих академических свобод. В гимназиях вводятся Закон Божий и русский язык, а также древние языки

(греческий и латинский) и, наоборот, исключены философские и общественные науки, всеобщая грамматика, экономика.

После смерти Александра I и восстания декабристов реакционный откат российской системы образования продолжался. Уже в мае 1826 года императорским рескриптом был утвержден специальный Комитет устройства учебных заведений, которому поручалось немедленно ввести единообразие в учебную систему. Системе образования был возвращен сословный характер. И хотя общее устройство ее осталось тем же, но все школы были выведены из подчинения университетам и переведены в прямое подчинение администрации учебного округа (то есть Министерству народного просвещения). Было сильно изменено преподавание в гимназиях. Главными предметами здесь стали греческий и латинский языки. «Реальные» предметы разрешалось преподавать как дополнительные. Гимназии рассматривались лишь как ступень к университету; таким образом, учитывая сословный характер гимназий, разночинцам оказался практически закрыт доступ к высшему образованию. Благородные пансионы и частные школы, плохо поддававшиеся тотальному контролю со стороны государства, были преобразованы или закрыты, их учебные планы должны были теперь согласовываться с учебными планами государственных школ.

В университетах и других высших учебных заведениях была отменена выборность ректоров, проректоров и профессоров. Чтение курсов логики и психологии возлагалось на профессоров богословия. А философия оказалась признанной, «при современном предосудительном развитии этой науки германскими учеными», ненужной. Были приняты меры и к укреплению дисциплины среди студентов, то есть гласному и негласному надзору за ними. Студентам вменялась обязанность носить форму, регламентировалась даже их прическа, не говоря уже о поведении и манерах.

В 1839 году в некоторых гимназиях и уездных училищах были открыты (с 4-го класса) реальные отделения, где преподавались промышленно-естественная история, химия, товароведение, бухгалтерия, счетоводство, коммерческое за-

коноведение и механика. Принимались туда разночинцы. Смысл этого нововведения заключался в том, чтобы, как писал министр, «удержать низшие сословия государства в соразмерности с гражданским их бытом и побудить их ограничиться уездными училищами», не допуская в гимназию и тем более в университеты. Но объективно это означало отход от господства классического образования в сторону реальных потребностей общества.

✳ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в. Огромную роль в развитии русской прогрессивной общественно-педагогической мысли в 30—40-е годы XIX в. сыграли В. Г. Белинский и А. И. Герцен.

Виссарион Григорьевич Белинский (1811—1848) — один из предшественников русской социал-демократии — был гениальным критиком, деятелем, обладающим неиссякаемой, страстной любовью к России, русскому народу, непоколебимо верящим в его лучшее будущее. В 40-е годы XIX века он перешел от революционного просветительства к революционному демократизму и горячо отстаивал принципы материалистической философии, высказывал диалектические взгляды на развитие мира. Став убежденным материалистом, Белинский с присущей ему страстностью выступил против православной церкви и религиозных верований. Он указывал на существование теснейшей связи между церковью и общественным устройством, основанным на неравенстве, деспотизме, притеснении народа.

Белинский разработал теорию народности искусства, литературы, просвещения и воспитания, одновременно разоблачив реакционную сущность теории официальной народности и выступив против славянофильского преклонения перед консервативными устоями старинного русского быта.

Он резко возражал против широко распространенных в его время утверждений о том, что природа человека предопределяет возможности его воспитания. Великий критик, напротив, утверждал, что природа щедро одаряет людей способностями и дарованиями, что бездарные и тупые люди — такое же редкое исключение, как физические уроды. Словная принадлежность человека также не должна ограничивать его право на воспитание и образование.

Белинский говорил: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество». Общество должно обеспечить всем людям равное воспитание, развить их духовные силы и индивидуальные способности. В. Г. Белинский высказывал прогрессивные педагогические взгляды на развитие ребенка и сущность воспитания. Он выступил против механистического представления о воспитании как процессе, в ходе которого взрослые наполняют ребенка как пустой сосуд тем или иным содержанием. Указывая, что ребенок не вещь, не игрушка в руках воспитателя, Белинский подчеркивал, что демократическая педагогика с доверием относится к детям, что в каждом ребенке есть хорошие стороны и искусство воспитания в том и состоит, чтобы их выявить, развить, сформировать.

В. Г. Белинский определил новые, прогрессивные задачи воспитания. В противовес официальной педагогике, которая видела в воспитании лишь средство подготовки детей к выполнению ими в будущем их сословно-профессиональных обязанностей, он выдвинул требование общечеловеческого воспитания, развивающего в ребенке такие качества и особенности, которые должны иметь все люди вне зависимости от их социального положения, национальности, знатности, богатства.

Страстный поборник идей человечности, Белинский в то же время выступал против абстрактного гуманизма. Он считал, что настоящий гуманизм предполагает борьбу с тунеядцами, с людьми, действующими на пользу только себе и во вред всем, что следует прививать детям любовь к друзьям человечества и ненависть к эксплуататорам, воспитывать людей, способных подняться на борьбу против неразумного общественного устройства.

Целью воспитания, по Белинскому, является подготовка бесстрашных борцов за лучший общественный строй, при котором не будет эксплуатации, угнетения и все люди станут равноправными гражданами своей свободной родины.

Одним из основных положений его педагогической теории является гармоническое развитие человека. Физическое воспитание детей, говорил Белинский, имеет своей задачей охранять здоровье детей, развивать их физическую силу,

ловкость и гибкость путем установления правильного образа жизни, организации игр, выполнения гимнастических упражнений. Им также подчеркивалась необходимость соблюдения правил личной и общественной гигиены и усвоения естественнонаучных знаний о человеке. Физическое воспитание, по его мнению, должно осуществляться в тесной связи с нравственным.

Нравственное воспитание Белинский считал важнейшей стороной формирования человека — общественного деятеля. Глубокий диалектик и тонкий психолог, он стремился вскрыть психологические основы морального воспитания, обращал внимание педагогов на сложность этого процесса и предупреждал против формального подхода к нему. Этот формализм появляется тогда, когда действуют только посредством назиданий и сентенций, не развивая нравственные чувства, эстетический вкус, сознание, волю, когда сводят сложный процесс нравственного воспитания к словесным увещаниям. Он советовал воспитателям не пичкать детей морально-дидактическими рассуждениями, докучливыми разговорами о приличном поведении, которые, как утверждал мыслитель, действуют слабо и развивают лицемерие. Большое значение в деле нравственного воспитания придавалось им развитию воли, выработке закаленного характера, которые необходимы для того, чтобы вести упорную борьбу со злом, уметь отстаивать свои убеждения, не боясь трудностей и препятствий.

Белинский резко критиковал современную ему школу, доказывая, что содержание образования в ней крайне отстало от развития русской науки и указывая на утилитарно-эмпирическое направление учебников. Он считал необходимым, чтобы учащиеся не только усваивали определенную сумму знаний, но и приобретали цельное научное мировоззрение, требовал ликвидировать разрыв между наукой и учебными предметами, между теорией и практикой.

В. Г. Белинский проявлял большой интерес к внедрению в школы новой методики обучения, построенной на активности и самостоятельности детей, учитывающей их возрастные особенности и индивидуальные склонности. Он требовал, чтобы общие правила и абстрактные понятия

выводились учителем на глазах учеников, закреплялись в их сознании, чтобы весь процесс образования способствовал формированию у подрастающего поколения сознательных убеждений, основанных на глубоких научных знаниях.

Много внимания уделял Белинский и вопросам семейного воспитания. Задача общечеловеческого воспитания, писал он, лежит не только на обществе, но и на семье и родителях. Семейное воспитание должно развивать в детях с малых лет общественные интересы и стремления, а для этого отношения взрослых и детей должны строиться на взаимном доверии. Белинский ратовал за искоренение семейного деспотизма, за введение такой дисциплины, которая основывалась бы на развитии в детях чувства долга и ответственности, и решительно был против употребления наказаний, унижающих достоинство ребенка.

Выдающийся представитель русского революционного движения, крупнейший политический деятель, блестящий публицист и талантливый писатель *Александр Иванович Герцен* (1812—1870), так же как и Белинский, был представителем русской революционно-демократической педагогической мысли 30—40-х годов XIX в.

Герцен высказал очень ценные суждения о педагогических теориях Руссо и Оуэна. Отмечая их прогрессивное историческое значение, Герцен критиковал Руссо за изоляцию детей от окружающей жизни, игнорирование в системе умственного образования опыта, приобретенного человечеством. В романе «Кто виноват?» он показал, как в условиях жестокой крепостнической действительности лучшие юноши, воспитанные на прогрессивных идеях гуманно настроенными воспитателями, не могут найти себе достойное применение, становятся «лишними людьми». Виною этому писатель считал общественные условия, в которых происходило формирование молодых людей, а также полученное ими воспитание.

В произведении «Былое и думы» Герцен с одобрением отзывается о социальных и педагогических мероприятиях, осуществленных Робертом Оуэном, и замечает, что опыт его «костью стоит в горле людей, постоянно обвиняющих социализм в утопиях и в неспособности что-нибудь осуществить

на практике». И в то же время он считает многие теоретические положения Оуэна неправильными, решительно выступает против его учения о том, что «главный путь водворения нового порядка — воспитание», что человек является пассивным продуктом обстоятельств и воспитания. Революционер-демократ, Герцен говорит, что активная роль людей в истории формируется в процессе борьбы с общественным злом и несправедливостью.

Главной задачей воспитания, по Герцену, является формирование гуманной, свободной личности, которая живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах. Писатель и философ, Герцен неслучайно много внимания уделял умственному образованию, формированию материалистического мировоззрения. Важнейшим средством умственного образования он считал естествознание, которое научно объясняет то, что кажется таинственным, мистическим; естественные науки подрывают корни религиозных заблуждений и предрассудков, дают точные методы изучения действительности.

Герцен написал два особых произведения, в которых объяснял подрастающему поколению явления природы: «Опыт бесед с молодыми людьми» и «Разговоры с детьми». В них автор просто и живо разъясняет детям с материалистических позиций происхождение Вселенной. Он убедительно доказывает важную роль науки в борьбе с ошибочными взглядами, предрассудками и суеверием и опровергает идеалистическое измышление о том, что в человеке отдельно от его тела существует еще и душа. Герцен стремился возбудить у молодежи живой интерес к изучению природы, выработать материалистический подход к окружающей действительности и атеистические взгляды.

Признавая огромное воспитательное и образовательное значение естественных наук, Герцен выступал все же за систему всестороннего общего образования. Он настойчиво подчеркивал, что образование должно соответствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления, осуждал догматизм и формализм в работе школ. По его мнению, образование есть результат упорного труда и собственных размышлений того, кто учится.

А. И. Герцен решительно протестовал против деспотизма воспитателей и насилия над детьми. Детям должны быть предоставлены условия для свободного развития. В повседневной воспитательной деятельности важную роль играет «талант терпеливой любви», расположение воспитателя к ребенку, уважение к нему, знание его потребностей. Здоровая семейная обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания.

Герцен боролся против подавления детской воли, но в то же время придавал большое значение дисциплине, считал установление дисциплины необходимым условием правильного воспитания. Воспитатели обязаны предъявлять детям определенные требования, продиктованные условиями семейной и общественной жизни, и добиваться их выполнения. Они должны умело руководить воспитанниками, осуществляя цели и задачи нравственного воспитания.

Мысли Герцена о воспитании человека, активно участвующего в переустройстве жизни на новых началах, о развитии в детях общественных интересов, о свободе и дисциплине в воспитании, о воспитании детей в семье и многие другие сохраняют свое значение и для современной педагогики, школы и семьи.

З а д а н и е. Какие аргументы противопоставили В. Г. Белинский и А. И. Герцен в полемике «западников» и славянофилов представителям обоих течений русской педагогической мысли.

✧ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ 60—70-х г. XIX в. Среди реформ, осуществленных в либеральную Александровскую эпоху, значительное место занимает перестройка российского образования. В 1864 году было принято «Положение о начальных училищах», утвердившее общедоступность и внесловность начального образования. Наряду с государственными школами, поощрялось и открытие земских и частных школ.

В качестве основной школы вводились гимназии и прогимназии. Гимназии делились на классические и реальные (преобразованные в 1872 г. в реальные училища). Формально

гимназии были общедоступными для всех, кто выдержал приемные испытания. Доступ в университеты открывался только для выпускников классических гимназий или для тех, кто сдавал экзамены за курс такой гимназии. Выпускники реальных училищ могли поступать в неуниверситетские высшие учебные заведения — основанные именно в это время Петербургский технологический институт, Московское высшее техническое училище, Петровскую сельскохозяйственную академию в Москве.

В 1863 году был принят новый университетский устав, возвращавший университетам автономию, дававший большие права университетским советам, разрешавший открытие научных обществ и даже позволявший университетам выпускать бесцензурно (точнее с собственной цензурой) научные и учебные издания. Ректоры и деканы вновь стали выборными, опять стали посылать профессоров за границу, были восстановлены кафедры философии и государственного права, облегчена и даже резко расширилась практика чтения публичных лекций, отменены ограничения на прием студентов.

Значительно выросла роль общественности в системе образования, в частности попечительских и педагогических советов. Однако даже в эти годы все учебники для школ утверждались централизованно — в ученом совете Министерства народного просвещения. С начала 70-х годов централизация еще больше усилилась: это касалось и учебных планов, и программ (они были унифицированы), и выбора учебников.

Роль общества в российской системе образования второй половины XIX в. была исключительно большой. Основывались педагогические общества, комитеты грамотности, собирались педагогические съезды. Фактически российское общество в основном контролировало дошкольное, начальное народное образование, профессиональную школу, женское и внешкольное образование.

В начале 60-х годов был сделан шаг вперед и в отношении женского образования. 10 мая 1860 года было утверждено «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения». По этому «Положению»

женские училища могли быть двух разрядов. Училища первого разряда имели шестилетний срок обучения. В них преподавались Закон Божий, русский язык и словесность, арифметика и начала геометрии, география, история (всеобщая и русская), естествознание, физика, чистописание и рукоделие. К необязательным предметам были отнесены французский и немецкий языки, рисование, музыка, пение и танцы. Женские училища второго разряда имели трехлетний курс обучения. Среди учебных предметов в них значились Закон Божий, русский язык, география, русская история, арифметика, чистописание и рукоделие. Принимались в женские училища девочки всех сословий.

В 1864 году было утверждено «Положение о земских учреждениях», по которому в 34 губерниях Европейской России, населенных главным образом русскими и народами Поволжья, вводилось местное самоуправление — земства.

В области народного образования земству отводилась скромная роль: участие в развитии народного образования «преимущественно в хозяйственном отношении», то есть земство могло открывать (с разрешения уездного училищного совета) школы и содержать их в хозяйственном отношении (помещение, отопление, освещение, оборудование, снабжение дозволенными Министерством народного просвещения учебниками и письменными принадлежностями, оплата учителя и пр.). Но земству запрещалось вмешиваться в учебно-воспитательную работу школы, находящейся в ведении уездных училищных советов и инспекторов народных училищ, должность которых (по одной на губернию) была установлена в 1869 году. Ограничивалась роль земства и в другом отношении: оно могло содержать только начальные, но не средние школы. В отношении среднего образования земство имело лишь право «поощрения» выдачей субсидий средним учебным заведениям, установления стипендий учащимся средней школы.

И все же земства большинства губерний за первые десять лет своего существования создали значительную сеть начальных сельских школ: достаточно сказать что всего было открыто около 10 000 земских школ. Из всех типов начальной школы, существовавших в то время (земских,

министерских, церковноприходских и др.), земские школы были лучшими. Образовательный уровень работавших в них учителей был выше, нежели учителей других начальных школ, они имели специальные здания, были лучше обеспечены учебными пособиями.

В 1871 году был издан «Устав гимназий и прогимназий», действовавший (с некоторыми изменениями) до 1917 года. По этому уставу все мужские гимназии преобразовывались в классические, а реальные гимназии ликвидировались. Курс гимназии был сделан восьмилетним (всего семь классов, но седьмой класс — двухгодичный). Латинскому и греческому языкам отводилось в учебных планах этих гимназий 41,2 % всего учебного времени. Латинский язык преподавался в течение всех восьми лет обучения, ему уделялось в разных классах от 5 до 8 часов в неделю. Преподавание греческого языка начиналось с третьего класса и длилось 6 лет, по 5—7 часов в неделю в каждом классе. Естествознание было исключено из учебного плана гимназии. По русскому языку в первых трех классах изучали грамматику, в четвертом классе — грамматику церковнославянского языка, а остальные четыре года посвящались изучению словесности (фольклора и литературы), причем наибольшее число часов отводилось на изучение древней литературы и литературы XVIII века. По математике главное внимание обращалось на знание формул и развитие математического мышления; курс математики, как и преподавание других предметов, отличался формализмом. Физика изучалась лишь в течение трех последних лет обучения в гимназии при незначительном числе часов. Химия не преподавалась вовсе. Преподавание географии преимущественно было направлено на заучивание географических названий. Программа по истории и объяснительная записка к ней требовали, чтобы курс сосредоточивался главным образом на фактах «внешней истории».

В 1872 году был издан устав реальных училищ, неполноправной средней школы с 6—7-летним курсом обучения и профессиональным уклоном в старших классах. Задачей этого типа школы было дать некоторую подготовку обслуживающему персоналу торговых и промышленных пред-

приятый. Пятые и шестые классы реального училища делились на отделения: основное (то есть общеобразовательное) и коммерческое. Седьмой (дополнительный) класс имел три отделения: механико-техническое, химико-техническое и общеобразовательное.

В целях подготовки кадров для развивающейся промышленности в 1888 году были созданы хорошо организованные и оборудованные средние технические училища. Механико-технические и химико-технические отделения реальных училищ вследствие этого были ликвидированы, а реальные училища преобразованы в общеобразовательную среднюю школу. В технических училищах содержание образования было более жизненным, чем в гимназиях. В них преподавались русский язык и литература, история, география в таком же объеме, что и в гимназиях, но были исключены древние языки, значительно расширены программы курсов математики, физики, имелось естествознание и два новых иностранных языка, рисование и черчение.

В соответствии с «Положением о женских гимназиях», принятым в 1870 году, и в зависимости от того, какое ведомство открывало и содержало их, они делились на женские гимназии Министерства народного просвещения и женские гимназии ведомства учреждений императрицы Марии. Женские гимназии имели семь классов и дополнительный, восьмой (педагогический), класс. Окончившие женскую гимназию не пользовались правом поступления в университет. Женские прогимназии имели четыре класса и соответствовали первым четырем классам женских гимназий.

В 1874 году было утверждено «Положение о начальных народных училищах». По сравнению с предыдущим в это положение был внесен ряд изменений реакционного характера. Так, председателем уездного училищного совета теперь являлся уездный предводитель дворянства (по Положению 1864 года председателя выбирали сами члены уездного училищного совета). Смысл этого изменения заключался в том, что начальные школы, обслуживающие главным образом крестьян, теперь переходили под опеку дворянства. Усиливался надзор духовенства за образом мыслей и поведением народных учителей и духом преподавания в начальных школах.

Реакция 70—80-х годов сильно сказалась и на деятельности земств в области народного образования. Со стороны царского правительства земские школы не находили той поддержки, какую они имели со стороны передовых педагогов и деятелей народного образования. В деле развития начальной народной школы земства сыграли большую роль. К середине 90-х годов они уже всецело приняли на себя оплату труда учителей; ряд земств открыл земские учительские школы (семинарии); земствам принадлежало право намечать кандидатов на должности учителей земских школ и представлять их фамилии на утверждение в уездный училищный совет. Земства, снабжая школы учебниками и учебными пособиями, оказывали известное влияние на улучшение учебной работы, способствовали повышению уровня преподавания. Некоторые уездные земства организовывали при школах библиотечки для внеклассного чтения учащихся и для окончивших школу.

Царское правительство и церковь с целью культивирования в начальных школах религиозности и «преданности престолу» усиленно насаждали церковноприходские школы. К началу XX века число этих школ в России сильно возросло и составило почти половину всех начальных школ страны. Ассигнования на церковноприходские школы увеличивались за счет средств казны.

Большая часть учебного времени в церковноприходских школах уделялась Закону Божьему, церковнославянскому чтению и церковному пению. Сведения по природоведению и географии не сообщались учащимся вовсе, рассказы из русской истории преподносились в сугубо религиозном и монархическом духе. Учителями церковноприходских школ были священники, дьяконы, дьячки и учителя, получившие подготовку в церковно-учительских школах. После учреждения епархиальных училищ (женских средних учебных заведений церковного ведомства с семилетним курсом) учительницами многих церковноприходских школ стали именно их выпускницы.

Начальные школы с трехлетним курсом обучения не могли удовлетворить потребностей народного хозяйства, перешедшего уже на капиталистические рельсы. Возникла

потребность в школах повышенного уровня. Были созданы двухклассные начальные училища с пятилетним сроком обучения: первые три года пребывания в них считались первым классом и соответствовали курсу одноклассного народного училища; четвертый и пятый годы обучения были вторым классом, где преподавали русский язык, арифметику (дроби, прогрессии, тройное правило, проценты), наглядную геометрию, элементарные сведения по естествознанию, физике, географии и русской истории.

Двухклассные начальные училища были школой-тупиком. Получившие в них образование не имели в дальнейшем возможности продолжать общее образование в средних школах, так как учебные планы и программы их и средних школ не имели преемственной связи. Окончившие эти училища поступали по экзамену в сельскохозяйственные школы, учительские семинарии и на различные курсы.

Более высокого уровня начальными школами были городские училища. Они имели шестилетний курс обучения и давали детям недворянского происхождения (сыновьям ремесленников, мелких служащих, мелких торговцев и пр.) повышенное начальное образование и некоторые прикладные знания. При многих городских училищах организовывались для окончивших их одно-, двухгодичные профессиональные курсы: счетоводческие и бухгалтерские, педагогические, чертежные и т. п.

Рост числа начальных школ, особенно в 60—70-х годах XIX века, остро поставил вопрос о подготовке для них учителей.

В 70-х годах царское правительство стало создавать казенные учительские семинарии, в которых должны были воспитывать будущих учителей в духе православия и «преданности престолу». Выработанное в 1870 году «Положение об учительских семинариях» и инструкция 1875 года предписывали учащимся семинарий неуклонное исполнение обрядов и требований православной церкви, посещение богослужений, соблюдение постов, говение, в свободное время чтение книг религиозного содержания.

В семинарии принимались главным образом окончившие двухклассные училища. При учительских семинариях

были общежития, большинство семинаристов получало стипендии — казенные и земские. Сначала учительские семинарии были только мужскими, впоследствии стали открываться и женские. Учительская семинария по сравнению с гимназией и реальным училищем давала меньший объем общеобразовательных знаний. В периодической печати нередко указывалось на этот их недостаток. Положительной стороной учительских семинарий была профессиональная подготовка учащихся. В них преподавались педагогика с элементами психологии и истории, методика преподавания в начальной школе русского языка и арифметики. Педагогическую практику учащиеся семинарий проходили в существующих при них образцовых школах.

Часть учителей начальных школ в конце XIX и начале XX века проходили одно-, двухгодичные педагогические курсы, организованные при городских училищах. Однако эти учебные заведения не удовлетворяли полностью потребности в учителях начальных школ, так что некоторые из них получала звание учителя в порядке экстерна.

Для подготовки учителей городских училищ, преобразованных в 1912 году в высшие начальные училища, были созданы учительские институты, куда принимались мужчины, окончившие учительские семинарии или городские училища и педагогические курсы при городских училищах. Курс обучения в таких институтах был трехгодичным, и общеобразовательная подготовка, даваемая ими, не достигала даже уровня общеобразовательной средней школы, но педагогическая и методическая подготовка была здесь поставлена хорошо. Большинство видных методистов дореволюционного времени — авторов методических руководств по преподаванию русского языка, математики, естествознания и других предметов — были преподавателями именно учительских институтов.

✱ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в. Демократическое движение 60-х годов XIX в. вызвало могучий подъем прогрессивной демократической педагогической мысли. Возникло широкое общественно-педагогическое движение, не имевшее равного себе в мире по размаху и идейному содержанию. Вопросы вос-

питания стали «вопросами жизни», вокруг них разгоралась острая классовая борьба и страстные споры.

В эти годы развернули свою творческую деятельность крупнейшие классики русской педагогики, обеспечившие русскому народу почетное место в истории развития мировой педагогики и приоритет в решении многих принципиальных вопросов педагогической теории и практики.

Активным участником общественно-педагогического движения был выдающийся хирург *Николай Иванович Пирогов* (1810—1881), придерживавшийся в своих взглядах либерально-буржуазного направления. Пирогов и другие представители этого направления сделали очень много для развития русской педагогики и распространения образования среди народа, однако их педагогические высказывания не были свободны от классовой ограниченности. Эти деятели, например, полагали возможным изменить воспитание без революционного преобразования России и отрывали воспитание от общественных отношений.

Общее образование Н. И. Пирогов считал необходимым для всех людей, поскольку оно является той основой, на которой должно строиться специальное образование. Мысли ученого о важной роли общего образования в формировании человека были исторически прогрессивными для своего времени. Первоначальное семейное воспитание детей дошкольного возраста Пирогов оценивал как ступень, с которой начинается нравственный человек, и основу, на которой строится дальнейшее школьное образование.

В статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов подверг резкой критике постановку женского воспитания в России, которое не отвечало, по мнению ученого, ни личным склонностям, ни общественному назначению женщины. Он стремился возвысить женщину в глазах общества. Н. И. Пирогов настаивал на том, чтобы мать была окружена особым вниманием и уважением со стороны общества. Отметив, что в руках матерей «лежит будущность человечества», Пирогов указывал на необходимость бережного и внимательного отношения к детям, ум и сердце которых под влиянием воспитания и обучения, подобно мягкому воску, могут принять разные формы.

Пирогов призывал воспитателей и родителей тщательно изучать духовный мир ребенка, разумно направлять развитие и воспитание детей. Горячий патриот своей Родины, он считал обязательным, чтобы воспитание и обучение проводились на родном языке, и восставал против космополитизма в деле воспитания и образования детей, выражавшегося в том, что детям привилегированных слоев общества с раннего возраста бонны и гувернеры прививали презрение к родному языку и любовь к иностранному.

Во главе русских революционных демократов 60-х годов XIX века стоял *Николай Гаврилович Чернышевский* (1828—1889). Сопратником Н. Г. Чернышевского был *Николай Александрович Добролюбов* (1836—1861) — писатель, отчаянно ненавидевший произвол и страстно ждавший народного восстания против «внутренних турок» — самодержавного правительства.

Мировоззрение Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова формировалось в условиях нарастания и углубления в России кризиса крепостного строя и развития капиталистических отношений, в непримиримой борьбе с крепостниками и либеральной буржуазией в области политики, философии и педагогики.

Целью воспитания революционные демократы считали воспитание нового человека-гражданина, патриота своего отечества, революционного борца, имеющего твердые идейно-политические убеждения и стремящегося беззаветно и преданно трудиться на благо народа, — борца, готового на подвиги в интересах общества. Признавая, что в развитии человека имеют некоторое значение наследственные задатки, революционные демократы настойчиво подчеркивали решающую роль в этом развитии социальной среды, общественных отношений и организованного воспитания.

Огромное значение для развития русской педагогики, в частности дошкольной, и правильной постановки практики воспитания детей в семье и дошкольных учреждениях имел трактат Н. А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» (1857). В этом произведении критически освещены реакционные, антинаучные основы крепостнической системы воспитания детей и блестяще изложена новая тео-

рия воспитания в духе революционного демократизма, показан образец диалектического подхода к решению сложных и принципиальных педагогических проблем.

Добролюбов был противником как предоставления детям безграничной свободы, так и слепого подчинения их авторитету взрослых. Он признавал необходимость разумного руководства старших младшими, воспитателя воспитанниками. Стоя на позициях материализма, он утверждал, что авторитарное воспитание является порождением крепостнического строя, находится в противоречии с интересами освободительного движения России, тормозит ее дальнейшее развитие. Добролюбов говорил, что для воспитания людей, способных вести революционную борьбу с самодержавием и крепостничеством, необходима новая педагогическая теория, соответствующая задачам переустройства общества, раскрепощения личности и всестороннего ее развития.

Писатель настаивал на том, чтобы детей с ранних лет приучали самостоятельно думать, отдавать отчет в своих поступках, действовать не потому лишь, что так велено и не только из уважения к отдавшей такое распоряжение личности, а из убеждения в своей правоте. Беспрекословное повиновение, убивая смелость и самостоятельность проявлений детского ума, сердца, воли, вредно действует на их развитие. Детям следует давать возможность самостоятельно думать о том, что справедливо и правильно, не требуя от них слепого безусловного повиновения.

Выдающаяся заслуга Н. А. Добролюбова в истории педагогики состоит в том, что он по-новому осветил процесс развития ребенка, его мышления и воли и отверг распространенное среди педагогов мнение о неразумности детей. О любознательности детей, их проницательности, уме, способности остро воспринимать и стремиться к пониманию, о защите прав детей писал также Н. Г. Чернышевский.

Педагогические высказывания Добролюбова и Чернышевского о том, что дети уже в дошкольном возрасте обнаруживают любознательность, способность к составлению понятий, имеют свою детскую логику, что они под влиянием умелого, разумного руководства воспитателей могут ус-

воить много знаний и развить свой ум, являлись весьма ценными для понимания своеобразия детства как важной ступени в развитии и воспитании человека.

В своей работе «Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью» (1858) Н. А. Добролюбов доказывал, что существует неразрывная связь между духовной и телесной деятельностью человека; между физиологическими и психическими явлениями. Весьма ценным было признание Добролюбовым необходимости сенсорного развития детей. Мыслитель указывал, что дети дошкольного возраста весьма поддаются внушению, что они склонны к подражанию. Если предоставить детей самим себе, они могут перенять у дурных людей плохие привычки. Впоследствии самые сильные внушения разума и требования чести и долга не в силах уже будут полностью изгнать из них эти укоренившиеся свойства. Нужно, считал Добролюбов, с ранних лет воспитывать у детей хорошие привычки на примерах и путем упражнения.

В трудах Н. А. Добролюбова содержатся замечательные высказывания о роли воспитателя как общественного деятеля. Учитель должен быть идеалом для учеников, примером как в отношении повседневного общественного поведения, так и в отношении выполнения своего дела. Добролюбов писал, что идеальный наставник должен иметь «ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами». Воспитатель должен понимать потребности нового времени и народа, иметь ясную цель и воспитывать человека в духе идей революционного демократизма, гуманизма и патриотизма.

Революционные демократы придавали особо важное значение семейному воспитанию детей. Они считали, что первой воспитательницей ребенка должна быть мать. Кроме обладания материнским чувством к детям, женщине необходимо правильно понимать задачи воспитания, уметь видеть запросы и интересы ребенка, помогать ему самостоятельно развиваться.

Составной частью всестороннего развития и воспитания

революционные демократы рассматривали эстетическое воспитание. Они доказывали, что стремление к прекрасному дано человеку от рождения и должно быть развито в нем в процессе воспитания и обучения. Эстетическое воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, облагораживающим чувства и мысли человека, и начинается, как были убеждены Чернышевский и Добролюбов, с первых впечатлений ребенка, поэтому необходимо обращать внимание на обстановку, которая его окружает с самых первых лет его жизни. Полученные впечатления пробуждают эстетическое чувство, воздействуют на развитие эстетических понятий, активизируют воображение. Эстетическое чувство развивается в играх, в первых попытках детского творчества, в любимых занятиях детей.

Революционные демократы 60-х годов XIX века выдвинули политические требования — добиваться равноправия женщины, организации для них образования, равного с мужчинами, привлечения женщин к общественному труду и участию в революционно-освободительном движении. В романе «Что делать?» Н. Г. Чернышевский показал, как передовая женщина 60-х годов XIX в. стремилась к общественной жизни, к самостоятельной деятельности, к образованию.

Н. А. Добролюбов резко критиковал домашнее воспитание девочек и женские воспитательные учреждения в России за то, что они имеют целью сугубо подготовку их воспитанниц к роли жены и матери. Добролюбов требовал полного изменения направления воспитания, содержания и методов обучения. В частности, в школах, по его убеждению, должны быть изменены методы преподавания наук в сторону поощрения активности и самостоятельности девочек, а также уделено особое внимание преподаванию родного языка, литературы и истории, введено изучение естествознания.

В литературно-публицистических статьях революционных демократов 60-х годов XIX века нашли отражение их передовые взгляды и на детскую литературу как часть общей литературы, представляют интерес их высказывания об учебных книгах для детей.

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов были великими гуманистами, поборниками подлинно передовой морали.

Они выдвинули идеал нового человека, исходя из которого и определяли цели и задачи его воспитания. Новый человек, по их мнению, должен быть истинным патриотом своей родины, близким к народу, принимать самое деятельное участие в борьбе за осуществление его разумных интересов и потребностей. Этот человек представляется Чернышевскому и Добролюбову высокоидейным и всесторонне развитым в физическом и духовном отношении. Одним из важных качеств настоящего человека революционеры-демократы считали наличие у него стойких убеждений и способности отстаивать их, несмотря на трудности.

Задание. Охарактеризуйте основные требования, предъявляемые к системе национального образования, исходя из того идеала нового человека, который составляет, по убеждениям представителей общественно-педагогического движения второй половины XIX в., основную цель воспитания.

АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ К. Д. УШИНСКОГО. Константин Дмитриевич Ушинский (1854—1870) начал свою педагогическую деятельность в 1854 году сначала в должности учителя, а затем инспектора Гатчинского сиротского института, где он значительно улучшил постановку обучения и воспитания.

Под влиянием начавшегося общественно-педагогического движения Ушинский в 1857—1858 годах опубликовал в «Журнале для воспитания» несколько своих статей («О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Три элемента школы» и др.), которые прославили его имя.

В 1862 году царское правительство направило К. Д. Ушинского в длительную командировку за границу для изучения организации женского образования за рубежом. Эту командировку талантливый педагог справедливо рассматривал как замаскированную ссылку. За границей он изучал состояние женского образования в ряде стран, постановку начального обучения в Швейцарии, составил замечательную книгу для классного чтения «Родное слово» (1864—1870) и методическое руководство к ней, подготовил к печати два тома своего главного психолого-педагогического сочинения

«Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)» (Т. 1—2. 1867—1869) и собрал материалы к третьему тому этого большого и важного научного труда.

После возвращения в Россию (1867) К. Д. Ушинский прожил недолго: он умер в 1870 году в возрасте около 47 лет, осуществив мечту, записанную им в своем юношеском дневнике: «Сделать как можно более пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я должен направлять все свои способности».

Ушинский, хорошо изучив различные философские системы и критически используя положительные элементы этих систем, стремился выработать свое, самостоятельное, оригинальное мировоззрение. В своих воззрениях на природу он следовал эволюционному учению Дарвина. В теории познания и в психологии у него много материалистических элементов. В противоположность метафизическим умозрительным, абстрактным системам психологии он пытался построить психологию на основах физиологии.

В начале деятельности К. Д. Ушинского религия в его мировоззрении занимала значительно большее место, нежели в последние годы его жизни. Так, он считал христианскую (в частности православную) религию основой морали и воспитания и рекомендовал назначать священников заведующими и учителями народной школы, характеризуя ее как «преддверие церкви». В конце жизни Ушинский, оставаясь по-прежнему верующим человеком, уже четко разграничивал науку и религию.

В своих поздних работах, например в упомянутых материалах к третьему тому сочинения «Человек как предмет воспитания», Ушинский главной чертой человека называет любовь к людям и даже утверждает, что атеист, гуманно относящийся к людям, более христианин, чем верующий, который недостаточно проникнут чувством любви к ближнему.

Ушинский подошел к разработке теории педагогики как широко образованный мыслитель, вооруженный глубокими научными знаниями о человеке как предмете воспитания. Он указывал, что теория педагогики должна быть основана на использовании законов анатомии, физиологии, психоло-

гии, философии, истории и других наук. Она должна открывать законы воспитания, а не ограничиваться педагогическими рецептами. Ему хорошо была знакома педагогика его времени. Отвергая умозрительное, кабинетное построение педагогической теории, Ушинский вместе с тем предостерегал и против эмпиризма в педагогике, справедливо указывая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы и удачном, опыте воспитательной работы. Он требовал единства теории и практики. Педагогическую практику без теории он уподобил знахарству в медицине.

Ушинский совершенно правильно утверждал, что педагогу недостаточно усвоить принципы и конкретные правила воспитательной работы, ему необходимо также вооружиться знанием основных законов человеческой природы и уметь применять их в каждом конкретном случае. Осуществляя это требование, талантливый педагог написал два тома капитального труда «Человек как предмет воспитания», собрал и подготовил материалы к третьему его тому, но ранняя смерть прервала эту плодотворную работу.

Талантливый педагог был убежден в том, что воспитание зависит от исторического развития народа. Сам народ прокладывает дорогу в будущее, а воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней и отдельным личностям и новым поколениям. Поэтому нельзя выдумывать систему воспитания или заимствовать ее у других народов, необходимо создавать ее творческим путем.

В основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности. Под народностью он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями. Основанное на народности воспитание призвано развить у детей чувство национальной гордости, чуждое, однако, шовинизму, сочетающееся с уважением к другим народам. Оно должно развивать у детей чувство долга перед родиной, приучать их ставить общие интересы выше личных.

К. Д. Ушинскому была свойственна неиссякаемая вера в творческие силы русского народа, который благодаря своей мощи, отваге, стойкости выдержал монголо-татарское

иго и избавил от нашествия монголо-татарских полчищ Западную Европу, неоднократно спасал независимость родины и от посягательств своих западных врагов. Будучи глубоко уверенным в могучих творческих силах русского человека, Ушинский выдвинул требование, чтобы дело образования было предоставлено самому народу и освобождено от тягостной и тормозящей его развитие правительственной опеки.

В тесной связи с народностью как основой воспитания в педагогической системе Ушинского стоит вопрос о воспитательном и образовательном значении родного языка. Язык, как указывал Ушинский, — это не только лучший выразитель духовных свойств народа, но и лучший наставник, учивший человека еще тогда, когда не было ни книг, ни школ. Усваивая родной язык, ребенок воспринимает не одни только звуки, их сочетания и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений, чувств, художественных образов.

К. Д. Ушинский полагал, что человек должен быть гармонически развитым, совершенным физически, умственно и нравственно. Воспитание поэтому он определял как целенаправленный, сознательный процесс формирования гармоничной личности. Среди различных сторон воспитания Ушинский главное место отводил воспитанию нравственности.

Нравственное воспитание, по мнению Ушинского, должно развивать в ребенке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью, формировать в нем твердый характер и волю, стойкость, чувство долга. Но главное место в нравственном воспитании, в соответствии с основой всей педагогической системы Ушинского — народностью, занимает патриотизм, беззаветная, деятельная любовь к Родине.

Средствами нравственного воспитания, по Ушинскому, являются: 1) обучение (в этом отношении замечательны его учебные книги, в которых талантливо сочетаются развитие речи, сообщение знаний и нравственное воспитание учащихся); 2) личный пример учителя (по его образному выра-

жению, «это плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно»); 3) убеждение (ему талантливый педагог придавал очень большое значение); 4) умелое обращение с учащимися (педагогический такт); 5) меры предупреждения и 6) поощрение и взыскание.

К. Д. Ушинский считает, что деятельность и активность ребенка — одно из важнейших условий его воспитания и обучения. В соответствии с этим он придавал большое значение режиму жизни детей, который должен приучать их к организованности, развивать стремление к деятельности. И в процессе нравственного воспитания и в обучении великий педагог подчеркивал значение упражнений и требовал, чтобы воспитание превращало положительные убеждения детей в дела и поступки.

В своих психологических высказываниях Ушинский подчеркивает большое значение воли. Обучение он понимает как активный, волевой процесс и выступает против забавляющей педагогики, ратует за то, чтобы с раннего возраста приучать детей к умению преодолевать трудности. Ребенку в процессе обучения не все будет интересно, но пусть он благодаря напряжению воли, сознанию своего долга приучается преодолевать и неинтересное, и трудное.

Ушинский был убежден, что необходимым условием правильного развития человека является труд. По его словам, «воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни», развивать в человеке любовь и привычку к труду. Говоря о труде, он указывал, что «учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли». Он решительно возражал против развлекающего, забавляющего обучения, против стремления некоторых педагогов сделать обучение для детей как можно более легким. Дети в процессе учения должны приучаться к труду и преодолению трудностей.

Дидактические взгляды Ушинского отличаются большой глубиной и оригинальностью. Он требовал построения обучения на основе учета возрастных этапов развития детей и их психологических особенностей. В частности, он дал ценные указания по использованию внимания детей во время обучения. Отметив, что существуют два вида внимания:

активное, то есть произвольное, и пассивное, то есть непроизвольное, Ушинский считал, что надо с учетом особенностей детского возраста давать пищу пассивному вниманию, всемерно развивая в то же время внимание активное как главное, которым человеку придется пользоваться в дальнейшем.

Говоря о памяти и заучивании, Ушинский указывал, что частым повторением, предупреждающим забывание, надо укреплять в воспитаннике уверенность в своей памяти. Обучение, как говорил Ушинский, должно быть построено на принципах посильности его для ребенка и последовательности.

Исходя из психологических особенностей детского возраста, большое значение великий педагог придавал принципу наглядности. Обосновывая принцип наглядности обучения с гносеологической стороны, Ушинский указывал, что единственным источником наших знаний может быть «опыт, сообщаемый нам через посредство внешних чувств». В теоретическую разработку и применение принципа наглядности Ушинский внес много ценного. Он значительно расширил и обогатил новыми приемами методику наглядного обучения, которую ранее создавали Коменский, Песталоцци, Дистервег.

Много внимания уделил Ушинский осмысливанию, основательности и прочности усвоения детьми учебного материала. В понимание и применение этих принципов он также внес много нового.

Так, он подробно разработал методику повторения учебного материала, методику образования у детей общих представлений и понятий из наглядных единичных представлений, развития мышления детей с одновременным развитием речи.

Мыслитель был против деления функции воспитания и обучения между воспитателем и учителем. Он рассматривал обучение как важнейшее средство воспитания.

Особое место занимают в педагогической системе прославленного педагога вопросы, касающиеся методики урока.

К. Д. Ушинский много внимания уделил в своей педаго-

гической системе уроку. Необходимыми условиями успешной организации учебных занятий в школе, характерными чертами классно-урочной системы он считал класс с твердым составом учащихся (основное звено школы), твердое расписание классных занятий, фронтальные занятия со всеми учащимися данного класса в сочетании с индивидуальными занятиями при ведущей роли учителя. Виды учебных занятий, используемых на уроках, могут быть различными: сообщение новых знаний, упражнения, повторение пройденного, учет знаний, письменные и графические работы. Каждый урок должен иметь целевую установку, быть законченным и носить воспитательный характер. Учитывая сравнительно быструю утомляемость внимания детей (особенно младшего возраста), Ушинский рекомендовал перемену занятий и разнообразие методов работы.

Им составлены две учебные книги для начального обучения. «Родное слово», начиная с букваря, в котором главное внимание было обращено на русский язык в его неразрывной связи с развитием мышления детей и расширением запаса их представлений об окружающей жизни, предназначалось для первоначального обучения учащихся. Книга «Детский мир» адресовалась учащимся более старшего возраста (примерно третий и четвертый годы обучения). В ней основное внимание уделено сообщению детям основных сведений по естествознанию и географии. Обе эти учебные книги являются образцом богатства содержания, совершенства языка и методики. Они пользовались заслуженным успехом и были весьма популярны в дореволюционной России (первая часть «Родного слова» выдержала около 150 изданий). На этих книгах воспитывались многие поколения юных граждан России. Они послужили образцом, по которому составлялись учебные издания и для детей других народов нашей страны: например, учебные книги на грузинском языке известного грузинского педагога Я. С. Гогешвили (последователя Ушинского), учебники для детей ряда соседних с Россией славянских стран (например, Болгарии).

Ушинский высоко оценивал роль учителя. Он справедливо считал, что влияние педагога на учащихся составляет

ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими уставами и программами, никакой организацией учебных заведений, что «личность воспитателя значит все в деле воспитания». Он указывал также на то, что деятельность педагога более чем какая-либо другая нуждается в постоянном воодушевлении: она внешне однообразна, ее результаты сказываются нескоро, в ней сильна опасность, преподавая из года в год одно и то же, «втянуться и вести преподавание почти механически», — и предостерегал учителей от этой опасности, звал их к постоянному движению вперед. Ушинский считал, что общество должно относиться к учителю с большим уважением и заботой, неизменным вниманием.

Учитель должен быть не только преподавателем тех или иных предметов, но и воспитателем, любить свою профессию, относиться с чувством большой ответственности к ней, быть образованным человеком, знать педагогику и психологию, обладать педагогическим мастерством и педагогическим тактом. В статье «Проект учительской семинарии» (1861) К. Д. Ушинский подробно разработал план подготовки учителей для начальных школ. Воспитанниками учительских семинарий должны быть по преимуществу дети крестьян. Для того чтобы лучше обеспечить нравственное воспитание и большее влияние со стороны преподавателей, воспитанники должны жить в интернате, привыкая к простой, суровой и деятельной жизни. Ушинский наметил широкий круг наук, изучаемых будущими народными учителями в учительских семинариях.

По проекту Ушинского большое место в курсе учительской семинарии занимали науки педагогического цикла: психология, педагогика и методика первоначального обучения. Воспитанники семинарии приобретали навыки выразительного чтения, красивого письма, рисования, черчения и пения. Педагогическая практика воспитанников семинарии велась в народной школе, существующей при каждой учительской семинарии. Кроме того, к семинарии прикреплялся ряд ближайших школ, в которых семинаристы также вели педагогическую практику, а окончившие семинарию в течение года работали под руководством преподавателей в качестве начинающих учителей-стажеров.

Учительская семинария являлась педагогическим центром, при котором организовывались высшие педагогические курсы для лиц, получивших университетское образование. Руководители и учителя семинарии читали на этих курсах лекции на педагогические темы.

Ушинский является великим русским педагогом, основоположником народной школы в России, создателем стройной педагогической системы, автором замечательных учебных книг, по которым в течение более полувека обучались десятки миллионов детей России. «Учитель русских учителей», он разработал систему подготовки народных учителей в учительской семинарии, и лучшие народные учителя в своей педагогической работе руководствовались именно сочинениями К. Д. Ушинского.

Идея народности, выдвинутая великим педагогом, нашла свое развитие в деятельности *Н. А. Корфа* (1834—1883), который разработал широкую программу земской деятельности по поддержке народного образования, создал программы, методические указания, пособия для воскресных школ. *Н. Ф. Бунаков* (1837—1904), другой теоретик и практик отечественного начального обучения, организовал двухгодичную начальную школу, разработал для нее методику преподавания и выступал за свободу общественной и частной инициативы в устройстве народных школ. *В. Я. Стоюнин* (1826—1888), выступавший за бессловную национальную школу, многое сделал для развития женского образования; он разработал проект семиклассной гимназии, соответствующей потребностям развивающегося в России капитализма.

З а д а н и е. Сформулируйте основные принципы антропологической педагогической системы К. Д. Ушинского.

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Л. Н. ТОЛСТОГО. В развитии педагогических идей Л. Н. Толстого (1828—1910) можно выделить два периода — ранний и поздний, между которыми стоит целая эпоха формирования его религиозного мировоззрения и суровой, беспощадной критики писателем современной культуры. Отсюда два комплекса педагогических идей у Толстого. Один может быть с полным правом охарактеризован как крайний педагогический индивидуа-

лизм, переходящий в педагогический анархизм, а другой — как обостренный педагогический морализм с религиозным оттенком. В силу этого толстовское влияние на русскую педагогическую мысль также приобрело двойственный характер. Оно объединило как подлинных толстовцев, со всеми их типическими чертами, так и тех мыслителей и педагогов, которые разделяли лишь руссоизм Толстого, его пламенную защиту индивидуальности человека и его критику современной культуры.

Руссоизм Толстого сводится к учению о радикальном добре человеческой природы. Этот мотив ранней педагогики Толстого был всегда чрезвычайно близок русскому сознанию. Исходной основой педагогических построений писателя вокруг идеи «свободного воспитания» является вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил, а также в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное, влияние будет иметь тормозящий эффект. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитарного начала во взаимоотношениях взрослых и детей, предоставление полного простора для самостоятельности и инициативы ребенку — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном «цветении» детской души. В работе «О народном образовании» Л. Н. Толстой писал, что образование есть потребность каждого человека, оно не должно быть насильственным. Писатель считал, что нужно применять самые разные средства образования, иметь набор различных предметов для выбора, признавал право ученика посещать несколько школ, свободно перемещаться по классу.

Яснополянская школа была задумана Толстым как своеобразная педагогическая лаборатория по созданию нового содержания и методов воспитания детей. В основе методики воспитания в ней лежало уважение личности ребенка, развитие его активности и самостоятельности. Занятия строились в форме свободных бесед учителя с учащимися. Определенного учебного плана, программы образования и твердого расписания в Яснополянской школе не было. Обяза-

тельного ежедневного посещения школы от детей тоже не требовалось. Взыскания и наказания в ней отсутствовали. Учащиеся делились на три класса: младшие, средние, старшие. В них обучалось 40—50 детей. Ежедневно проводилось 5—6 уроков, учебный день делился на две части, с обеденным перерывом между ними. Домашние задания в школе не практиковались. Среди применяемых методов обучения наиболее распространенным было живое слово учителя (рассказ, беседа). В школе царили благожелательность и творческая атмосфера.

Если в период яснополянских экспериментов Л. Толстой стоял за принцип всецелой, безграничной свободы, то после происшедшего в нем духовного перелома вопросы морального и религиозного порядка стали настолько определяющими во всем его мировосприятии, что это не могло не отразиться и на его педагогических взглядах. Толстой выдвигает в качестве основы воспитания принцип служения добру и самосовершенствование. Незадолго до смерти им были высказаны на страницах журнала «Свободное Воспитание» соответствующие взгляды на это; там же были помещены и выдержки из его сочинений и писем, касающиеся вопросов воспитания. И во всех этих материалах Толстой определенно и горячо выступает в защиту религиозной педагогики, то есть в защиту религиозного ее обоснования и проникновения религиозных начал в постановку всего школьного и воспитательного дела.

Основная мысль нового подхода писателя к педагогическим вопросам может быть выражена следующими словами: «В основу воспитания должно быть положено религиозное понимание жизни». «Задача воспитания, — пишет Л. Н. Толстой, — в том, чтобы воспитывать детей применительно не к настоящему, а к будущему, возможно лучшему состоянию человеческого рода». Поэтому в воспитании следует особенно существенно развивать духовные силы ребенка, освобождая его при этом от всего поверхностного, условного: «Все воспитание связано с внушением добра». Как видим, Толстой отступает от принципа абсолютной свободы в воспитании и требует подчинения всего воспитательного дела высшим религиозным принципам.

Религиозное обоснование педагогики у Толстого определяется его целостной идеологией, требованием приблизить школу к жизни так, чтобы движущими силами ее были не особые педагогические воззрения и установки, а требования самой жизни. Мысль писателя, что воспитывать других можно, лишь воспитывая себя, а воспитывать себя — значит искать для себя правды и воплощать ее в жизнь, образует принцип целостной педагогики, не отделимой от жизни.

Задание. Охарактеризуйте генезис педагогической мысли Л. Н. Толстого от принципа всецелой, безграничной свободы в воспитании к принципу служения добру и самосовершенствованию.

5. ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

Основные направления развития педагогики
и школы в Европе и Северной Америке.

Реформаторская педагогика или «новое воспитание»;
«свободное воспитание» (Э. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт);
«трудовая школа» (Г. Кершенштейнер, Р. Зейдель);
педагогика прагматизма (Дж. Дьюи и его последователи);
«экспериментальная педагогика» (В. А. Лай,
З. Мейман и др.); педология (Э. Торндайк, С Холл, А. Бине)
и ее влияние на развитие всех отраслей педагогики
и школы.

✳ **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ШКОЛЫ В ЕВРОПЕ И США.** Полемика вокруг вопроса о
реформе системы образования в XIX столетии вступила в
новую фазу. Политические лидеры рассматривали школу
как важный фактор национального развития.

В центре внимания педагогов и деятелей образования
оказались следующие проблемы: общественная роль и функ-
ции школьного образования, создание национальных сис-
тем школы и связанные с этим принципы всеобщего, обя-
зательного, светского обучения, организация общественных
учебных заведений начального и среднего уровней, взаимо-
отношения между ступенями и типами учебных заведений.

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).

Школа воспринималась многими и как институт 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. В связи с этим педагогика обратилась к вопросу о социальной цели воспитания: каким должен быть общественный человек, подготовленный школой?

Были предложены две главные формулы личности, которую следовало готовить в школе. «Практический тип» должна была формировать массовая школа. На «педагогический язык» переводилась задача утилитарной подготовки политически лояльного поколения. Иной тип личности должна была готовить школа повышенного образования, воспитывающая лидеров.

Разделяя подобный взгляд, виднейшие ученые и педагоги Запада говорили о необходимости для будущих руководителей общества не только классического гуманитарного образования, но и знания современных естественных, физико-математических, социально-политических наук.

При переходе к новой школе были внесены изменения в цели, задачи, объем, содержание школьного воспитания и образования. Предлагались иные принципы, масштабы, структура школьной системы.

Так, во многом по-иному трактовались принципы участия церкви в школьном деле: с одной стороны, обосновывалось право светского государства на контроль над 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, при-

знавали как данность религиозное обучение и воспитание. Церковь и религия рассматривались как необходимые средства социальной политики.

Получение права на образование было тесно связано с решением вопроса управления школьной системой. Здесь столкнулись две ориентации: с одной стороны, на жесткую централизацию, а с другой — децентрализацию школьной системы. Свою роль сыграли уже сложившиеся традиции.

Педагоги и политики предложили два решения. Во Франции они сходились по преимуществу на необходимости создания централизованной школьной системы; в Англии и США — на целесообразности организации местного самоуправления. В Германии шла полемика между защитниками централизации и сторонниками автономии школьного дела.

Важной проблемой полемики по школьному вопросу стало введение всеобщего обязательного образования. Поддерживали ее положительное решение представители либеральных общественных и педагогических кругов Запада. В пользу соответствующей реформы приводились прежде всего аргументы экономического порядка. 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.

Однако идею обязательного начального образования вплоть до конца XIX в. не поддерживали те общественные силы, от которых зависело ее воплощение. Педагоги и политики, выступавшие от имени этих сил, отвергали требования обязательного начального образования.

В западной педагогике так или иначе обосновывалась целесообразность создания двух ступеней общеобразовательной школы — начальной и средней. Начальной школе адресовались идеи практического образования. Средняя школа должна была реализовать идеи «классического» и «современного» образования (последнему уделялось все больше внимания). Сообразно этому разрабатывался механизм бифурцированного среднего образования.

В крупнейших странах Западной Европы и в США во второй половине 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, взаимоотношениях частной и общественной школы, решении вопроса об отделении школы от церкви. Три взаимосвязанные государственные сферы — законодательная, исполнительная и финансовая — определяли судьбу школьной реформы.

Усилилась роль государства в развитии школьной системы: создавалась разветвленная сеть инспекции и надзора, школам предоставлялись финансовые субсидии. Эти функции взяли на себя Министерства образования Пруссии и Франции, Департамент по образованию Англии и Бюро по образованию США.

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, которая в это время напоминала скорее армию. Инициатива учителей была ограничена. Руководство школьным делом оказалось в руках бюрократического аппарата Министерства образования. Все без исключения учебные заведения подлежали государственному контролю.

Во Франции управление школой находилось в ведении правительственных органов во главе с министром образования. На местах в управлении школой принимали участие влиятельные лица из имущих слоев: представители коммун и кантонов. Страна была поделена на педагогические округа (*академии*). Ректоры академий подчинялись министру образования. Кроме министерства, действовал также Совет по народному образованию. Чтобы сломать корпоративный дух академий, Министерство образования неоднократно перетасовывало состав учебных округов. Инициатива на местах была строго ограничена.

По-разному проявлялась 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 известной координации общенациональной школьной политики.

В Англии школьное законодательство предоставляло большие права и функции местным органам. Собственные статус и администрацию, например, имели школы Лондона. В округах избирались школьные комитеты, которые составляли школьные уставы, взимали налог на образование, открывали учебные заведения. В структуре средних школ отсутствовало какое-либо единообразие. Каждая школа действовала по собственному уставу.

В США децентрализованная система школьного управления складывалась в особых условиях, когда государственность только еще формировалась и штаты обладали значительной самостоятельностью. 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 право контроля за деятельностью школ, определения принципов образования, типов учебных заведений, сроков и программ обучения, содержания образования, учреждения органов школьного управления, распределения средств на образование.

Во всех школьных системах Запада существовали частные учебные заведения, которые так или иначе находились под государственным контролем. Положение частных школ в разных странах складывалось по-разному. В Пруссии государство энергично вмешивалось в деятельность частных учебных заведений. Контроль осуществлялся через инспекторов и предусматривал соблюдение стандартных программ, уставов и пр.

Во Франции деятельность «свободных», частных, школ была гарантирована законодательно. В отношении их действовал контроль в лице правительственной инспекции. На

частные школы отпускались общественные средства (коммунальные и общегосударственные).

В Англии частные школы занимали весьма сильные позиции. Школьное законодательство оставляло большой простор для частной инициативы в сфере образования. Школу вправе было открыть любое лицо, гарантировавшее обучение определенного числа учащихся. От учредителей и преподавателей частных школ не требовались свидетельства о педагогической подготовке. Средние учебные заведения Англии, по сути, являлись частными. 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: в них 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, так что позиции церкви в системе образования, особенно частного, оставались весьма прочными.

Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных вопросов при создании систем национального образования. Процесс отделения школы от церкви имел неоднозначный, непоследовательный характер.

В Англии преподавание религии в школе не было обязательным, но фактически практиковалось во всех учебных заведениях. Ученикам общественных школ предоставлялось право выбора обучения основам той или иной религии.

В Пруссии 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. Однако влияние школьных клерикалов было достаточно велико. Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике. В этом процессе были свои отливы и приливы.

Национальные системы образования на Западе складывались как системы дуалистические, то есть без выраженной органичной связи 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 учеников массовых начальных заведений — выходцев из низов.

Принципы равного доступа к полному образованию оставались декларацией. Массовому обучению в средней школе препятствовали высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов при средних учебных заведениях.

Начальное образование на Западе в этот период имело и общие и специфические черты (сроки обучения, принципы организации учебного процесса, программы и пр.). В Западной Европе и США возникла начальная школа с семилетним сроком обучения. Кроме дневных, существовали вечерние и воскресные начальные школы. Складывалась система обязательного и бесплатного обучения. Повсеместно в начальных школах Западной Европы и США укоренилось деление учеников по возрастным классам. При этом если в Западной Европе обучение в начальных школах для девочек и мальчиков чаще было отдельным, то в США (особенно в западных штатах) оно нередко было совместным.

В XIX в. в странах Запады появился и новый тип учебного заведения — высшая начальная школа. Это стало ответом на потребность общества в повышении уровня массового образования. В программу высшей начальной школы, кроме предметов элементарного обучения, были включены математика, физика, история, латынь, французский язык. Сеть начального образования в странах Запады постепенно расширялась. Более интенсивно шел этот процесс в Пруссии и США, медленнее — в Англии и Франции.

Происходит в XIX в. в Западной Европе и США также становление систем среднего образования, которое обслуживало в первую очередь имущие классы. В его эволюции

прослеживалась общность целей, содержания и методов. Вместе с тем в отдельных странах развитие среднего образования имело свои особенности.

Так, в Англии основным типом среднего образования являлась грамматическая школа. Из сравнительно доступной в прошлом она превратилась в учреждение для имущих слоев. Среди грамматических школ по-прежнему выделялись публичные школы — дорогие учебные заведения-пансионаты для элиты английского общества.

Большую часть грамматических школ составляли так называемые недельные школы. Программы этих учебных заведений отличались друг от друга. В них применялись два основных варианта учебного плана: классического и современного образования. В обычных грамматических школах больше, чем в публичных, уделялось внимания современному образованию, то есть преподаванию английского языка и литературы, естественных и физико-математических наук. В Пруссии в сфере среднего образования были определены три типа средних учебных заведений: неоклассическая гимназия (в основе учебного плана — изучение древних языков и литературы, а также немецкого языка и литературы), реальное училище (в программу входили религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование, пение, гимнастика) и школа смешанного типа. В последней программа образования реального училища была дополнена преподаванием латинского языка.

Пруссия — одна из первых стран Западной Европы, где, наряду с частными школами, были созданы общественные заведения женского среднего образования. Развитие женской средней школы здесь шло теми же путями, что гимназий и реальных училищ: первоначальное первенство классического образования, усиление современной школы, возникновение бифурцированного образования.

Свою особую историю имела система среднего образования во Франции (лицеев и коллежей). Курс лицейского образования состоял из двух подготовительных, шести основных и одного выпускного класса. По окончании последнего лицеисты держали экзамен на степень бакалавра. Анало-

гичную структуру имели и муниципальные коллежи. В основе программ лицеев и коллежей лежало классическое образование. Достижением французского образования можно считать и создание в 1880-х годах государственных женских средних школ, из программ которых были исключены древние языки и литература.

В США с середины XIX века распространяются дополнительные учебные заведения (хай скул). Данный тип школы среднего образования создавался усилиями властей штатов. Учебный курс заведений такого типа занимал от трех до пяти лет. В программу входили, с одной стороны, предметы элементарного образования, а с другой — дисциплины, изучаемые в академии, включая древние языки и литературу.

Таким образом, развитие средней школы на Западе в течение XIX столетия выразилось в создании учебных заведений классического и современного образования. Последние получали все большее распространение, будучи знаком нового времени.

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: постоянно возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся; результаты исследований природы детства, опыт пилотных учебных заведений; заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). 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 имени Бине (Франция) и пр.

Система образования подвергалась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр

педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира.

✱ **ОСНОВНЫЕ ТЕЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ НА РУБЕЖЕ XIX—XX веков.** В этот период в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — педагогический традиционализм, продолжение прежней педагогической мысли. Другая — новое воспитание, или реформаторская *педагогика*, определенная альтернатива такой традиции.

К традиционализму относились прежде всего социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования. Подчеркнем, что педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли 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.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне определенной религиозной идеологии. К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неотомизма: 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).

Педагоги-неотомисты пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и которое можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения.

Ряд педагогов исходил из постулатов не только христианских, но и иных религий. Так, взгляды австрийца *Мартина Бубера* (1878—1965) тесно связаны с его увлечением различными вероучениями (буддизм, христианство, индуизм, иудаизм и пр.). Воспитание трактуется им как «встреча»

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. Он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть прежде всего формирование гуманной личности. В качестве главного направления такого воспитания Штайнер определил поиск эффективных путей эмоционально-эстетического развития личности. Стоявший вне клерикализма *Альфред Норт Уайтхед* (1861—1947) считал, что воспитание должно дать прежде всего идею Бога.

Подход к педагогике как к конкретной философии разделяли многие теоретики воспитания и образования (В. Дильтей, Т. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс — Германия; Ален, Ж.-П. Сартр — Франция; А. Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адаме — Англия и др.). Эти мыслители видели в философии возможность для определения идеалов и задач, содержания воспитания.

В первой половине XX в. в философии воспитания получила распространение идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции (В. Дильтей — Германия, Ф. Бюиссон (1841—1932) — Франция и др.). Идея понималась как повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

Новая теоретическая база деятельности школы была предложена в начале XX в. так называемой *реформаторской педагогикой* (новым воспитанием). Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка. 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 осуществить свои идеалы, цели и желания.

Реформаторская педагогика провозглашала идею развития личности прежде всего на основе врожденных способностей. Особенно заметно подобный педоцентризм был распространен в английской педагогической мысли (С. Берг, Дж. Адаме, Дж. Адамсон).

Антитрадиционалисты предложили свой ряд педагогических концепций и идей: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.

Кредо антитрадиционализма нашло отчетливое выражение, например, в идеях *свободного воспитания*, манифестом которого стала книга шведского педагога Эллен Кей (1849—1926) «Век ребенка» (русский перевод в 1905 г.), где предлагалась педагогическая формула *Vom Kinde aus* — «исходя из ребенка». Приверженцев свободного воспитания объединяло отрицание традиций, стремление развивать в ребенке творческие созидательные силы, признание того, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение *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, стремясь освободить воспитание от умозрительности и опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать особенности детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии.

Французский педагог *П. Лану* (1869—1927) утверждал, что если в прошлом педагогика была либо метафизической

гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология, по Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался в педагогических рекомендациях использовать данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительного, слухового, мускульного), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Другой представитель экспериментальной педагогики, *А. 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. А. Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексy, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось им как главный ориентир воспитания. А. Лай утверждал, что детские интересы формируются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребенка, которого ученый рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексy, потребности физиологии и психологии детей.

Концепция А. Лая — важная ступень в познании ребенка и в педагогической теории. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

Из похожих позиций исходил и *Альфред Бине* (1857—1911), который утверждал, что в процессе воспитания следует опираться, прежде всего, на врожденные данные. Социальную среду как фактор воспитания Бине рассматривал излишне прямолинейно. Он, в частности, полагал целесооб-

разной жесткую рецептуру наказаний, невысоко оценивал роль педагогического примера.

Экспериментальная педагогика выдвинула *теорию врожденной умственной одаренности*. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адаме, Дж. Адамсон и др.), получила сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючилль и др.), но особенно в США. Основным приемом теоретиков врожденной умственной одаренности было интеллектуальное тестирование. Ряд педагогов выразил сомнение в том, что подобными тестами можно определить врожденную одаренность человека. Они высказались за их применение 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 уровня врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог *А. Валлон* (1879—1962). Выражались и опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (Д. Дьюи, Б. Боде — США).

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.

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 его здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования — экономических, научных, культурных, этических и пр. Представители прагматической педагогики рассматривали воспитание как непрерывную реконструкцию личного опыта детей с опорой на их врожденные интересы и потребности и разработали метод учения посредством делания.

По-своему интерпретировали идеи реформаторства германские педагоги: теоретики *педагогике личности* (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман и др.), *воспитания посредством искусства* (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк и др.). Они рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, носящее творческий характер, исключающее подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Идеологи педагогике личности исходили из цели формирования на основе высокой умственной активности человека, способного преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности. Э. Зальвюрк и А. Лихтварк видели свою задачу в реализации творческих возможностей детей, в частности в области искусства, которое рассматривалось ими как важное условие нравственного формирования личности.

Идеологи *функциональной педагогики* во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на внимании воспитателя к ребенку и детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на «среднего ребенка» опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швейцарец *Адольф Ферьер* (1879—1960) предложил периодизацию развития ребенка и детских интересов — от бессистемных до целенаправленных.

Оппоненты традиционной педагогики выработали развернутые теоретические обоснования формирования целостной личности, выступающей как объект и субъект педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного, антиавторитарного воспитания. Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль и в обновлении дидактической теории.

Так, *А. Лай* выдвинул идею создания школы действия вместо школы учебы, опираясь на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения, что должно составлять основные элементы обучения. *Альфред Бине*, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Изучив физиологические и психологические за-

кономерности развития школьника, Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя. Ученый считал, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил обучать детей 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.) уделяли особое внимание трудовому обучению и воспитанию. При этом они проявляли разный подход. 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 не как профессиональную подготовку, а прежде всего как условие общего развития. Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения.

Представители нового воспитания считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся и поощрять их самостоятельность и активность. Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием необходимости обновления школьного образования в начале XX столетия.

Задание. Какие идеи традиционалистской педагогики опровергла реформаторская педагогика? В чем заключалась прогрессивность реформаторских течений?



6. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX вв. (до 1917 г.).

Общественная и частная инициатива в области начального, среднего и высшего образования. Проекты реформы средней школы (комиссии Н. П. Боголепова и П. С. Ванновского, план школьной реформы П. Н. Игнатьева).

Педагогическая мысль в России в конце XIX — начале XX в.: «педагогическая антропология» как база теории

физического воспитания (П. Ф. Лесгафт),
«экспериментальная педагогика» (В. М. Бехтерев,
А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский), «свободное воспитание»
(К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Т. Шацкий).
Синтез достижений русской педагогики XIX —
начала XX в. (П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтерев,
Н. Х. Вессель и др.). Проблемы воспитания
в трудах русских философов (В. С. Соловьев, В. В. Розанов,
Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, С. Л. Франк).

✧ РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУ-
БЕЖЕ XIX—XX веков. Быстрое развитие капитализма в
России создавало объективные предпосылки для прогресса
просвещения и образования. Все более нарастало движение
за всемерное расширение сети просветительных учрежде-
ний, курсов и школ, за введение всеобщего обучения детей и
повышение уровня грамотности народа. Буржуазно-либе-
ральное направление развития умов нашло свое выражение
главным образом в деятельности различных общественных
организаций, а также земств, создававших особые комиссии
по вопросам начального образования. К 1897 году более
70 % земств ставили вопрос о введении всеобщего началь-
ного обучения в России, а Петербургское и Московское зем-
ства предполагали даже в ближайшие два года осуществить
его. В течение последнего десятилетия XIX века земские
расходы на народное образование увеличились более чем
вдвое. Земства удлинители сроки обучения до 3—4 лет в сель-
ских школах, а некоторые открыли двухклассные училища
с пяти-, шестилетним сроком обучения. Правительство уси-
лило поддержку церковноприходских школ, в результате
чего сеть этих учреждений также значительно расшири-
лась.

В конце XIX века значительного размаха достигла дея-
тельность различных добровольных обществ, комитетов, ко-
миссий, занимавшихся вопросами народного образования.
Среди них заметно выделялись Московский и Петербург-
ский комитеты грамотности. Комитеты стремились привлечь
общественные силы и средства к снабжению школ книгами
и пособиями, к помощи народному учительству. В работе
местных отделений этих комитетов принимали активное

участие провинциальная демократическая интеллигенция и учащаяся молодежь. Однако оба комитета с их провинциальными отделениями были переданы в ведение Министерства просвещения, и их деятельность оказалась поставлена под бюрократический надзор.

Активно действовали в это время многочисленные общества народного образования в таких районах, где не было земских учреждений, например, в Сибири, Прибалтике, на Кавказе, в Средней Азии. Общества открывали библиотеки и читальни, книжные магазины и были организаторами местной общественной инициативы по распространению грамотности и образования. Общественные организации окраин России пытались открывать школы с преподаванием на родном языке проживающих здесь народностей, за что подвергались преследованиям со стороны правительственных чиновников.

Много содействовала организации начального образования постоянная педагогическая комиссия при Русском техническом обществе, которая подготовила и провела несколько съездов по техническому образованию. На этих съездах, проходивших при большом количестве участников и под пристальным вниманием со стороны широкой педагогической общественности, обсуждались важные педагогические вопросы. Второй съезд деятелей по техническому образованию, состоявшийся в 1895 году, в связи с обсуждением доклада В. П. Вахтерова о всеобщем начальном обучении поставил вопрос об улучшении учебной работы начальных школ и пересмотре их программ. Съезд возбудил перед правительством ходатайство о введении всеобщего начального обучения и доказал, что без укрепления народной школы невозможно развитие профессионального образования и подъем производительных сил страны.

Среди широких масс интеллигенции все более нарастало недовольство средней школой. В поисках выхода из создавшегося положения буржуазная общественность становится на путь развития частной инициативы в области среднего образования. Открываются частные гимназии, в которых работают лучшие педагоги и применяются новые методы обучения.

В 90-х годах возникает новый тип средней школы в России — восьмиклассные коммерческие училища. Они открывались общественными организациями буржуазного направления или частными лицами. Это были относительно прогрессивные учебные заведения (с преподаванием так называемых коммерческих учебных предметов), в которых применялись такие новые методы обучения, как демонстрации, лабораторные занятия, экскурсии. Некоторые коммерческие училища ввели совместное обучение мальчиков и девочек. Находясь в ведении Министерства финансов, такие училища имели лучшую материальную базу по сравнению с другими средними школами России.

Под влиянием требований прогрессивной общественности царское правительство вынуждено было приступить к подготовке реформы гимназий. В 1899 году министр просвещения Н. П. Боголепов создал комиссию по подготовке реформы средней школы. В результате этой реформы были приближены друг к другу учебные планы гимназий и реальных училищ, отменены уроки латыни и греческого в младших классах гимназий и заменены уроками русского языка, географии, русской истории. Выросло число учащихся в гимназиях, причем количество детей дворян и чиновников в них упало до 35 %, а детей мещан, рабочих и крестьян выросло до 45 %. Снизилось число неграмотных в России, повысился интерес к образованию. Университеты вновь получили автономию (официально это произошло в 1905 г.), женщины были допущены на некоторые факультеты, были открыты новые университеты и другие высшие учебные заведения.

Перед самой революцией 1917 года под руководством П. Н. Игнатьева были разработаны основы новой реформы, так и не состоявшейся. Среди ее основных идей было: привлечение общественности к управлению образованием; автономия школ и большие права органов местного самоуправления в сфере образования; поощрение частной инициативы; создание единой школы с преемственностью всех ее ступеней; отделение школы от церкви; содействие развитию национального образования; отмена всех сословных, национальных и других ограничений; всеобщее обязатель-

ное начальное образование; совместное обучение мальчиков и девочек; свобода преподавания и отмена цензуры учебников; обновление содержания образования. В этом проекте реформы отразились педагогические идеи, разработанные во второй половине XIX и начале XX века такими выдающимися русскими педагогами, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, В. И. Чарнолуский.

✱ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX вв. В конце XIX — начале XX в. в русской педагогической мысли активно развивалось движение, названное В. Зеньковским «педагогическим натурализмом». Его отличает вера в природу ребенка и возможность рационализации педагогического дела. Русский педагогический натурализм имеет двойные корни: в просвещенстве, теории прогресса, утопической вере в преобразующую силу воспитания — и в живом преклонении перед природными способностями ребенка, вере в чудесные силы детской души и убеждении в ненужности и вредности всякой регламентации педагогического дела.

В педагогическом натурализме соответственно выделяются два направления: научное и романтическое. Наиболее выдающимся деятелем научного направления является *Петр Францевич Лесгафт (1837—1909)*. Будучи профессором анатомии и открывателем биологического направления в ней, известным к началу XX века своими замечательными лекциями по теории физического воспитания, Лесгафт еще в конце XIX века создал в Петербурге курсы воспитателей и руководителей по физическому воспитанию детей. Из педагогических сочинений, прославивших Лесгафта, все главные его сочинения были изданы им еще до начала XX века, но широкое влияние идей Лесгафта относится именно к XX веку. Отметим, прежде всего, замечательную систему физического воспитания, систематически связанного с данными анатомии и физиологии ребенка. Высокое педагогическое значение этой системы заключалось не столько в научном обосновании ее, сколько в основной педагогической идее, требовавшей рационального, но проникнутого идеализмом и уважением воспитания тела ученика.

В истории физического воспитания в России Лесгафту принадлежит исключительное место в силу указанных причин. Физическое воспитание было, однако, для него не самоцелью: через дисциплину тела он искал того, чтобы сообщить дисциплину духу, вооружить личность для жизненной борьбы навыками стойкости и выдержки.

Александр Федорович Лазурский (1874 — 1917) был профессором психологии в Военно-медицинской академии. Он обратил на себя всеобщее внимание уже своей первой книгой по психологии, носящей название «Наука о характере». А. Ф. Лазурский вместе с профессором С. Л. Франком разработал большую программу изучения личности. Но его главной заслугой является идея «естественного эксперимента», которую он выдвинул для теоретической психологии.

Суть этой идеи заключается в том, что, когда мы варьируем условия какого-нибудь явления, то, наряду с экспериментом в точном смысле этого слова, мы искусственно усиливаем или ослабляем какую-либо существенную сторону в нем. Поэтому признания требует и «естественный эксперимент», в котором мы имеем дело с таким же односторонним развитием или ослаблением какой-либо стороны в явлении, но только создаваемым не искусственно, а естественно, «само собой», в силу случайного подбора обстоятельств.

В духе идей Лазурского была задумана школа при Педагогической академии под руководством профессора *Александра Петровича Нечаева* (1870—1948). С именем этого профессора связано немало различных начинаний в области научной педагогики. Благодаря энергии и живости характера, А. П. Нечаев, связанный в самом начале своей деятельности с Педагогическим музеем при Управлении военно-учебными заведениями, сумел объединить вокруг себя целую группу молодых ученых, воодушевленных идеей экспериментальной педагогики. При участии этой группы возник «Психоневрологический институт». Ученые пытались строить новую педагогику на данных психологии (главным образом на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований). А. П. Нечаев стал инициатором проведения российских съездов по педагогической психологии (1906 и 1909), эксперименталь-

ной педагогике (1910, 1916, 1919). Он издавал известные «Книжки педагогической психологии» и «Ежегодник экспериментальной психологии». Известны его работы: «Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения», «Очерк психологии для воспитателей и учителей», «Память человека и ее воспитание».

Большое значение для развития отечественной «экспериментальной» психологии и педагогики имели также труды *Бехтерева Владимира Михайловича (1857—1927)* и прежде всего, конечно, его учение, связанное с рефлексологией. Задачи рефлексологии лежали «в изучении механизма образования коллектива, с одной стороны, и с другой — в изучении способов и проявлений коллективных рефлексов, образующих в общей совокупности коллективную деятельность по сравнению с индивидуальными рефлексами или индивидуальной деятельностью». Не менее важным для педагогики и психологии стали его исследования символических влияний на человека. Он говорил: «Символизм проникает и всю нашу обиходную жизнь в виде преклонения и лести пред власть имущими и великими и в виде условной вежливости при всех отношениях с лицами, хотя бы и с низшими по положению и достоинству, исключая своих семейных, где ни этикету, ни условной вежливости нет места ввиду их полной бесцельности».

Течение русской педагогической мысли, которое мы называли выше романтическим связано с идеей «свободного воспитания».

Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи «свободного воспитания», является вера в творческие возможности ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих способностей и убеждение в том, что всякое внешнее, даже самое благотворное, влияние этому будут только мешать. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитарного начала во взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самостоятельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благо-

творном значении полной свободы в естественном цветении детской души.

Наиболее последовательно и продуманно защищал идею свободного воспитания *Константин Николаевич Вентцель* (1857—1947). В своих работах «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей», «Этика и педагогика творческой личности» Вентцель подверг резкой критике оторванность школы от жизни, методы школьного образования за то, что они направлены на подавление инициативы и активности ребенка. Он стремился найти новые пути воспитания, развивающие творчество и самостоятельность детей. В созданном им «Доме свободного ребенка» не было учебного плана, программ, классно-урочной системы, постоянных учителей, в нем отсутствовало систематическое учение. Центром образовательного процесса здесь были мастерские с разнообразными видами ручного детского труда. Ученый был против коллективного воспитания. Весь учебный процесс он предлагал строить на творческой самостоятельности детей, в условиях которой они должны искать истину и познавать мир.

Вентцель и другие авторы неустанно воспевают те великие возможности, которые скрыты в детях и которые не раскрываются потому, что взрослые не дают им свободы действия. Поэтому они принципиально изгоняют всякое принуждение в воспитании и исключают всякое наказание.

Провозглашение принципа самостоятельности и полной свободы вылилось в отвержение всякой заранее составленной программы школьной работы. Для всего этого направления развития педагогической мысли характерно привлечение детей к активному участию в организации школы, положительная задача которой видится в развитии творческих сил, заложенных в ребенке. Чрезвычайно показательна при этом мысль о необходимости именно «освобождения» творческих сил, как бы задавленных в обычной школьной жизни.

В самой тесной связи с этими убеждениями состоит крайний социально-педагогический утопизм сторонников этой теории — вера в то, что через школу возможно преобразить саму жизнь.

В группе педагогов, объединившихся под знаменем «свободного воспитания», оба эти мотива педагогического утопизма звучали чрезвычайно сильно. Приведем отрывок из вступительной статьи первого номера журнала (1907—1908) «Свободное Воспитание», написанной его редактором И. И. Горбуновым-Посадовым: «Новая школа будет местом для свободного труда, для свободного общения между детьми и теми, кто хочет им помочь. В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы оно ни производилось. В новой школе будут стремиться к тому, чтобы сломать стены, отделяющие школу от жизни... Реформа жизни и реформа воспитания неразрывно связаны друг с другом и должны идти рука об руку».

Педагогическая деятельность *Станислава Теофиловича Шацкого* (1878—1934) и группы лиц, примыкающих к нему, подчинялась главной цели — помочь детям найти себя и помочь им в их жизни.

По самому типу работы, по материалу, с которым он имел дело, Шацкий стоял вне школы, но зато он имел возможность реально почувствовать огромные педагогические возможности, заложенные в той работе, которую он вел. Не будучи педагогом по образованию, Шацкий, однако, увлекся именно идеей трудовой детской общины.

Его несомненный педагогический талант, новые пути воспитания вызвали общий интерес, хотя немалая часть педагогов отнеслась очень скептически к его начинаниям. В 1908 году деятельность Шацкого, подпавшего под подозрение политической полиции, была приостановлена, и его незаурядная педагогическая энергия обратилась на литературную, чисто теоретическую разработку интересовавшей его идеи. Лишь после революции С. Т. Шацкий снова получил возможность интенсивной практической деятельности.

Основная идея педагога связана с воспитанием личности и раскрытием творческой индивидуальности; вопросы школы в этот период почти совсем не интересуют его. В этом следует видеть ключ к педагогическим воззрениям Шацкого: он не знает школы как таковой и часто судит о ней по воспоминаниям своего детства.

Стоя вне школы и совершенно не интересуясь теми условными и специальными задачами, которыми живет школа, Шацкий все время старался осмыслить свое вмешательство как педагога в жизнь детей с точки зрения интересов их созревания.

Полная независимость в постановке педагогических вопросов от традиций, от требований государства и современной жизни, сосредоточенность на имманентной логике созревания личности роднит Шацкого со всей группой «свободного воспитания». Но педагогическое своеобразие его идей не только в уяснении служебной (в отношении к жизни личности) роли воспитания; он очень рано вынес из своего опыта убеждение, что совершенно недопустимым является стремление взрослых навязывать детям тип и формы той жизни, какой они, взрослые, живут. Дети же живут своей собственной жизнью. И если мы, рассуждает талантливый педагог, в воспитании стремимся приучить детей к нашей жизни, то мы не только занимаемся лишней и ненужной работой, не только мешаем детям в том, что реально их наполняет, но, главное, мы не помогаем им там, где именно они нуждаются в нашей помощи. Наше педагогическое вмешательство может иметь лишь одно оправдание, один смысл — если мы помогаем детям в их жизни, помогаем им быстрее и лучше усвоить то, что им нужно.

Превращение воспитания в служебную функцию детской жизни — такова основная линия, по которой движется педагогическая мысль Шацкого. По существу, его больше интересует социальная, чем педагогическая работа — преобразование жизни, а не помощь детям в раскрытии и формировании их личности. Начав с чисто индивидуалистического обращения к ребенку, Шацкий постепенно переходит к темам социального, а не педагогического характера. Задача школы, по Шацкому, может быть сформулирована таким образом: школа должна помочь детям в их детской жизни, ускоряя для них процесс поиска тех подходящих форм социальной жизни и личного творчества, в которых они нуждаются.

В преодолении идеи школы как «учебного заведения» заключается главный пафос деятельности С. Т. Шацкого.

Для него важно, чтобы школа изменила именно эту исходную точку зрения: не среда для школы, а школа для среды. «Школа должна стать частью жизни, делающей свое дело в области культуры детского быта каждый момент, каждый час, когда она работает».

З а д а н и е. Докажите справедливость высказывания Василия Зеньковского о том, что направление «свободное воспитание» есть производное крайнего социально-педагогического утопизма.

✎ **СИНТЕЗ ДОСТИЖЕНИЙ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ XIX — НАЧАЛА XX в.** Заслугой *Петра Федоровича Каптерева* (1849—1922) является попытка создать психологически обоснованную дидактику. В своих трудах по теории и истории педагогики «Дидактические очерки», «Педагогический процесс», «История русской педагогики» он разрабатывал такие дидактические проблемы, как цель и задачи обучения, выбор предметов учебного курса и их распределение, методы обучения и др. Основанием теории общего образования П. Ф. Каптерев считал антропологию и прежде всего психологию и физиологию ребенка. Исходя из положения о существовании различных «типов умов» (склонных к теории или практике, к усвоению или творчеству, быстрых или медленно соображающих, индуктивных или дедуктивных, отвлеченных или образных, бесстрастных или зависимых от чувств и т. д.), ученый обосновал необходимость множественности общеобразовательных систем, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса в школе.

Для того чтобы удовлетворить умы различного склада, в культуре, по мнению Каптерева, имеются четыре категории средств: науки, языки, искусства и ремесла. Каждое из этих средств позволяет реализоваться соответствующей натуре ученика. Разнообразие умов, культурных средств и жизненных призваний детей делает необходимой не единую для всех общеобразовательную систему, а систему, построенную на принципе «единства образования в разнообразии».

Данный дидактический принцип П. Ф. Каптерев раскрывает через соотношение общего и особенного в целях, методах и содержании общеобразовательных курсов. Такие

курсы должны включать две составляющие: общую и факультативную. Общеобразовательная часть курса занимает не менее его половины, например, изучается 4 года из 8 лет, которые отводятся на весь курс. В то же время общая часть курса не является однородной. Чтобы помочь ученикам обнаружить свою индивидуальность, затронуть различные типы умов и разные стороны ума, общая часть курса должна включать в себя достаточное количество разнородных элементов. После половины срока изучения курса общая часть не прекращается, но постепенно уступает место факультативным предметам, которые в последние годы обучения сосредоточивают на себе преимущественное внимание учащихся.

П. Ф. Каптерев ввел в дидактику понятие «педагогический процесс», рассматривая его с внешней и внутренней стороны. Внешнее образование выглядит как передача культуры от старшего поколения к младшему. Но более значимым является процесс внутренний — самообразование, саморазвитие людей через их собственную деятельность.

Ценным вкладом в развитие педагогики семейного воспитания были работы Каптерева «Задачи и основы семейного воспитания», «О природе детей», «О детских играх и развлечениях», а также «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», редактором которой он был с 1898 года.

В этих трудах П. Ф. Каптерев дал историю семейного воспитания в России, выделив особо его отрицательные и положительные черты. Как одну из отрицательных черт ученый называл приверженность к телесным наказаниям, которые ученый категорически отрицал.

Через все труды Каптерева проходит идея народности воспитания, разработанная К. Д. Ушинским. Исходя из этой идеи, Каптерев стремился активно содействовать развитию отечественной теории дошкольного воспитания, отвечающей потребностям России и основанной на учете практики лучших детских садов и на данных детской психологии. П. Ф. Каптерев впервые в истории русской дошкольной педагогики сделал попытку определить, как должна усложняться воспитательная работа в детском саду в связи с возрастными особенностями детей.

В педагогическом наследии П. Ф. Каптерева нашла отражение его разнообразная педагогическая деятельность. Он был человеком большой эрудиции, талантливым популяризатором достижений педагогики.

Лейтмотивом педагогической деятельности *Василия Порфирьевича Вахтерова* (1853—1924) можно считать мысль: «Если стоит жить, то только для того, чтобы помочь развитию». В. П. Вахтеров восторженно принял дарвинизм, дающий, по его мнению, ключ к правильному пониманию вопросов, в целом связанных с живой природой, в том числе и со сферой воспитания. Под влиянием этого учения у него сложилось четкое понимание материального мира как находящегося в вечном движении, изменении. От философских идей, навеянных дарвинизмом, и соответствующей им общенаучной концепции Вахтеров ведет обоснование всех положений развивающей педагогики. В его главном труде «Основы новой педагогики» (1913) читаем: «Идея развития является последним словом современной науки и философии. Она лежит в основе современного мирозерцания, с нею связаны все наши лучшие упования и надежды на будущее. Она представляет собою самое ценное завоевание XIX века».

Именно эволюционная теория, идея развития, по убеждению В. П. Вахтерева, должна стать основным методологическим принципом педагогики. Чтобы было возможным задействовать «эволюционную педагогику», считал он, необходимо освоить учение о развитии в целом, обобщить практику воспитания, экспериментировать, изучать историю педагогики, знакомиться с биографиями знаменитых людей.

По Вахтерову, развитие ребенка является результатом двух факторов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка — вот задача воспитания.

В. П. Вахтеров, ставящий в центр педагогики идею развития, объявляет приоритетным эвристический метод. При этом он не требует полного отказа от дидактического метода, который пригоден тогда, когда ученики не в состоянии получить факты и данные самостоятельно. Столь же диа-

лектично ученый высказывается по поводу противопоставления формального и материального образования: «Необходимо и то и другое. Нужны знания, но нужен и навык к правильному мышлению». При отборе содержания образования, выборе способов обучения, организации учебной работы, создании различных типов школ основным критерием, по Вахтерову, должно быть развитие школьников.

У В. П. Вахтерова, как почти у всех сторонников развивающей педагогики, во всех работах четко проводится мысль о ненасилии над ребенком, внутреннем стимулировании и возбуждении его интереса к учению. В развивающей педагогике В. П. Вахтерова как идеал предусматривается внутреннее побуждение к обучению.

Николай Христианович Вессель (1834—1906) — педагог-теоретик, историк педагогики, философ и психолог, стремившийся в педагогическом плане разрешать серьезные и глубокие вопросы современности, смог охватить проблемы педагогики своего времени в гораздо большей широте и глубине, чем это делалось рядовыми писателями-педагогами. Оригинальность Весселя как теоретика педагогики заключается в одновременной постановке вопроса о внешней и внутренней структуре системы образования, в осознании их взаимной зависимости, обусловленности и единства.

Общественное училищеведение в трактовке Весселя — это не только внешняя структура школьной системы, которую легко можно изобразить на чертеже, таблице, но одновременно и внутренняя структура, свидетельствующая о тех глубоких изменениях, которые произошли и происходят в педагогическом процессе и к которым приспособлены, которыми вызваны наружные изменения системы.

Выдвигая перед педагогической наукой задачу изучения училищных систем в целом в их историческом развитии и движении, Вессель положил начало изучению школ не по отдельности, в их эмпирическом разнообразии и множественности, а с точки зрения тех закономерностей социального порядка, в силу которых каждая школа играет определенную роль в народном организме.

Народная школа интересовала Весселя как фундамент, который должен быть положен в основу всей системы на-

родного образования. Разрабатывая в различных вариантах схему общей структуры народного образования, Вессель не мыслил ее как мертвую форму, принудительно-механически подчиняющую себе развитие школы независимо от конкретных условий, места и времени. Новый этап русской жизни выдвинул задачу возбуждения самостоятельности народа. Это значит, что и система образования должна составить предмет местной самостоятельности и схема не должна стеснять этой самостоятельности, подводя под одну мерку все разнообразие местных потребностей.

Н. Х. Вессель оставил большое научное наследие, показывающее широту и разнообразие его научных интересов, включавших вопросы философии, психологии, теории и истории педагогики, дидактики. Им опубликованы многочисленные обширные статьи в журналах и ряд монографий. Большое значение имеют его работы, связанные с проблемой психологического обоснования педагогического процесса: «Опытная психология в применении к воспитанию и обучению» и в особенности обширное двухтомное «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов», насчитывающее свыше 1100 страниц и обобщающее огромный исторический и теоретический материал о целях и содержании общего образования, понимаемого ученым как развитие всех сил и способностей ребенка на основе знания законов его духовного и физического развития. В трудах Н. Х. Весселя собраны многочисленные данные об условиях формирования познавательной, волевой и эмоциональной сферы в ходе возрастного развития. Эти данные в его произведениях находятся в непосредственной связи с выявлением основ и условий правильного научного руководства умственным, нравственным и эстетическим развитием ребенка.

З а д а н и е. В каких современных образовательных подходах нашли свое развитие идеи П. Ф. Каптерева, Н. Х. Весселя, В.П. Вахтерова?

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЫСЛИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО РЕЛИГИОЗНОГО РЕНЕССАНСА XX в. *Соловьев Владимир Сергеевич (1853—1900)* пытался философски обосно-

вать нравственные принципы христианской религии. По мнению философа, материализм и вытекающий из него атеизм — учения безнравственные, приводящие к духовному тупику, поскольку отрицают идеальный, высший смысл жизни. В сочинениях «Оправдание добра», «Духовные основы жизни», «Право и нравственность» он изложил свой опыт построения нравственной системы. Миром, утверждал В. С. Соловьев, управляет божественный промысел. Бог проявляется в Человеке как нравственная его сущность в форме долга. Предмет нравственности — добро — присуще всем людям, так как его источник — Бог. Добро имеет три признака: оно чисто, полно и сильно. Основа нравственности — природжденные чувства стыда, жалости и благоговения. Из этих трех нравственных чувств вытекают все остальные добродетели. «Практическая этика» В. С. Соловьева проникнута средневековой мистикой. Философ считал, что человек есть «особая форма бесконечного содержания», и это содержание составляет его духовность. Большое влияние творчество В. С. Соловьева оказало на взгляды Н. А. Бердяева и И. А. Ильина.

Философские взгляды *Николая Александровича Бердяева* (1874—1948) сводятся к следующим постулатам: мы живем в призрачном мире, а нам следует пробиться в мир подлинный. Для этого человек должен изменить свое отношение к жизни. Раздвоенность духа, ужас, боль, расслабленность, гибель должны быть побеждены творчеством. Воспитание, по Н. А. Бердяеву, — это прорыв к творчеству, сообщение новой силы человеческому духу. Он заявляет, что умолчание о творческом характере человека в Евангелии вовсе не случайно. Бог делает это во имя богоподобной свободы творческого пути человека, во имя оправдания творчества самим человеком.

Созвучны идеям духовно-нравственного воспитания Н. А. Бердяева и взгляды *Ивана Александровича Ильина* (1883 — 1954). По мнению И. А. Ильина, человек имеет духовное и недуховное начало. При духовном понимании человек предстает существом с бессмертной душой. Нравственность, по мнению мыслителя, духовна. Только творческий человек образует основу семьи, Родины, нации, государства

и становится источником духовной культуры. Недуховное понимание сущности человека — низменные потребности в еде, жилище. В книге «Путь духовного обновления» даны рекомендации этого обновления человека: мы должны научиться «читать и любить и строить наш семейный очаг — это первое естественное гнездо любви, веры, свободы и совести, эту необходимую священную ячейку Родины, национальной жизни».

Николай Онуфриевич Лосский (1870—1965) утверждал теонормную, то есть базирующуюся на религии мораль, основывающуюся не на относительных ценностях, а на абсолютных. По его мнению, религиозное Добро стоит выше нравственного, поэтому выше голоса долга стоит любовь к Богу и ближним, позволяющая прощать человеческие несовершенства при наличии смирения. «Добро первично. Оно есть абсолютная положительная ценность, самооценность», — писал философ. Программа воспитания, по его мнению, состоит в преодолении эгоизма, отказе от несправедливости, добровольном приобщении к добродетелям.

В ряду оригинальных идей начала XX века необходимо отметить и философские идеи *Василия Васильевича Розанова* (1856—1919). Философский импрессионизм В. В. Розанова раскрывается в анализе состояния души, места ее страдания и работы ума. Его интересует «метафизика пола», тайны жизни, семья как основа общества, любовь как соединение мужского и женского начал.

В работе «Сумерки просвещения» Розанов подверг резкой критике искусственность того способа, коим воспитывается человек с момента его вступления в сферу действия официального образовательно-воспитательного механизма. Одним из первых он начал писать об опасностях, которые заключает в себе одностороннее развитие культурно-универсалистской тенденции, ведущей к превращению русского народа в космополитическую массу «Иванов, не помнящих родства» и забывших веру отцов.

В образовательно-воспитательный процесс, полагает Розанов, следует внести существенные изменения: воспитывать и образовывать сообразно природе и отдельности культур, не допуская сутолоки впечатлений, излишнего уплот-

нения и схематизации учебного материала. Он был очарован красотой реальной жизни, подробностями ставшего и становящегося бытия, полагая своей задачей защищать организм реальной жизни, и прежде всего устои русского бытия, от механицизма злоумышленников (всякого рода конструкторов) и помогать своевременному устранению препятствий с пути развития потока «живой жизни».

Российская школа, полагал Розанов, не справляется с задачей воспитания культурного человека. Более того, вся казенная система образования устроена таким образом, что умерщвляет все ростки культового (глубоко заинтересованного) отношения к изучаемому. Он указывал, что из года в год совершенствующиеся программы, многочисленные руководства, большинство учебников как бы нацелены на то, чтобы разместить поудобнее в памяти ученика как можно больше всевозможной информации, при этом вовсе не берется в расчет главная задача воспитания и образования — зажечь искру Божию в человеке.

Размышления В. В. Розанова о проблемах образования и воспитания, культуры, семьи основанием своим имеют простую истину: Бог есть любовь, искра Божия в человеке — это способность к любви, без которой нет истинного знания и не может быть истинной культуры.

Школа, полагает философ, не должна противопоставлять себя духу семьи, но должна наследовать его и развивать применительно к новым обстоятельствам возраста, места и задач. В качестве некоего идеала школы Розанову представляется мастерская художника эпохи Возрождения.

Выразителем русского религиозного ренессанса считают выдающегося философа-богослова *Павла Александровича Флоренского* (1882—1937). Философии П. А. Флоренского свойственно прежде всего личностно-экзистенциальное начало. Троиединство и Троица — центральные понятия богословско-философского учения мыслителя. «Истина, Добро и Красота, — пишет он, — это метафизическая триада есть не три разных начала, а одно. Это одна и та же духовная жизнь, но под разными углами зрения рассматриваемая. Духовная жизнь, как из Я исходящая, в Я свое средоточие имеющая, — есть Истина. Воспринимаемая как непо-

средственное действие другого она есть Добро. Предметно же созерцаемая третьими, как вовне лучащаяся — Красота. Явленная Истина есть Любовь». Троичность П. А. Флоренский трактует не только как богословское понятие, но и как всеобщую структуру мира, как онтологическую сущность, как важнейшие нравственные ценности личности.

Большой вклад в основы нравственной философии внес *Семен Людвигович Франк (1877—1950)*. В центре философии С. Л. Франка — идея Бытия как сверхрационального всеединства: реальность есть действительность плюс идеальное бытие. Душевная жизнь, по определению С. Л. Франка, охватывает все виды сознания: сознание как непосредственное переживание, предметное сознание и самосознание. В качестве чистой жизни, бытия, силы душевная жизнь есть «актуальная, готовая, относительно самоутвержденная реальность», тогда как сознание есть лишь потенция, возможность, «сырой материал для реальности». С. Л. Франк выделяет и исследует три «формирующих центральных единства душевной жизни»: чувственно-эмоциональное, сверхчувственно-волевое и идеально-разумное, или духовное, единство.

Франк подчеркивал, что человеческие сознания, человеческие «я» не отрезаны друг от друга. Реальное познание, реальное бытие возможны лишь тогда, когда между людьми возникает контакт, единство. В 1917 году Франк выпустил книгу «Душа человека», которая потом не раз издавалась на иностранных языках. В ней философ блестяще анализирует вопрос о единстве духовной жизни, которую нельзя разрезать, нельзя разделить. Это единство касается не только нашего «я», но и того поля, в котором находятся те «я», к которым мы обращены, то есть «я», потом «мы» и, наконец, некий таинственный субстрат, который и есть непостижимое. Вместе с тем, философ негативно относился к коллективизму, который давит личность. Всякий диктат противоречит свободе, а божественное единство не может существовать без свободы, оно свободно.

Лев Платонович Карсавин (1882 — 1952) — один из самых значительных мыслителей русского религиозного ренессанса XX века. В центре его философских исследова-

ний — проблемы Абсолюта и личности. В книге «О личности» ученый-философ рассматривает личность как всеединого субъекта. Категория всеединства в философии Карсавина понимается как динамический принцип становления бытия. Определив связь между всеединым субъектом и Абсолютом, он вводит понятие «индивидуальность». Индивид свободен в выборе качествований. Их он может лишь актуализировать, а не творить. Связь между индивидом и высшей личностью фиксируется понятием «симфоническая личность».

Задание. В чем, по глубокому убеждению представителей русской религиозной философии начала XX века, состоит «истинная тема воспитательного воздействия на детей»?

Раздел четвертый

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА
В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

(конец Первой мировой войны — 90-е гг. XX в.)



1. ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА
В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

Изменения в организации воспитания и школьного образования в странах Западной Европы и США. Распространение нетрадиционных подходов к организации обучения и реализация их в школьной практике: метод проектов, Виннетка-план, Говард-план, Дальтон-план, «центры интересов», Йена-план и др.

✿ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ. Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине XX века был направлен на обновление содержания, форм, методов обучения и воспитания, развитие творческого отношения детей к учебе.

Средоточием такого поиска были экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (*экспериментальные школы*). Они явились «полигоном» идей нового воспитания или реформаторской педагогики. 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 было связано с возникновением средних учебно-воспитательных учреждений, которые получили наименование *новых школ*. На рубеже

XIX—XX веков в Западной Европе их насчитывалось около двадцати пяти.

Существовали формулировки специфических условий деятельности новой школы: использование особенностей детской психологии, совместное обучение, трудовая подготовка, свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям и т. д.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858—1932) в 1889 году в сельской местности *Абботсхольм* (Англия). В программе обучения преобладала естественнонаучная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени в школе уделялось спорту, эстетическому воспитанию учащихся. В ней существовало ученическое самоуправление.

В 1893 году в Англии была открыта *Бидэльская новая школа* (руководитель *Дж. Бэдли*). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первым в Англии приступил к совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось в ней и обучение учащихся согласно их способностям.

Во Франции до начала Первой мировой войны возникло пять новых школ. Наиболее известная среди них — *Де Рош* — была открыта в 1898 году *Э. Демоленом* (1852—1907) и располагалась в живописном уголке Нормандии. Быт воспитанников здесь был максимально приближен к семейному, а программа обучения модернизирована за счет трудового обучения. В школе было расширено преподавание новых языков и сокращено изучение древних, увеличен объем естественнонаучного образования. Общая учебная нагрузка была сокращена. Высвободившееся время отводилось на трудовое обучение, занятия искусством и культурный досуг. Было организовано в ней и детское самоуправление.

Сходные с новыми школами учреждения — *сельские воспитательные дома* возникли в начале XX века в Германии, Австрии и Швейцарии. Пионером создания этих школ был немецкий педагог *Г. Литц* (1868—1919). В воспитательных домах работа строилась на принципах свободного развития ребенка. В них осуществлялась *идея свободной школьной общины* — сотрудничества учеников и учителей.

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение в них было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В этих учреждениях отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план, нравственность воспитывалась посредством изучения искусства.

В 20—30-х годах XX века на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Образец такой работы — *новая школа в Саммерхилле* (Англия) (создана *А. Нейлом*). Лозунгом школы стала «абсолютная свобода» учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. Формирование общественной личности явилось основной задачей школы в Саммерхилле. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление.

В эти же годы XX века в Западной Европе и США возникают новые типы экспериментальных школ среднего образования. Так, в Веймарской республике к таким школам относились *Школа свободной умственной работы* Г. Гаудига (Лейпциг), *школа имени Лихтварка* в Гамбурге, *школа Р. Штайнера* и др.

В женской школе *Г. Гаудига* (1860—1923) целью обучения было 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 году школе им. Лихтварка поощрялась детская самодеятельность в виде работы по элективным учебным курсам. Главное место в ней было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей.

В *школе в Вальдорф-Астории* (Штутгарт), организованной в 1919 году Р. Штайнером, главным направлением деятельности стал поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на пер-

сональном подходе и индивидуальных требованиях к ученикам. В нравственном воспитании на первый план ставилось пробуждение воображения и фантазии как противостояния от детской жестокости. Освоение учебного материала осуществлялось по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Школа жила на началах самоуправления. Ключевыми показателями методов обучения являлись преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни. Предполагалось, например, что у детей колебание между восприятием материала и осуществлением действия происходит каждый час, и это надлежит учитывать при подаче и освоении учебного материала.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 году *Е. Паркхестом* 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 и на базе экспериментальных начальных школ. Так, в Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая *Б. Расселом* (род. в 1872 г.) в 1927 году *школа в Бикон-Хилле*. Программа школы была более насыщенной, нежели в обычных начальных классах. Большое значение придавалось здесь самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в первые годы XX века получили распространение экспериментальные школы по типу *трудоустрой*. В них практиковалась самооценка труда как элемента культуры практической и нравственной значимости.

В эксперименте *П. Петерсена* (*Иена-план*) вместо класса обучение организовывалось в небольших группах. Члены групп были равны в решении вопросов школьного распорядка, они оказывали друг другу помощь, практиковались ответы группой и самооценка учеников. Школа работала в тесном контакте с родителями, которые принимали активное участие в учебно-воспитательном процессе.

Учебный процесс *школы Г. Шаррелемана* (1871—1940) был построен с ориентацией на проверку *теории переживания*. Учебный материал отбирался с учетом прежде всего интересов самих детей. Для того чтобы вызвать эффект «переживания», использовались разнообразные формы эстетического воспитания.

Заметную известность приобрело созданное в 1907 году *О. Декроли* в Брюсселе экспериментальное учебное заведение «*Школа для жизни*» (*Эрмитаж*). В начальных классах Эрмитажа основой обучения стали так называемые *центры интересов*. Учебный материал в них группировался в соответствии с детскими потребностями в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. А содержанием этого учебного материала являлась окружающая ребенка среда — природа, школьная жизнь, семья, общество.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 году *начальная школа под руководством Селестена Френе* (1896—1966). Для нее была разработана педагогическая технология (*техника Френе*), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения и включала различные по функциям элементы: работу школьной типографии, школьное самоуправление, «свободные тексты» (детские сочинения), карточки для персональной работы, особую библиотеку учебных пособий и пр.

На протяжении первой половины XX века нарастали масштабы эксперимента и в начальном образовании в США. На рубеже XIX—XX веков в США был создан ряд экспериментальных учебно-воспитательных учреждений 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 в ней был поделен на двухгодичные циклы. Ученики распределялись по группам соответственно этим циклам. Для общения детей разного возраста была предусмотрена внеклассная деятельность.

В программе обучения по сравнению с традиционной школой было увеличено время на историю и географию; много внимания уделялось различным видам трудовой деятельности детей. Объем преподавания чтения и письма был сокращен.

В *органической школе* детей 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 учащиеся получали нужные сведения в играх и повседневной деятельности. Младшеклассникам разрешалось свободно передвигаться во время урока по классной комнате, «исследуя» различные предметы и явления. Занятия были всегда коллективными.

В *игровой школе* обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивались экскурсии, чтобы они набирались жизненного опыта (в магазины, мастерские, на стройку и пр.). После экскурсии учащиеся «воссоздавали» то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

В 20—30-х годах XX века в США появились и другие 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 в ней должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель же лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В городе Винетке начальные школы провели под руководством К. Уошборна другой оригинальный эксперимент (*Винетка-план*). Программа обучения была поделена на две части: основную (чтение, письмо, арифметика, начала естествознания и граждановедения) и творчески развивающую (литература, искусство, труд, спорт). При освоении основной программы работа была организована персонально для каждого учащегося. По всем ее разделам были составлены са-

моучители, по которым ученики занимались самостоятельно и по собственному временному графику. Учитель исполнял при этом роль контролера.

В начальных классах школы под руководством А. Флекснера (Нью-Йорк) основным объектом эксперимента стала программа обучения. Кроме базовых традиционных дисциплин, в нее были включены начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое обучение. Учебный материал при этом группировался в виде так называемых *комплексов труда*. Вместо подробного учебного плана учителя использовали планы, многие из пунктов которых они формулировали сами. В школе практиковалось детское самоуправление.

Работа экспериментальных школ обусловила необходимость создания организаций для обобщения и распространения их опыта: 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 образцах далеко не всегда становился достоянием обычной школы. Тем не менее в определенной степени он повлиял на развитие воспитания и образования. На результаты экспериментальных школ опирались сторонники демократизации образования, увидев в их опыте подтверждение возможности приобретения всеми учащимися полноценной подготовки. В целом, однако, влияние передового опыта на школьное образование и воспитание оставалось слабым.

За д а н и е. Назовите идеи реформаторской педагогики, которые объединяют новые школы (экспериментальные учебные заведения) Западной Европы и США.



✱ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ. В числе новаций последнего времени — введение в школах большинства ведущих стран мира 5-дневной учебной недели, совершенствование классно-урочной системы. В западноевропейских системах образования значительно возросла роль экспериментальных школ как центров поиска нового содержания, форм, методов школьного образования и воспитания. Во второй половине XX века возникло новое поколение экспериментальных школ. Широкое распространение в системе начального и отчасти среднего образования получили *открытые школы*. Воспитание учащихся в них предусматривает тесную взаимосвязь с окружающим миром, учет разнообразных социальных факторов, влияющих на формирование автономной личности, склонной к самообразованию. Появились *альтернативные школы*. Главная их особенность — использование методик, в которых акцент сделан на гуманных отношениях между участниками образовательного процесса, на развитии персонального потенциала учеников.

Во второй половине XX века начался этап внедрения в школе новых технических средств. Сторонники использования компьютерной техники в образовании опирались на ряд дидактических принципов, содержащихся в технологии программированного обучения. В настоящее время принципиально новым способом обучения выступают компьютерные игры, позволяющие развивать абстрактное и логическое мышление, улучшать память и внимание детей. Игровая мотивация переходит в учебную, когда возникает интерес к содержанию задания. Новейшая техника позволяет решать две важные задачи:

✧ формирование у учащихся определенных знаний и умений в области информационных технологий;

✧ активизация и оптимизация учебного процесса (персональные учебные задания, наглядное обучение различным дисциплинам).

Громадную роль в воспитании современных школьников играют СМИ — своего рода параллельная школа. Среди них лидирует телевидение. В ведущих странах мира сложились целые системы учебного телевидения, которые по-

могают школьникам приобщиться к ценностным ориентациям взрослых. С 60-х годов в мире распространяется идея пожизненного (постоянного, непрерывного) воспитания, которое предполагает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, вариативность форм самообразования. Ведущей целью школы в этих условиях становится формирование способности и мотивации к самообразованию. Среди неформальных каналов воспитания и образования важное место занимают детские организации. Наиболее массовая из них — организация скаутов.

2. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В ПЕРИОД 20-х годов И ДО КОНЦА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1918–1945 гг.)

Создание государственного комитета по народному образованию в период февральской революции 1917 года.

Октябрьский переворот 1917 года. Отражение поисков мировой педагогической мысли и школьной политики Советского государства в «Положении о единой трудовой школе РСФСР» и в «Основных принципах единой трудовой школы». Организация Наркомпроса РСФСР и реализация государственной школьной политики в начальный период его деятельности (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, Н. П. Лепешинский и др.).

Создание школ различного типа. Приоритетное внимание к практическим проблемам профессионально-технического образования. Программы ГУСа.
Поиски новых организационных форм и методов обучения: обучение на основе комплексов, бригадно-лабораторный метод, метод проектов, связь обучения с трудом.

Общеобразовательная школа в 30-е годы. Унификация ее структуры. Введение новых учебных планов, программ и стабильных учебников. Упорядочение организации и методов школьного обучения.

Внеучебная деятельность учащихся.

Ученическое самоуправление. Детские и юношеские организации в общеобразовательной школе.

Разработка педагогами 20—30-х годов проблем цели, содержания, организации и методов школьного воспитания и образования (П. П. Блонский, А. Н. Пинкевич, М. М. Пистрак и др.). Теоретическая и практическая деятельность С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко.
Педагогическая мысль русской эмиграции (В.В. Зеньковский, И. А. Ильин, С. И. Гессен).
Советская школа и педагогика в годы Великой Отечественной войны. Основные изменения в организации и содержании учебно-воспитательной работы.
Участие школьников в общественно-полезном и производительном труде. Педагогическая теория в годы войны. Создание Академии педагогических наук РСФСР.

✳ **СОВЕТСКАЯ ШКОЛА ДО НАЧАЛА 30-х гг.** Революционная перестройка всей системы народного образования началась с первых дней революции 1917 года. Декретом от 9 ноября 1917 года была утверждена Государственная комиссия по просвещению, которая занялась разработкой основ строительства новой системы народного образования.

Народный комиссар по просвещению *Анатолий Васильевич Луначарский* (1875—1933) в обращении к населению, учительству и учащимся изложил основные принципы и задачи Советского правительства в области народного образования: всеобщее обязательное начальное обучение, общедоступность школы всех ступеней, безусловная светскость школы, высокий бюджет по народному образованию, демократизация народного образования, учет местных и национальных особенностей, привлечение педагогов к обсуждению всех вопросов строительства новой школы.

Управление начальными и средними школами на местах передавалось Советам рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 11 декабря 1917 года было принято постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного Комиссариата по просвещению». В январе 1918 года были ликвидированы учебные округа, упразднены должности директоров и инспекторов народных училищ.

20 января 1918 года был принят подписанный В. И. Лениным декрет СНК «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», провозгласивший отделение церкви от государства и школы от церкви. Декретом запрещалось преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях с общеобразовательными предметами. В мае 1918 года постановлением Наркомпроса во всех учебных заведениях было введено совместное обучение учащихся обоего пола. 5 июня 1918 года СНК был принят декрет о передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению всех учебных и общеобразовательных учреждений и заведений.

В декабре 1917 года был организован Союз учителей-интернационалистов. К весне 1918 года в Союз вступили более 12 000 членов. В июле 1918-го был созван I Всероссийский учительский съезд, объединивший основную массу учительства. Участники съезда одобрили работу Государственной комиссии по просвещению. Всего в 1918 году прошли в центре и на местах 164 учительских съезда и 81 съезд работников отделов народного образования, на которых освещались политические вопросы (о задачах пролетарской революции, о международном положении и др.) и велась энергичная пропаганда революционных принципов организации народного образования, целей, задач и принципов работы советской школы.

В августе 1918 года I Всероссийский съезд по просвещению рассмотрел и единогласно одобрил проект «Положения о единой трудовой школе РСФСР», выработанный Государственной комиссией по просвещению. Съезд обсудил важнейшие вопросы организации народного образования — дошкольного воспитания, общеобразовательной школы для детей и образования взрослых.

В январе 1919 года состоялся II Всероссийский съезд учителей-интернационалистов, на котором было принято решение о создании нового профессионального союза работников просвещения и социалистической культуры. На учредительном съезде, созванном летом 1919 года, участвовали представители 70 тысяч членов этого союза.

В первые же годы советской власти остро встал вопрос о

подготовке новых учительских кадров в связи с тем, что сеть школ быстро росла. Учительские семинарии были преобразованы в трехгодичные педагогические курсы, увеличено их число. В учебные планы педагогических курсов были включены социология, политэкономия, история социализма, Советская Конституция, основные принципы единой трудовой школы. Почти все учительские институты преобразовывались в высшие педагогические учебные заведения для подготовки учителей школ второй ступени; были открыты и новые педагогические институты.

В течение 1918 года в Государственной комиссии по просвещению под руководством А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинского шла усиленная разработка «Основных принципов единой трудовой школы» и «Положения о единой трудовой школе». 30 сентября 1918 года был подписан декрет ВЦИК «Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики». «Основные принципы единой трудовой школы», более известные среди педагогической общественности под названием «Декларация о единой трудовой школе», провозгласили новые идейно-политические и научно-педагогические установки учебно-воспитательной деятельности советской школы. «Декларация» подчеркивала связь школы с политикой как важнейший принцип советской педагогики. Особое внимание «Декларация» уделяла вопросам демократизации школы: провозглашалась общедоступность и бесплатность школы всех ступеней; ставилась задача введения в возможно скорое время всеобщего обязательного начального обучения. Создавалась единая школа с двумя ступенями: первая ступень — 5 лет, вторая — 4 года; школа объявлялась светской; вводилась политехнизация школы.

В «Декларации» резко осуждались формализм и схоластика содержания и методов учебной работы, провозглашалась необходимость учета интересов учащихся, развития их активности и самостоятельности, разнообразных форм детского творчества, тесной связи школы с жизнью. В ней утверждались научно-материалистическое содержание образования и прогрессивные методы учебно-воспитательной работы,

рекомендовались производительный труд учащихся, работа на пришкольных участках, самообслуживание учеников в школе. В ней указывалось также на огромную воспитательную роль детского физического труда, назывались разнообразные виды ремесленного труда, которым должны овладеть школьники I ступени обучения. В старших классах школы рекомендовалось вводить производительный труд учащихся в промышленности и сельском хозяйстве. Большое место в образовательной деятельности отводилось всестороннему развитию личности учащихся, в частности физическому и эстетическому воспитанию: гимнастике, играм, спорту, ритмике, рисованию, лепке, пению и музыке.

В марте 1919 года на VIII съезде РКП (б) была принята Программа партии, проект которой был разработан В. И. Лениным. Программа указывала как на ближайшую задачу на необходимость дальнейшего развития уже установленных Советской властью основ школьного и просветительного дела.

«1. Проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет.

2. Создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т. п. — в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщин.

3. Полное осуществление принципов единой трудовой школы, с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, т. е. свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно производительным трудом, подготавливающей всесторонне развитых членов коммунистического общества.

4. Снабжение всех учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства.

5. Подготовка новых кадров работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма.

6. Привлечение трудящегося населения к активному участию в деле просвещения (развитие «советов народного образования», мобилизация грамотных и т. д.).

7. Всесторонняя государственная помощь самообразованию и саморазвитию рабочих и крестьян (создание сети учреждений внешкольного образования: библиотек, школ для взрослых, народных домов и университетов, курсов, лекций, кинематографов, студий и т. п.).

8. Широкое развитие профессионального образования для лиц от 17-летнего возраста в связи с общими политехническими знаниями».

За короткий период, 1918—1920 годы, число школ и учащихся, несмотря на трудные военные условия, значительно возросло. Состав учащихся в средних школах коренным образом изменился: преобладающее число учащихся в средних школах составляли дети рабочих и крестьян.

Для детей рабочих и крестьян, не имевших возможности при царизме обучаться в средней школе и вышедших уже из школьного возраста, в 1919 году стали организовываться учебные заведения нового типа — рабочие факультеты (рабфаки), дававшие в течение 4 лет среднее образование, достаточное для поступления в высшую школу.

26 декабря 1919 года был принят декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», который обязывал все население Советской республики от 8 до 50 лет обучаться грамоте на родном или русском языке. По всей стране возникли десятки тысяч пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных. Это был в полном смысле слова всенародный поход против безграмотности, возглавляемый созданной в системе Наркомпроса Всероссийской Чрезвычайной комиссией по ликвидации безграмотности (ВЧК ликбез).

С 1918 года в местностях, населенных нерусскими народами, стали создаваться национальные органы управления школами и просветительными учреждениями. В Народном комиссариате по делам национальностей была организована сначала культурно-просветительная комиссия, а затем национальные культурно-просветительные отделы. Началась усиленная работа по подготовке национальных педагогических кадров, по изданию национальных учебников, а для народов, не имевших письменности, — по созданию алфавитов на языках этих народов.

В 1918 году отдел реформы школы Наркомпроса разработал и разослал на места «Материалы для образовательной работы школы». Это были программно-методические материалы, имевшие рекомендательный характер. В учебных заведениях стали создаваться ученические организации, которые участвовали в переустройстве школы на новых началах, в общепользуемой работе, проводили культурные мероприятия среди населения и т. д.

Школа была объявлена не только единой и трудовой, но и бесплатной, общеобязательной и общедоступной. Была заявлена преемственность ступеней образования, обеспечивалось равенство возможностей образования, осуществлялась последовательная демократизация школы — участие в управлении образованием органов местного самоуправления, организация общественных школьных советов, отмена обязательных домашних заданий, отметок и экзаменов, введение программ только в качестве примерных, а также гибких учебных планов. Были предоставлены все возможности для педагогических экспериментов в духе прогрессивных идей российской и зарубежной педагогики, в частности, большое распространение получили метод проектов и Дальтон-план, предусматривавшие перенос акцентов в обучении на активную и самостоятельную (под руководством учителя) познавательную деятельность учащихся.

В 1923—1925 годах Государственным ученым советом (ГУС) были составлены новые учебные государственные программы. Составители программ отказались от расположения материала по отдельным учебным предметам. Весь объем знаний, намеченный к изучению, был преподнесен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и человеческом обществе. Программы ГУСа назывались *комплексными*. Таким образом их составители пытались устранить существенный недостаток старой школы — разрыв между учебными школьными предметами, оторванность обучения от жизни.

Учебный материал школ первой ступени располагался по трем разделам: «природа и человек», «труд», «общество». Он постепенно, от класса к классу расширялся как бы концентрическими кругами: в первом классе рассматривались

вопросы жизни ребенка в семье и школе, во втором — вопросы жизни села или деревни, затем района, губернии, республики и т. д. Кроме того, вводились еще сезонные комплексные темы: «Первое мая — международный праздник трудящихся», «Осенние работы в деревне».

Для школы второй ступени (V—IX классы) комплексные программы ГУСа строились по тем же разделам, но содержащийся в них материал раскрывался более пространно. Преподавание по комплексным программам во всех классах школы велось довольно длительное время.

На 1927/28 учебный год Наркомпросом РСФСР были утверждены для школ второй ступени новые единые и обязательные учебные планы. Учебный план 1927 года для школ второй ступени включал учебные дисциплины, ориентированные на широкое, разностороннее, естественнонаучное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание. Кроме общеобразовательных предметов, в VIII—IX классах школ второй ступени изучались еще различные специальные учебные дисциплины, выбор которых определялся *уклонами*, или специальностью, принятой для данной школы второй ступени.

Вместе с утверждением обязательного и единого учебного плана осенью 1927 года была установлена для всех школ одинаковая продолжительность учебного года, причем в сельских местностях учебный год должен был продолжаться в I—IV классах 190 учебных дней и в V—VI классах — 200—205 учебных дней, в городских начальных школах — 205 учебных дней и в школах второй ступени — 215 учебных дней.

В 1929 году Наркомпросом РСФСР были изданы новые комплексно-проектные программы для советской школы, в которых значительно сокращался общеобразовательный материал по всем основным учебным предметам и рекомендовался к применению заимствованный в буржуазной школе «метод проектов», в соответствии с которым взамен школьных групп (классов) предлагались звенья и бригады. Большое место в этих программах занимал общественно-полезный труд, теоретическое и практическое обучение труду.

Конечно, те идеалы, которые провозглашались в те и

последующие годы, те ценности, которые заявлялись как ориентир для развития системы образования, и та практика, к которой в конце концов, и довольно скоро, пришла советская власть, — вещи совсем разные. В школе тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. Но самое главное — это была школа, пронизанная идеями развивающего образования, демократии, самоуправления и сотрудничества. В создании единой трудовой школы участвовали такие замечательные педагоги и психологи, как С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак.

Школьное образование этого периода было ярко идеологически окрашенным. Школа рассматривалась как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои». Основной целью школы объявлялось формирование нового человека, на практике же ставилась гораздо более узкая и конкретная задача — обеспечить среднее и высшее профессиональное образование, необходимое в условиях ускоренной индустриализации страны.

✱ СОВЕТСКАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА 30-х годов XX в. Сложившаяся к началу 30-х годов в СССР тоталитарная государственная система не могла не отразиться и на деятельности школы. И. В. Сталин лично участвовал в разработке серии постановлений ЦК ВКП(б) 1931—1932 годов о школе. Эти постановления полностью отменяли идеи единой трудовой школы. С этих пор вводились всестороннее централизованное управление и контроль. Вся деятельность школы, в том числе содержание образования, были подвергнуты унификации и жесткой регламентации. Вводились единые обязательные программы и учебные планы, единые стабильные учебники. Во главу угла были поставлены дисциплина и послушание, а отнюдь не развитие личности ребенка. Были строго запрещены любые эксперименты и творческий поиск, школа была сориентирована на традиционную методику и дидактику, восходящую к официальной дореволюционной школе. Происходила дальнейшая интенсивная идеологизация содержания образования.

В 1931 году ЦК ВКП(б) принял постановление «О начальной и средней школе» (опубликовано 5 сентября), в котором потребовал осуществить решительную перестройку учебно-воспитательной работы школы и указал, что борьба за овладение основами наук является ее решающей задачей. Было подчеркнуто, что политехническое обучение, как составная часть коммунистического воспитания, должно быть построено на основе овладения общеобразовательными знаниями, знакомить учащихся в теории и на практике со всеми главными отраслями производства. ЦК ВКП(б) предложил организовать научно-марксистскую разработку учебных программ, с тем чтобы они обеспечивали точно очерченный круг систематизированных знаний, осуществляли политехническое обучение детей в тесной связи с прочным усвоением ими основ наук, улучшали методическое руководство школой и поднимали роль советского учителя. В 1931/32 учебном году были введены в действие новые программы по основным учебным предметам. Наибольшее число часов в них отводилось на русский и родной языки и математику. В программах по русскому языку главное внимание обращалось на развитие устной и письменной речи, усвоение грамматики, орфографическую грамотность учащихся.

25 августа 1932 года ЦК ВКП(б) принял постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В постановлении содержались указания, относящиеся к организации и методам учебной работы. Так, было определено, что основной организационной формой учебной работы является урок с твердым составом учащихся и определенным расписанием; при обучении должны применяться систематическое изложение учителем учебного материала, самостоятельная работа учащихся над книгой и учебником, письменные и графические работы учащихся, лабораторные работы, демонстрация опытов и приборов, экскурсии. Было рекомендовано проводить индивидуальный систематический учет знаний учащихся, обращалось внимание на необходимость улучшить воспитательную работу и повысить дисциплину учащихся.

Большое значение для организации воспитательной ра-

боты в школах имело постановление ЦК ВКП(б) «О работе пионерской организации». Постановление обращало внимание общественности на ведущую роль школьной пионерской организации в деле коммунистического воспитания детей.

Серьезная перестройка исторического и географического образования происходила в середине 30-х годов. 15 мая 1934 года СНК СССР и ЦК ВКП(б) приняли два постановления: «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР», в которых утверждалась необходимость построения содержания этих предметов в строгом соответствии с марксистско-ленинской идеологией.

Значительно возросла роль учителя в процессе обучения. Для руководства воспитательной работой в каждой группе (классе) были учреждены должности групповодов (с 1934 г. — классных руководителей). Весной 1933 года во всех школах были впервые проведены проверочные переводные испытания, и с этого времени они вошли в распорядок школьной жизни. Но учебно-воспитательная работа школы стала принимать все более односторонний характер: не уделялось внимания трудовому воспитанию, не осуществлялись указания о тесной связи общего образования с политехническим. Более того, преподавание труда в школе было в 1937 году вообще отменено, школьные мастерские оказались ликвидированными и накопленный опыт советской школы по трудовому воспитанию не использовался.

Период 30-х годов характеризуется повышением общественной активности школьников. В старших классах школ II ступени создавались комсомольские ячейки, которые выступали застрельщиками интересных общественных начинаний школьников: организовывали трудовые субботники и воскресники, вечера, посвященные праздничным дням революционного календаря. Комсомольцы и старшеклассники принимали самое активное участие в работе по ликвидации неграмотности среди населения, проводили читки газет, беседы, ставили спектакли в домах, где жили рабочие, в сельских клубах и избах-читальнях, организовывали политические кружки, брали шефство над детскими домами и садами, площадками.

Общественную активность учащихся стимулировали также органы школьного самоуправления, которые работали на основе утвержденного коллегией Наркомпроса РСФСР в 1921 году «Положения об организации учащихся в школе второй ступени». В школах существовали самые различные формы организации учащихся: старосты в классах, советы старост и комитеты учащихся в общешкольном масштабе, в классах работали звенья, артели и т. д.

Большую роль в развитии политической активности и общественно-политическом воспитании учащихся играла пионерская организация. Решающее значение в создании пионерской организации имела II Всероссийская конференция РКСМ (май 1922 г.). 19 мая 1922 года ею было принято постановление «О детском движении». В октябре 1922 года на V съезде комсомола были утверждены «Основные элементы программы юных пионеров», «Законы юных пионеров» и «Торжественное обещание юных пионеров». С этого времени начался стремительный рост пионерских отрядов, которые создавались в то время при фабриках, заводах, в учреждениях, при рабочих клубах, избах-читальнях и т. д. Пионеры разных отрядов, обучавшиеся в одной школе, объединялись в так называемые форпосты. В 1925 году ЦК РКП (б) принял постановление «О пионерском движении», в котором содержалась действенная программа работы пионерской организации. Постановление призывало развивать у пионеров чувство международной солидарности и бороться с проявлениями национальной розни среди детей. В нем указывалось также, что пионеры должны активно участвовать в жизни школы, в повышении успеваемости всех учащихся, помогать органам народного образования вовлекать в советскую школу детей бедноты.

Проходивший в апреле 1936 года X съезд ВЛКСМ уделял вопросам воспитательной работы в школе особенное внимание. В решении съезда «О работе комсомола в начальной, неполной средней и средней школе» говорилось: «Поставить в центре деятельности комсомола в школе систематическую работу по организации учебы, за овладение основами наук, за высокую успеваемость учащихся». Съезд указал также на необходимость борьбы за сознательную дис-

циплину. Воспитательная работа, говорилось в решении съезда, должна быть поставлена так, чтобы она способствовала повышению политического и культурного уровня учащихся, развивала бы их интерес к науке, технике и искусству. После X съезда ВЛКСМ работа комсомола по коммунистическому воспитанию детей значительно оживилась.

Комсомол принял большое участие в организации детских внешкольных учреждений, особенно Дворцов и Домов пионеров, детских парков и физкультурных учреждений. Усилилась работа комсомола по руководству пионерской организацией.

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСКУССИИ 20—30-х гг. Отличительной чертой советской педагогики надо признать прежде всего ее чрезвычайную открытость всему новому, что появляется в науках, связанных с педагогикой. Конечно, из новейшей науки бралось лишь то, что могло соответствовать общим принципам советской философии (то есть диалектическому материализму).

Второй типической чертой советской педагогики является ее утопизм, что особенно ярко проявилось в учении о целях школы. В Программе Коммунистической партии СССР мы читаем: «Школа должна стать орудием коммунистического перерождения общества, должна стать проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм... должна готовить всесторонне развитых членов коммунистического общества».

Но одновременно с провозглашением этого идеала утверждалась и зависимость школы, как и всех форм жизни, от объективных общественных условий. Советская педагогика объявлялась педагогикой материалистической, придающей решающее значение воспитывающей и образующей среде. При таком понимании педагогики обнаруживалось явное противоречие между ею и психологией, поскольку невозможно воспитать «члена коммунистического общества» в отсутствии этого самого общества.

Основной педагогической идеей школы в Советской России была идея трудовой школы. Первоначально две идеи, принадлежащие разным педагогам (Н. К. Крупской и П. П. Блонскому), определяли теоретические планы в построении трудовой школы: принцип политехничности и индустриализация школы, ее связь с производством.

Принцип политехничности, предполагающий «всестороннее изучение трудовой деятельности» человека в современном обществе, имеет скорее воспитательную направленность и не требует специализации и профессионализации учащихся в школе. *Надежда Константиновна Крупская (1869—1939)* больше других писала именно об «общеобразовательном» значении политехнического трудового воспитания. Педагогическая концепция Крупской характеризовалась синтезом идеологии и философии марксизма с гуманистической педагогикой. В центре ее был образ пролетарской школы — единой, трудовой, светской, педагогический процесс в которой организуется в соответствии с современным уровнем развития педагогической науки. Выпускник такой школы — личность, способная стать полноценным носителем социальных функций в будущем индустриальном, организованном на социалистических началах обществе, всесторонне развитая, абсолютно пригодная для изменяющихся потребностей в труде. Социалистическая школа, в соответствии с этой концепцией, должна быть политехнической, в ней индустриальное производство является основой педагогического процесса. Н. К. Крупская разносторонне обосновала идею коллективистского воспитания. В качестве естественных оснований детских объединений она видела совместную общественно полезную практическую деятельность, организованную на началах самоуправления.

П. П. Блонский первым выдвинул идею непосредственной связи школы с производством. Его поддержал *Моисей Михайлович Пистрак (1888—1937)*, выдвинувшийся в 20-е годы в число наиболее видных специалистов по политехническому образованию — магистральному для тогдашней советской педагогики. В понятие «политехническое образование» он включал не только производственно-технические знания, умения и навыки, но и качества

личности, соответствующие потребностям индустриального производства. В своем труде «Насущные проблемы советской школы» М. М. Пистрак отмечал, что участие школьников в фабрично-заводском труде есть кардинальный вопрос воспитания современных юношей и девушек, что, будучи политически образованными людьми, они должны хорошо знать не только теоретически, но и практически свойства металла и дерева, важнейшие особенности инструментов ремесленного и полужаводского типа обработки, уметь пользоваться орудиями производства, правильно организовывать свой труд, рационализировать его, коллективно работать.

Сложность и противоречивость позиций советских теоретиков педагогики, обусловленная рядом объективных и субъективных причин, отразилась в дискуссиях о роли и взаимоотношении «социо» и «био» в психологии и педагогике. Наиболее рельефно и значимо в 20-е годы они проявились в трудах П. П. Блонского и А. П. Пинкевича.

Павел Петрович Блонский (1884—1941) в 20-е годы напряженно трудился над программами школ I и II ступеней, разрабатывал теоретические подходы к системе общего образования и трудового воспитания, усиленно пропагандировал марксистский метод в педагогике. Но исходя из признания биогенетического принципа он явно переоценивал в эти годы роль эксперимента, сводя педагогику к «экспериментальной антропотехнике (педтехнике)», и недооценивал философский аспект теории воспитания. «Научная педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм и законов, — писал он, — но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей средой». Спустя три года П. П. Блонский несколько пересматривает свою позицию и говорит уже о роли и значении социального фактора в воспитании. «Воспитание существует не по воле отдельного человека, а есть функция определенных экономических и политических условий. При данных условиях может существовать только данное воспитание». Однако социальный аспект воспитания исследуется им недостаточно. Основное внимание ученый сосредоточивает на связи педагогики с педологией, при этом последней отводится

ведущая роль, а первая трактуется как экспериментальная, прикладная, эмпирическая наука. Отношение между педологией и педагогикой, по Блонскому, аналогично отношению зоологии к животноводству, ботаники к растениеводству и т. п. П. П. Блонский в 20-е годы оставался принципиальным сторонником и биогенетического подхода, и общей педологической концепции, рассматривая педологию как синтетическую науку о ребенке.

Наиболее сильным оппонентом П. П. Блонского в его воззрениях на роль биологического фактора в воспитании был *Альберт Петрович Пинкевич* (1884—1937). По его мнению, теория педагогического воздействия должна основываться не на недоказанных биологических построениях, механически перенесенных в педагогику, а «на данных материалистической педагогики, психологии и социологии и ... ясного определения задач, стоящих перед педагогом-коммунистом».

Однако А. П. Пинкевич в своей критике далеко не всегда был последователен. Он считал, что «социо» и «био» — в равной степени основы педагогики, что их необходимо органически связать с воспитанием и образованием.

Проблема соотношения «социо» и «био» включала также вопрос о влиянии теории психоанализа на психологию и педагогику. В 20-е годы эта теория стала весьма популярной и получила широкое распространение на Западе. Немалую роль в пропаганде фрейдизма в нашей стране сыграло возникшее в 1922 году «Российское психоаналитическое общество». Следует отметить, что среди крупных деятелей педагогической науки у нас не было прямых, безусловных адептов Фрейда, хотя не раз предпринимались попытки связать марксизм с фрейдизмом или «скорректировать» учение о психоанализе с открытиями И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского и других выдающихся физиологов. Наиболее известным пропагандистом психоанализа в педагогике и детской психологии (правда, в критическом его освещении) был в 20-е годы *Арон Борисович Залкинд* (1886—1936). Последовательную борьбу с проникновением фрейдизма в педагогику вели Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, полностью отвергавшие это учение и считавшие

его абсолютно неприемлемым, в корне противоречащим марксизму.

Проблема соотношения биологического и социального заняла значительное место в педагогической дискуссии по основным методологическим вопросам, развернувшейся в 1928—1931 годах. Эта проблема рассматривалась в тесной связи с другой важнейшей методологической проблемой — воспитание как общественное явление. В дискуссии определились три позиции: первая — непомерно расширяющая сферу педагогики и ведущая фактически к отрицанию школы; вторая — ограничивающая педагогику и трактующая ее как науку в равной степени социально-биологическую; и третья — наиболее ясно и определенно выражающая марксистско-ленинское учение о советской школе как важнейшем орудии советского социалистического государства и проводнике политики Коммунистической партии.

Первая позиция наиболее ярко была представлена трудами руководителей Института методов школьной работы В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной, которые утверждали, что функция педагогики — исследование процесса социального формирования человека во всех сферах жизни. Педагогика, в их представлении, должна стать универсальной социолого-психологической научной дисциплиной. Практический вывод, к которому приходили В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина и их сторонники, заключался в том, что главной задачей педагогики является не изучение закономерностей воспитания и образования подрастающих поколений, а внесение «плановости» в стихийный процесс формирования человека социальной средой в самом широком толковании этого понятия.

В ходе дискуссии обозначились разные тенденции: во-первых, трактовать педагогику как в равной степени социальную и биологическую науку (П. П. Блонский, А. Г. Калашников, отчасти А. П. Пинкевич и другие); во-вторых, рядом теоретиков была сделана попытка дать определение педагогики вообще, внеисторически, не разделяя советскую педагогику и педагогику классового эксплуататорского общества, и, наконец, в-третьих, довольно широко было распространено понимание социального как узкой, раз навсегда

данной среды, предопределяющей поведение человека и его роль в обществе.

Большинство социогенетистов считало, что универсальным ключом к постижению человека во всех сложнейших проявлениях его мыслей, чувств и поступков является изучение структуры окружающей среды. Сторонники социогенетического подхода (А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, М. Я. Басов и другие) шли прямо к бихевиоризму, утверждая, что сознание ребенка «растворено в его поведении» и что законы поведения детского коллектива определяются социальной и коллективной рефлексологией.

Социогенетическая установка вызвала уже в те годы довольно резкую критику со стороны ряда теоретиков педагогики: Б. Б. Комаровского, В. Я. Струминского, Ф. Ф. Королева. Пристальное внимание к социальным процессам и их воздействию на формирование личности, рассматриваемому в педагогическом аспекте, имело, безусловно, позитивное значение.

Плодотворную попытку решения вопроса о соотношении «социо» и «био» в педагогике и особенно в психологии предпринял в конце 20-х годов Л. С. Выготский, который подчеркивал, что «ребенок в процессе своего развития формируется не только как известный биологический тип, но и как определенный тип личности, несущий на себе отпечаток всего своеобразия данной исторической эпохи».

З а д а н и е. В чем отличие советской идеи единой трудовой школы от идеи детского труда в педагогической концепции Дж. Дьюи и технологии мастерских С. Френе?

✱ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. Т. ШАЦКОГО И А. С. МАКАРЕНКО. *Антон Семенович Макаренко (1888—1939)* был талантливым педагогом-новатором, одним из создателей стройной системы коллективистского воспитания. За 16 лет своей деятельности в качестве руководителя колонии имени М. Горького и коммуны имени Ф. Э. Дзержинского А. С. Макаренко воспитал в духе идей коммунизма более 3000 молодых граждан советской страны. Многочисленные труды А. С. Макаренко,

особенно его художественные произведения «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях», переведены на многие языки.

А. С. Макаренко считал, что четкое знание педагогом целей воспитания — самое неперемное условие успешной педагогической деятельности. Уважение к личности ребенка, благожелательный взгляд на его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему неизменно являлись основой его новаторской педагогической деятельности. К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом. «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему».

Ориентация на будущее составляет, по мнению Макаренко, важнейший закон социалистического строительства, целиком устремленного в будущее, он соответствует жизненным целям каждого человека. «Воспитать человека — значит воспитать у него,— говорил А. С. Макаренко,— перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость».

Центральная проблема педагогической практики и теории А. С. Макаренко — организация и воспитание детского коллектива. Талантливый педагог, он разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив.

Необходимо создать, считал Макаренко, совершенную систему крупных и небольших коллективных единиц, выработать систему их взаимоотношений и взаимозависимостей, систему воздействия на каждого воспитанника, а также установить коллективные и личные отношения между педагогами, воспитанниками и руководителем учреждения. Важнейшим «механизмом», мощным педагогическим средством является «параллельное воздействие» — одновременное воздействие воспитателя на коллектив, а через него и на каждого воспитанника. Выясняя воспитательную сущность коллектива, А. С. Макаренко подчеркнул, что настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разносторонней деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу.

Важнейшим условием, обеспечивающим сплоченность и развитие коллектива, он считал наличие у его членов осознанной перспективы движения вперед. По достижении поставленной цели необходимо выдвигать другую, еще более радостную и многообещающую, но обязательно находящуюся в сфере общих перспективных целей, которые стоят перед советским обществом, строящим социализм.

Говоря о постановке трудового воспитания в школе и семье, А. С. Макаренко утверждал, что следует в процессе выполнения детьми трудовых заданий упражнять их в приобретении организационных навыков, развивать у них умение ориентироваться в работе, планировать ее, воспитывать бережное отношение к затрачиваемому времени, продукту труда. «Участие в коллективном труде, — говорил А. С. Макаренко, — позволяет человеку вырабатывать правильное нравственное отношение к другим людям — родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда». Талантливый педагог уделял огромное внимание вопросам семейного воспитания и заявлял, что семья должна быть коллективом, в котором дети получают первоначальное воспитание, который, наряду с учреждениями общественного воспитания, влияет на правильное развитие и формирование личности ребенка. А. С. Макаренко справедливо подчеркивал, что истинный авторитет родителей, основанный на разумных требованиях к детям, нравственном поведении самих родителей как граждан советского общества, а также правильный режим жизни семьи — важнейшие условия хорошо поставленного семейного воспитания. В «Книге для родителей» он рассказал о том, как воспитывать детей в труде, как правильно организовать в семье отношения детей разных возрастов, как помогать детям в учебе, руководить их играми, укреплять их дружбу с товарищами.

Возникновение первых внешкольных учреждений для детей в России связано с именем *Станислава Теофиловича Шацкого* (1878—1934). Созданные в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи детские клубы и детский сад носили общее название «Дневной приют для при-

ходящих детей». При приюте были открыты мастерские (слесарная, столярная, швейная). На базе приюта было организовано культурно-просветительное общество «Сетлемент». Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетлементов — поселений культурных интеллигентных людей среди бедных слоев населения для проведения просветительской работы. Общество «Сетлемент» ставило главной целью удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишенной возможности получить школьное образование. Помимо детского сада и детских клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу и вело культурно-просветительскую работу и среди взрослого населения.

Практическая работа с детьми основывалась на педагогической концепции, которую разрабатывали члены общества. Эта концепция исходила из необходимости создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. В обучении акцент был сделан на усвоении практически значимых для жизни детей знаний. Отношения между педагогами и детьми понимались как отношения между старшими и младшими товарищами. Большое значение придавалось воспитанию у детей чувства солидарности, коллективизма. Необычным явлением для педагогической практики того времени была организация детского самоуправления. В 1908 году общество было закрыто по распоряжению правительства, которое увидело в его деятельности попытку проведения социализма среди маленьких детей. В следующем году С. Т. Шацкий и его сподвижники создают общество «Детский труд и отдых». Была продолжена работа детского сада, клуба, начальной школы. Из-за ограниченности средств общество было не в состоянии охватить большое число детей.

Руководители общества искали новые формы организации детей. В 1911 году общество открыло под Калугой детскую летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». В создании ее большую роль сыграла *Валентина Николаевна Шацкая* (1882—1978), жена С. Т. Шацкого, впоследствии ставшая крупнейшим специалистом по проблемам музы-

кального воспитания детей. В этой колонии каждое лето жили 60—80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества «Детский труд и отдых». Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением.

Анализируя опыт колонии, С. Т. Шацкий сделал вывод, что физический труд оказывает организующее влияние на жизнь детского коллектива. Трудовые занятия детей имели и образовательное значение, поскольку были источником знаний о природе, сельскохозяйственном производстве, способствовали формированию трудовых навыков. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию — занятия в этих учреждениях восполняли отсутствие у детей школьного образования. Вместе с тем они помогали организовать досуг детей, способствовали обогащению их коммуникативной деятельности. Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на проблемы воспитания детей.

В мае 1919 года С. Т. Шацкий организует на базе учреждений общества «Детский труд и отдых» опытно-показательные учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР, которые составили Первую опытную станцию по народному образованию. Функции методического центра отделения выполняла колония «Бодрая жизнь». Городское отделение станции в Москве объединяло детский сад и школы первой и второй ступени. В состав станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей. Опытная станция вела работу с детьми, организовывала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью. По образцу Первой опытной станции были созданы и другие опытные станции Наркомпроса, которые просуществовали до 1936 года. С. Т. Шацкий внес значительный вклад в

разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной деятельности. Под руководством С. Т. Шацкого были усовершенствованы методы педагогического исследования — социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос.

З а д а н и е. В чем заключается социальный пафос педагогических воззрений С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко?

✧ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ. *Василий Васильевич Зеньковский* (1881—1962) принадлежит к плеяде русских мыслителей Серебряного века русской культуры, удивительно щедрого на таланты. Как и большинство русских мыслителей этого времени, он был известен в различных областях гуманитарного знания.

Христианская антропология, проблема человека и его воспитания волновали ученого всю жизнь и стали еще одной ипостасью его творчества. Христианская педагогика Зеньковского признана одной из самых целостных концепций XX века. Ей посвящены многие работы философа: «Социальное воспитание, его задачи и пути», «Психология детства», «Проблема воспитания в свете христианской антропологии», «На пороге зрелости. Беседы с юношеством о вопросах пола», «Русская педагогика в XX в.».

Методологической основой педагогической концепции В. В. Зеньковского является христианская антропология, а философской — идея тварности мира, личности как образа и подобия Божия, Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей, первородного греха и воскресения. Выход на проблемы педагогики философ обозначает следующим образом: «Человек в метафизическом освещении являет с наибольшей силой действие первородного греха. Та цельная жизнь, которая сочетает в живое единство тело, душу и дух, нарушается, но не разрушается смертью. Воскресение людей в Царстве Божиим восстанавливает утрачиваемую при смерти живую цельность жизни». Путь к этому воскресению начинается уже в земной жизни человека через освобождение от власти «душевных» движений, одухотворение всего состава человека, что и означает подготовку к «торжеству вечной жизни человека».

Важнейшую роль в этом воскресении должна сыграть педагогика. Она призвана помочь молодым людям найти себя и творчески преобразовать в себе то, что в них находится как «взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний».

В своей работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В. В. Зеньковский обратил внимание на то, что «слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии». Ученый поставил задачу исследовать исторические пути христианского воспитания и восстановить его потенциал, сделав акцент на наиболее значимых чертах. Философ считает, что имеются различные педагогические теории, каждая из которых опирается на определенное мировоззрение. Все они, в конечном счете, сводятся к трем формам: натуралистической (в ней творческое самоопределение человека — категория не актуальная); трансцендентальной (здесь не определяется связь и зависимость человека от высших сил) и супранатуралистической, или религиозной, — единственно верной, по его мнению, форме, дающей человеку объяснение своих и высших сил и целей).

Значение христианской педагогики состоит в том, что она именно религиозная, христианская. Секуляризация дала веру в человека, в его творческую силу, способность к прогрессу, веру в историю как путь к прогрессу. Эта вера вместе с тем не противоречит христианству, но может быть понята как ядро христианства, основанного на идее Боговоплощения и Спасения человека через смерть и воскресение Спасителя. Христианство есть не только спасение человечества, но и некое откровение о человеке, о его грядущей судьбе, о Церкви, которая есть тело Христово, но которая есть в то же время богочеловеческий организм, то есть «неслиянное и нераздельное» сочетание божественного и человеческого начала.

Уже в этих сентенциях философа обнаруживается попытка определить цели воспитания, основывающиеся на

началах христианской антропологии. В разных вариантах философ будет их повторять неоднократно. Итак, «цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия ... раскрытие пути вечной жизни».

Личность ребенка целостна и иерархична. В ней заложен приоритет духовного начала, заданный божественной сущностью, над эмпирическим, связанным с тварным происхождением человека. При этом духовное начало определяет абсолютную единичность личности и является залогом ее целостности. Воспитать ребенка — это значит раскрыть его личность, «но не в линиях так называемого «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке». Это означает, что воспитание — это обязательно воспитание физическое, нравственное, социальное, религиозное, моральное, эстетическое, сексуальное. И каждое имеет, однако, «инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни».

В конце жизни в небольшой книге «Русская педагогика в XX в.» философ подвел итоги разрабатываемой им христианской педагогики, уже сконцентрированно повторив ранее сказанное:

1. Учение о детской душе должно включать учение об образе Божьем и греховности человека, подлежащей устранению через раскрытие и укрепление духовных сил человека, а это возможно лишь в Церкви. Поэтому целью педагогического воздействия является раскрытие образа Божия в детях через педагогику и подготовку их как к жизни мирской, так и вечной.

2. Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс несет в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Его и нужно изучать и использовать в педагогике, памятуя, что не моральный, а религиозный духовный процесс возрастания образует истинную и последнюю тему воспитания детей.

3. На первом месте иерархически в педагогике стоит не воспитание интеллекта, а рост духовного богатства личнос-

ти ребенка. Потому необходимо, чтобы раскрывались и укреплялись религиозные силы души, что возможно при правильном подходе к дуализму мира и Церкви.

Среди ряда работ другого представителя русской эмиграции *Иосифа Владимировича Гессена* (1866—1943) принципиальное значение отводится его большому и основательному труду «Основы педагогики», представляющему опыт прикладной философии. Насколько можно судить по работам Гессена, для него философски определяющим является его гетерологический метод. Система педагогики Гессена связана со следующими основными идеями.

1. Ступени воспитательного воздействия должны опираться на ступени духовного созревания ребенка. Основным духовным процессом для Гессена является только моральное созревание, вне которого в духовной жизни нет тем воспитания. Ступени морального созревания у детей таковы, по Гессену: аномия, гетерономия, автономия. В соответствии с этими тремя ступенями духовного созревания и должна быть раскрыта логика педагогического процесса. Задача теоретической педагогики, по Гессену, в том и заключается, чтобы показать и философски дедуцировать совпадения имманентной логики педагогического процесса и эмпирических ступеней в моральном созревании детей.

2. С помощью гетерологического метода Гессен вскрывает, как на каждой ступени воспитательного процесса вбирается ценное содержание предыдущей стадии и «просвечивает», по любимому выражению Гессена, следующая стадия. В анализе этих взаимных связанностей, в определении логической подготовки синтеза Гессен проявляет большое философское мастерство.

3. Центральным педагогическим понятием у Гессена является образование, воспитательная сила которого связана с тем, что личность ребенка раскрывается правильно, лишь формируя себя в соответствии с законами моральной сферы.

Из этих предпосылок и вытекает вся система педагогики у Гессена. Она связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни — и все, что может сделать школа, и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и

осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании.

В отдельных частях своей педагогики, располагающей современную педагогическую мысль по ступеням ее диалектического движения, И. В. Гессен высказывает много ценных педагогических идей.

З а д а н и е. Объясните, какой смысл вкладывал И. В. Гессен в определение педагогики как прикладной философии.



★ **СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.** С началом войны основная часть учителей-мужчин была призвана на военную службу. В прифронтовой зоне и в тылу многие школы были превращены в госпитали, казармы, военно-призывные пункты. И в самой школе был осуществлен целый комплекс мер преобразовательного плана: продолжительность урока была сокращена до 35—40 минут, перемен — до 5 минут, значительная часть школ работала в три смены. Особое внимание в них уделялось обеспечению нормальных условий жизни, воспитания и обучения сотен тысяч детей, лишившихся родителей и переселенных в восточные районы страны. В начале 1942 года Совет Народных Комиссаров СССР принял специальное постановление о борьбе с детской беспризорностью, согласно которому при облизполкомах создавались особые комиссии, а в районных отделах народного образования вводились должности инспекторов по патронированию и борьбе с детской безнадзорностью, создавалась сеть детприемников и детдомов, осуществлялись меры по трудоустройству старших подростков.

Учебные занятия с детьми проводились и в осажденных городах — Одессе, Севастополе, Ленинграде, нередко они проходили в бомбоубежищах. В Москве работали специальные консультационные пункты для неэвакуированных учеников выпускных VII и X классов. Для охвата всеобщим обучением подростков, занятых на производстве, в 1943 году было принято постановление о создании вечерне-сменных школ для рабочей, а в 1944 году и сельской молодежи. Этот тип учебных заведений получил затем широкое распространение.

Очень важное значение имело принятое в декабре 1943 года постановление СНК СССР о введении всеобщего обязательного обучения детей с 7-летнего возраста, которое ликвидировало разрыв между дошкольными учреждениями и школой. В целях осуществления всеобщего обязательного обучения были приняты меры к обеспечению школ учителями. В школу были возвращены учителя, работавшие не по специальности; увеличена нагрузка более квалифицированным учителям; было принято специальное решение о развитии системы заочного педагогического образования, создавались краткосрочные курсы.

Во время войны в содержание учебно-воспитательной работы школы также были внесены некоторые изменения. В различные учебные предметы вводились военно-оборонные темы: в курсе физики теперь изучалась современная военная техника; в курсе химии — отравляющие вещества и средства защиты от них; в географии было значительно расширено изучение темы «План и карта», где много внимания уделялось умению ориентироваться по карте и на местности; на уроках русского и иностранного языков изучалась военная терминология; с начала 1941/42 учебного года в школе было введено изучение основ сельского хозяйства. Было усилено патриотическое направление при изучении истории и литературы. На уроках истории много внимания уделялось героическому прошлому нашего народа и его борьбе против иностранных захватчиков.

По специальному постановлению правительства с начала 1943 года при школах и детских домах стали открываться учебно-производственные мастерские. Использовались различные формы вовлечения подростков в общественно полезный труд. Большое развитие в годы войны получило тимуровское движение и шефская помощь госпиталям.

В целях улучшения воспитательной работы в августе 1943 года СНК РСФСР утвердил «Правила для учащихся», в которых определялись обязанности учащихся по отношению к школе, педагогам, родителям, устанавливались правила культурного поведения в школе и вне ее.

Для повышения эффективности образовательной деятельности школы большое значение имело введение цифровой

пятибалльной системы для оценки успеваемости учащихся (январь 1944 г.) и постановление СНК СССР «О мерах по улучшению качества обучения в школе» (июнь 1944 г.). Согласно последнему вводились:

✧ обязательная сдача выпускных экзаменов учащимися, оканчивающими начальную и неполную среднюю школу, и экзаменов на аттестат зрелости оканчивающими среднюю школу;

✧ награждение золотыми и серебряными медалями учащихся-отличников, оканчивающих среднюю школу.

Даже в труднейших военных условиях в СССР не прекращалась научно-исследовательская работа в области педагогики. Разрабатывались теоретические и методические вопросы учебно-воспитательной деятельности, при этом особое внимание уделялось совершенствованию содержания образования, патриотическому, трудовому и интернациональному воспитанию. Проводилась последовательная пропаганда педагогического наследия А. С. Макаренко. В целях дальнейшего укрепления и развития советской школы, для руководства исследовательской работой в области педагогики, психологии и методики, преподавания отдельных предметов и ее координации в суровом 1943 году постановлением Советского правительства была организована Академия педагогических наук РСФСР, объединившая наиболее квалифицированных работников педагогической науки.

В первые годы своего существования Академия приступила к проведению ряда актуальных исследований по теории и истории педагогики, дошкольного воспитания, частным методикам, психологии, дефектологии и детской физиологии. Так, в связи с приемом в первые классы детей семи лет (1944) серия исследований была посвящена выяснению психологических и педагогических особенностей обучения и воспитания детей этого возраста. Был составлен новый букварь, опубликованы работы, посвященные обучению русскому языку и математике детей семилетнего возраста, сформулирован ряд рациональных предложений о режиме учебных занятий. Были подготовлены и опубликованы важные академические издания: собрания сочинений К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.

3. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Развитие общеобразовательной школы в конце 40-х — 50-х гг.

«Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.). Организация производственного обучения, трудового воспитания и профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательной школе в конце 50-х — 60-х гг. Переход ко всеобщему среднему образованию во второй половине 60-х — начале 70-х гг.

Развитие педагогической науки. Расширение сферы деятельности Академии педагогических наук.

Усиление с начала 60-х годов внимания к разработке теоретических проблем школьного воспитания и обучения.

Исследование взаимосвязи обучения и развития, сущности процессов обучения, путей совершенствования структуры урока, активизации методов обучения, взаимосвязи репродуктивной и творческой познавательной деятельности. Проблема программированного обучения.

Теория и практика проблемного обучения.

Проблемы политехнического и профессионально-технического образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» (1996 г.) Появление новых типов школ.

Поиски путей гуманизации воспитания и гуманитаризации образования.

✱ РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕ-ВОЕННЫЕ ГОДЫ. В первом послевоенном пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946—1950 годы предусматривалось восстановление и строительство школьных зданий, значительное расширение сети школ и увеличение числа обучающихся в них. Главное внимание обращалось на вовлечение детей (особенно потерявших одного или обоих родителей) в школы и на сохранение контингента учащихся, подготовку необходимых педагогических кадров.

В 1949 году произошло такое важное событие в культурной жизни нашей страны, как переход к всеобщему обязательному семилетнему образованию. Страна приступила к реализации семилетнего всеобщего, повсеместного расши-

рению сети школ-семилеток, созданию лучших условий для посещения детьми семилетних школ (организация подвоза учащихся, создание пришкольных интернатов для детей, живущих вдали от школы, и др.). Органы народного образования союзных и автономных республик обращали большое внимание на вовлечение девочек в обучение в семилетних школах. Одновременно была проведена работа по вовлечению в старшие классы полной средней школы всех окончивших семилетку.

Однако все более становилось очевидно, что школа недостаточно хорошо готовила молодежь к практической деятельности, в школах слабо проводилась профориентация учащихся. Для того чтобы обеспечить специальную подготовку окончивших средние школы, в техникумах были открыты отделения, принимающие лиц с полным средним образованием, срок обучения на этих отделениях был определен в 2—3 года. В системе трудовых резервов на базе средней школы стали открываться технические училища (с курсом на 1—2 года) для подготовки рабочих высокой квалификации. Большое развитие получили в послевоенное время созданные в 1943 году школы рабочей и сельской молодежи (вечерние и сменные).

На основе решений XX съезда партии (1956) для улучшения воспитания детей был создан новый тип школы — школа-интернат. В результате войны в нашей стране оказалось много детей, потерявших одного или обоих родителей, вдов-матерей, которым трудно было самостоятельно воспитывать детей; в ряде семей отсутствовали нормальные условия для воспитания и развития детей.

Большое место в послевоенные годы отводилось политехническому обучению в школе. В директивах по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951—1955 годы было выдвинуто требование «приступить к осуществлению политехнического обучения в средней школе и провести мероприятия, необходимые для перехода к всеобщему политехническому обучению».

В 1953—1955 годах Академия педагогических наук РСФСР издала литературу в помощь учительству, в частности библиотечку о преподавании школьных курсов основ

наук в связи с задачами политехнического обучения. Министерство просвещения и Академия педагогических наук РСФСР разработали и с 1954/55 учебного года ввели в школах РСФСР новые учебные планы и программы. В новый учебный план были включены уроки труда в I—IV классах, практические занятия в мастерских и на учебно-опытных участках в V—VII классах, практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству в VIII—X классах.

После окончания войны в стране ощущался большой недостаток учителей. Неслучайно в первом же послевоенном пятилетнем плане предусматривалось расширение подготовки кадров высшей и средней квалификации, в том числе и учителей. В августе 1945 года было принято постановление СНК СССР «Об улучшении дела подготовки учителей», в котором были сформулированы важные требования к подготовке учителей. С этого времени ликвидировалась прежняя практика краткосрочной подготовки недостающего числа учителей из лиц, не получивших полного среднего образования. По мере увеличения количества молодежи, получившей среднее образование, педагогические училища начали работать с 1953 года на базе средней школы с двухлетним сроком обучения. В связи с возрастающими требованиями к научной и специальной подготовке учителей учительские институты начиная с 1952 года реорганизовывались в педагогические институты. Так была создана единая система подготовки учителей для V—X классов средней школы.

С 1957/58 учебного года в некоторых педагогических вузах была введена подготовка учителей начальной школы с высшим педагогическим образованием и для этого созданы специальные факультеты. В связи с введением в советскую школу политехнического образования и производительного труда учащихся начиная с 1953/54 учебного года в учебные планы педагогических институтов были внесены соответствующие изменения, обеспечивающие политехническую подготовку будущих учителей, особенно на физико-математических и естественно-биологических факультетах. Заработали и новые положения о методической работе с учи-

тельством в кустовых и районных объединениях учителей, положение о педагогических кабинетах.

Великая Отечественная война приковала внимание педагогической науки к тем проблемам, которые диктовались военной обстановкой. Особенно важными с этого времени становятся проблемы воспитания советского патриотизма, сознательной дисциплины и организованности, мужества и воли. Большое значение приобретает и проблема общественно полезного труда школьников.

В конце 40-х — начале 50-х годов советская педагогика особое внимание уделяет исследованиям проблемы повышения идейно-политического уровня учебно-воспитательной работы школы и подготовки учащихся к практической деятельности. Появляются монографии и учебные руководства по теории и истории педагогики, в которых освещаются общие проблемы педагогики, вопросы дидактики и теории воспитания: Н. К. Гончаров «Основы педагогики» (1947), «Педагогика» — учебное пособие для педагогических высших учебных заведений и университетов под редакцией И. А. Каирова (1948), И. Т. Огородников и П. Н. Шимбирев «Педагогика» — учебник для учительских институтов (1950), Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров «Педагогика» — учебник для педагогических училищ (1950). В это время издаются избранные работы по вопросам воспитания, принадлежащие перу революционных демократов: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева. Благодаря исследованиям историков педагогики, педагогической общественности и широким читательским кругам стали широко известны имена просветителей и педагогов Х. Абовяна, Я. С. Гогобашвили, К. Насыри, А.-К. Бакиханова, М. Ф. Ахундова, Г. Сковороды и многих других представителей педагогической мысли народов СССР.

После XIX съезда партии (1952), указавшего на необходимость повышения воспитательного значения советской общеобразовательной школы и осуществления политехнического обучения, усилились научные поиски в области организации политехнического обучения, появились сборники, обобщающие первые итоги исследований в этой области: «Политехническое обучение в общеобразовательной шко-

ле» под редакцией М. А. Мельникова и М. Н. Скаткина; «Вопросы политехнического обучения в школе» под редакцией А. Г. Калашникова. Освещая сущность и содержание политехнического образования, авторы этих работ раскрывали вопросы методики политехнического обучения, приводили указания и рекомендации, как знакомить учащихся с основами производства и техники в процессе изучения основ наук, как применять принцип политехнизма в лабораторных и практических работах по физике, химии и биологии. Был издан также ряд методических пособий о преподавании отдельных предметов в свете задач политехнического обучения.

XX съезд КПСС (1956) поставил перед педагогической наукой новые актуальные проблемы и указал на необходимость повышения уровня учебно-воспитательной работы школы, развития политехнического обучения, более активного осуществления принципа связи школы с жизнью. Усилия Академии педагогических наук и педагогических кафедр педагогических институтов во всех союзных республиках были сосредоточены в эти годы на исследовании важных для школы вопросов: содержание общего и политехнического образования, организация и методы изучения основ наук, теоретические основы системы коммунистического воспитания, изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и др.

В конце 50-х годов начинаются теоретические и экспериментальные поиски путей совершенствования содержания школьного образования. В этой связи изучался широкий круг вопросов: зависимость содержания образования от уровня и характера развития экономики, науки, техники и культуры; новые требования к воспитанию и образованию подрастающего поколения, связанные с научно-техническим прогрессом; особенности возрастного развития учащихся на различных ступенях обучения; принципы построения программы воспитательной работы и т. п.

Наряду с разработкой общепедагогических и дидактических проблем проводятся серьезные исследования по этой коренной социально-педагогической проблеме. Работы ученых, посвященные организации и методам политехничес-

кого обучения, имели своей ближайшей задачей составление новых программ политехнического цикла. При этом важно было определить педагогические условия, которые позволят учащимся полнее овладевать политехническими знаниями и умениями как в процессе изучения основ наук, так и при изучении специальных учебных предметов — основ производства, машиноведения, электротехники. С этой целью изучались связи между физикой, химией, биологией, черчением и предметами политехнического цикла. Была создана серия книг, в которой освещалась роль отдельных предметов в политехническом обучении. Появились содержательные методические работы и фундаментальные труды по теории политехнического образования.

Педагогами-теоретиками исследовались особенности общего развития детей 7—10 лет в процессе обучения. Началось изучение сложной проблемы — обучение и развитие детей в рамках начальной школы. Проводилось опытное обучение грамоте, счету и письму детей шестилетнего возраста, в результате чего появились методические и учебные пособия для воспитателей детских садов и подготовительных классов школ.

В рассматриваемый период заметно увеличивается количество исследований по истории всеобщей и русской педагогики. Результатом такого повышенного интереса к этой области знаний стало издание учебного пособия для педагогических институтов «История педагогики» (1955), а также ряда серьезных научных изысканий: Е. Н. Медынский «Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI—XVII вв.» (1954); Н. А. Константинов и В. Я. Струминский «Очерки по истории начального образования в России» (1949); М. Ф. Шабаева «Из истории формирования русской прогрессивно-демократической педагогики» (1951); Ш. И. Ганелин «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века» (1950); Ф. Ф. Королев «Очерки по истории советской школы и педагогики» (1958). Предпринятое в эти же годы научное издание трудов выдающихся русских педагогов К. Д. Ушинского, Д. Д. Семенова, В. Я. Стоюнина, В. И. Водозова, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта значительно обогатило советскую педагогическую науку.

✱ РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА. В 1958 году Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который установил в нашей стране всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Наиболее важными задачами в области народного образования в 60—70-е годы стало осуществление в стране всеобщего обязательного среднего образования, переход школы на новое содержание образования, совершенствование учебного процесса и коммунистического воспитания учащихся.

Процесс введения всеобщего обязательного среднего образования осуществлялся в несколько этапов. В соответствии с решениями XXIII съезда КПСС (1966) Центральный Комитет партии и Совет Министров СССР 10 ноября 1966 года приняли постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». В постановлении были названы меры по укреплению материально-технической базы общеобразовательной школы (строительство новых улучшенных зданий, разработка и выпуск новых учебных пособий и оборудования для школьных кабинетов и мастерских, необходимого спортивного инвентаря и т. п.) и рационализации школьной сети, обеспечивающей охват средним образованием школьников старших возрастов. Также были определены учебные заведения, которые должны обеспечивать полное среднее образование с учетом того, что многие выпускники восьмилетней обязательной школы по собственному желанию продолжают образование в системе профессионально-технического и среднего специального образования.

Согласно этому постановлению произошла определенная перестройка учебно-воспитательного процесса: систематические курсы основ наук стали изучаться раньше, с IV, а не с V класса; в добавление к обязательному школьному курсу основ наук в учебные планы были введены начиная с VII класса факультативные курсы по отдельным учебным предметам, избираемым учащимися по их желанию и интересам. В старших классах некоторых школ было введено дифференцированное обучение: углубленное изучение в со-

ответствующих отделениях школы некоторых предметов — физики, математики (позже химии), биологии, гуманитарных дисциплин. В хорошо оборудованных сельских школах, тесно связанных с совхозами и колхозами, учащиеся старших классов изучали автодело, трактор, комбайн и другие сельскохозяйственные машины. Было усилено внимание к воспитывающей функции общеобразовательной школы, и в штаты школьных работников введена должность педагога-организатора внеклассной и внешкольной работы. В связи с этими изменениями в 1970 году был принят новый Устав средней общеобразовательной школы. На основе этого государственного документа выпускники восьмилетних школ могли продолжать образование: в общеобразовательных полных средних (десятилетних) школах (IX—X классы), в средних специальных учебных заведениях—техникумах (3—4 года обучения), в средних профессионально-технических училищах (ПТУ) (3—4 года), а также в школах рабочей и сельской молодежи (IX—XI классы). Все эти учебные заведения обеспечивали получение полного среднего образования и соответствующего аттестата зрелости. Таким образом, была решена проблема получения полного среднего образования в сочетании с профессиональной подготовкой молодежи к труду в народном хозяйстве страны.

В июне 1972 года на основе решений XXIV съезда партии ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы». Теперь перед органами народного образования выдвигалась задача завершить к 1975 году переход на новые учебные планы и программы, оборудовать во всех средних школах учебные кабинеты, обеспечить учащихся новыми учебниками, издаваемыми миллионными тиражами.

В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 года «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» подчеркивается необходимость «добиваться, чтобы полученные в школе знания стали прочной основой марксистско-ленинского мировоззре-

ния молодежи, советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Неуклонно прививать подрастающему поколению принципы и нормы коммунистической морали». Советская общеобразовательная школа в соответствии с новыми задачами, поставленными перед нею, обязана была помочь учащимся овладеть глубокими знаниями основ наук и трудовыми навыками, с тем чтобы в будущем они могли успешно трудиться в народном хозяйстве, в том числе в сфере материального производства. Постановление еще раз подчеркнуло важность осуществления единства обучения и воспитания, тесной взаимосвязи умственного, трудового и нравственного воспитания.

В 60—70-е годы произошли немаловажные изменения в системе народного образования СССР: появились новые типы воспитательно-образовательных заведений, изменилась структура школьной сети страны. По сравнению с предыдущим периодом, характеризующимся увеличением числа восьмилетних школ в связи с введением с 1959 года восьмилетнего всеобуча, теперь в школьной сети значительно повысился удельный вес полных средних школ. При этом, вследствие большого разнообразия географических и экономических условий жизни страны, в малонаселенных пунктах сельских районов существовали и малокомплектные школы, обеспечивающие первоначальное обучение малолетних детей без отрыва от семьи.

В ряде городов, в крупнейших колхозах и совхозах страны появились новые воспитательно-образовательные учреждения — школы-комплексы, которые объединяли все местные учреждения общественного воспитания детей, включая общеобразовательные школы, дома пионеров, детские клубы и общества, кружки детской художественной самодеятельности, технического творчества и т. п. Такое объединение должно было способствовать более успешному решению задач общественного воспитания детей.

Основные принципы организации и деятельности учреждений системы народного образования СССР были закреплены в утвержденных в 1973 году и введенных в действие с 1 января 1974 года «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании».

Согласно этому документу в систему народного образования СССР включены: дошкольное воспитание, общее среднее образование, внешкольное воспитание, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование. Основными принципами народного образования СССР являются:

- ✧ равенство всех народов СССР в получении образования независимо от расовой и национальной принадлежности, пола, отношения к религии, имущественного и социального положения;
- ✧ обязательность образования для всех детей и подростков;
- ✧ государственный и общественный характер всех учебно-воспитательных учреждений;
- ✧ свобода выбора языка обучения; обучение на родном языке или на языке другого народа СССР;
- ✧ бесплатность всех видов образования, содержание части учащихся на полном государственном обеспечении, стипендиальное обеспечение учащихся и студентов и оказание им другой материальной помощи;
- ✧ единство системы народного образования и преемственность всех типов учебных заведений, обеспечивающие возможность перехода от низших ступеней обучения к высшим;
- ✧ единство обучения и коммунистического воспитания;
- ✧ сотрудничество школы, семьи и общественности в воспитании детей и молодежи; связь обучения и воспитания подрастающего поколения с жизнью, с практикой коммунистического строительства;
- ✧ научный характер образования, постоянное совершенствование его содержания на основе новейших достижений науки, техники, культуры; обеспечение гуманистического и нравственного характера образования и воспитания; светский характер образования, исключаящий влияние религии.

После 1958 года в системе школьной сети значительно возросло число групп и школ продленного дня. Этому способствовало также специальное постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 февраля 1960 года, в котором

говорилося о необходимости оказания большей помощи семье в воспитании детей.

Начиная с 1958 года ускоренно развивается система профессионально-технического обучения молодежи, подготовки высококвалифицированных рабочих для всех отраслей народного хозяйства. Очень перспективным оказалось открытие средних профессионально-технических училищ, в которых молодежь могла получать одновременно основательную профессиональную подготовку и полное общее среднее образование.

✳ **РАЗРАБОТКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ.** Советский период развития отечественной педагогики (с 1917-го по 1980-е гг.) был богат на исследования многих педагогов и психологов, ведущих как опытно-экспериментальную, так и научно-теоретическую деятельность. Советская педагогика представляется сегодня как глобальная система целенаправленного воспитания личности «социалистической цивилизации», напрямую связанная с партийно-государственной политикой (педагогика научно обеспечивала эту политику) и руководимая идеологами ЦК КПСС, а также как практически ориентированное знание широкого диапазона социального действия — «коммунистического воспитания и образования» детей, молодежи, различных слоев взрослого населения.

При рассмотрении методологических проблем в советской педагогической науке сосуществовали тоталитарное и гуманистическое отношение к человеку, принцип партийности и классовости целей исследования и стремление к научной объективности его результатов, установка на воспитание всесторонне развитой личности и вместе с тем на подготовку «человеческого капитала», функционирование которого способно обеспечить совершенствование общества развитого социализма.

Неизменными в советской педагогике оставались тезис об определяющем значении фактора воспитания как целенаправленного воздействия на развитие личности, а также социоцентристская установка на знание и учет закономер-

ностей и механизмов развития человека как необходимого условия достижения социальных целей воспитания.

В 1950-е годы не только в СССР, но и во многих других странах, и прежде всего в США и Великобритании, получило развитие программированное обучение, представляющее собой обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как ученика, так и учителя (или заменяющей его обучающей машины, компьютерной программы, программированного учебника). Особенность программированного обучения — наличие обратной связи: ученик не может сделать следующего шага, пока не усвоит предыдущий материал. Это гарантирует надежность усвоения материала, но оставляет без внимания те внутренние процессы, которые происходят между получением учеником задания и его решением. Программированное обучение решает проблему индивидуализации темпа обучения, обеспечивает постепенный рост трудностей, а также дифференцированное закрепление знаний (каждое обобщение повторяется несколько раз в разных контекстах). В нашей отечественной дидактике была предпринята попытка положить в основу программированного обучения деятельностную теорию усвоения и принципы кибернетики (Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько и др.).

В 60-х годах XX века под руководством Г. П. Щедровицкого разработаны принципы мыследеятельностной педагогики, которые внесли в отечественное образование особый категориальный аппарат и проективную методику оргдеятельностного типа. Педагогическая инженерия, как называли данную научную область, переместила акценты с передачи знаний на особую организацию образовательной деятельности для получения мыслительной образовательной продукции. Конечной «продукцией» школьного образования назван человек, а целью обучения и воспитания — «деятельность по изготовлению человека».

Г. П. Щедровицкий и его последователи разработали особую методологию обучения — так называемые оргдеятельностные игры (ОДИ), в ходе которых проектируются и осуществляются по определенным правилам деятельности ее участников. Работа проходит внутри тематических групп

под руководством игротехников. Затем группы встречаются для обсуждения своих результатов и межгрупповой коммуникации. Игра может продолжаться несколько дней. Данное направление получило название системомыследеятельностной методологии, имеющей в своей основе набор определенных средств, понятий и языка. Например, мыслекоммуникация — процесс установления взаимопонимания представителей разных позиций на основе обмена текстами. Мыследеятельность — это деятельность, основанная на выделении культурно-исторических образцов, норм и средств ее осуществления, которая происходит в коллективе ситуативно на основе трех одновременных процессов: мышления, мыслекоммуникации и мыследействия.

В 1970-е годы ярким всплеском в регламентированной жизни советских школ стало проблемное обучение, выступившее символом творческого подхода учителя к обучению. Система проблемного обучения описана в работах советских дидактов М. И. Пахмутова, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина. Основная идея проблемного обучения — построение учебной деятельности школьников через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные места — например, недостаточные условия для получения ответа. Организация проблемного обучения на уроке происходит на основе проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций. Структура урока в проблемном обучении отличается от традиционной и включает три этапа: актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов деятельности; применение их, формирование умений и навыков. Действие принципа проблемности в школе начиналось с простой имитации поиска, когда учитель заранее знал то, что должно быть найдено учеником, и подводил его к правильному ответу.

Идеи проблемности приобрели широкий размах. Предлагалось распространить принцип проблемности на всю сферу образования. Однако без соответствующих социальных изменений в обществе проблематизировать цели и смысл образования было невозможно. Этим объясняется тот парадоксальный факт, что проблемное обучение, несмотря на его теоретическую разработанность, не получило в России

широкого распространения. Проблемное обучение сыграло огромную историческую роль не столько в усилении творческой активности учеников, сколько в проблематизации самой системы отечественного образования и подготовке ее к последующему переходу на новый вариативный уровень.

Другая широко известная альтернатива массовому обучению — это развивающее обучение, которое базируется на понятии «зона ближайшего развития», предложенного видным советским психологом Л. С. Выготским. Развивающее обучение стало разрабатываться с конца 1950-х годов в двух научно-практических коллективах, созданных Л. В. Занковым и Д. Б. Элькониним. Оно сместило образовательные акценты от изучения учениками материала по предметам на их учебную деятельность по развитию теоретического мышления (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), или на всестороннее развитие ученика (Л. В. Занков). Содержание учебного материала в связи с этим претерпевало структурные изменения, но оставалось по отношению к учителю и ученикам заданным и от них почти независимым.

По мнению В. В. Давыдова, «школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям». То есть знания все же «сообщались» ученикам, но с использованием дедуктивного подхода. Психологическая плоскость, взятая за основу теоретиками и практиками развивающего обучения, объяснима необходимостью и важностью внесения в учебный процесс личностного, деятельностного начала. Развивающее обучение предполагало именно усвоение учениками сообщаемых им знаний, но не так, как обычно, репродуктивно, а в процессе специально организованной «разносторонней» или «теоретической» деятельности.

Рассмотрим особенности развивающего обучения в различных концепциях его основателей.

Дидактические принципы концепции Л. В. Занкова

1. Обучение на высоком уровне трудности. Преодоление учеником трудностей в «зоне ближайшего развития»

ведет к развитию ученика и укрепляет его веру в собственные силы.

2. Ведущая роль теоретических знаний. Речь идет не о простом изучении теории, а о раскрытии в материале существенных связей, открытии закономерностей.

3. Высокий темп изучения материала. «Жвачка — злейший враг развития» (Л. В. Занков). Необходимость в повторении изученного возникает при изучении нового, которое связывается с уже изученным.

4. Осознание школьниками процесса учения. Ученик осознает себя как субъекта учебной деятельности: как мне лучше запоминается материал, что я нового узнал, как изменились мои представления о мире, как меняюсь я сам?

5. Систематическая работа над развитием всех учащихся. Не допускается разделение детей по способностям. Каждый продвигается в своем развитии в результате сотрудничества с разными по развитию детьми.

Дидактические принципы
концепции В. В. Давыдова —
Д. Б. Эльконина

1. Основным компонентом содержания образования является система научных понятий, на основе которой ученик овладевает общим принципом решения задач определенного типа.

2. Учебная деятельность ученика (начальной школы) нацелена не на чувственное наблюдение или эмпирическое мышление, а на абстрактно-теоретические формы мышления. Усвоение знаний происходит через движение от общего к частному и выяснение условий происхождения содержания понятий.

3. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у детей теоретическое сознание и мышление, поднимает творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности.

4. Основным методом обучения выступает способ развития мысли ученика от абстрактного к конкретному: ученик анализирует с помощью учителя содержание учебного

материала; выделяет в нем исходное общее отношение; обнаруживает его проявление в частных отношениях; фиксирует выделенное исходное общее отношение в знаковой форме, то есть строит его содержательную абстракцию; продолжая анализ материала, раскрывает закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями, получая содержательное обобщение нужного предмета.

5. «Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически выработывались эти продукты духовной культуры».

Обе системы развивающего обучения обеспечены учебными программами и учебниками и находят широкое применение в школах России. В большей степени это относится к начальной школе. Попытки внедрить принципы развивающего обучения в среднее звено и в старшую школу пока не получили массового распространения.

Советскому периоду развития педагоги как науки была присуща достаточно единая система обучения, базирующаяся на общем дидактическом основании: передача молодому поколению содержания накопленного человечеством социального опыта. В этой системе усилиями ученых-педагогов совершенствовались отдельные дидактические и методические направления.

Б. П. Есипов (1894—1967) — выявил степень самостоятельности работы учащихся в зависимости от характера их деятельности. Классифицировал уроки по их дидактическим целям. В соавторстве с М. А. Даниловым издал одну из первых советских книг по дидактике (1957).

М. А. Данилов (1899—1973) — создал концепцию начального образования, в основе которой лежит отбор знаний, стимулирование внутренних сил личности, организация самостоятельного труда детей. Возродил понятие «педагогический процесс», введенное в отечественную дидактику П. Ф. Каптеревым. Целенаправленному воздействию на учащихся противопоставлял идею обучения как общения учителя и учащихся; эта идея была реализована в 1980-х годах

в педагогике сотрудничества, объединившей учителей-новаторов.

М. Н. Скаткин (1900—1991) — один из основоположников советской дидактики. В 1920-х годах работал под руководством С. Т. Шацкого. Автор принципа научности обучения и других дидактических принципов. Начал разработку теории конструирования учебных программ. Автор учебника по природоведению для начальной школы.

И. Я. Лернер (1917—1996) — разработал систему методов обучения, в которую вошли: информационно-рецептивный, инструктивно-репродуктивный, эвристический, исследовательский методы, проблемного изложения, метод сопоставления каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. Раскрыл связь между методами, формами, средствами и приемами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту, выделив в нем кроме знаний, умений и навыков опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

В. В. Краевский (р. 1926) — наметил состав, функции, структуру, методологические условия научного обоснования обучения, которое представил как способ реализации опережающей функции науки по отношению к педагогической практике. Содержание образования представил как модель требований общества к образованию. Определил принципы и уровни формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности.

Теоретики воспитания (Ю.П. Азаров, О. С. Газман, И. П. Иванов) акцентировали внимание на процессуальной стороне воспитания, организации всесторонне развивающей коллективной деятельности, самоутверждении личности в коллективе. Коммунарская методика И. П. Иванова через организацию коллективных творческих дел позволила сделать жизнь коллективов воспитателей и воспитанников яркой, наполненной творчеством, реальным делом, общением людей, объединенных «общей гражданской заботой».

Различные стороны советской педагогики исследованы в работах многих талантливых ученых, среди которых:

В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, П. И. Груздев, Б. С. Гершунский, В. К. Дьяченко, В. И. Журавлев, Л. Я. Зорина, Д. Д. Зуев, Т. В. Кудрявцев, В. С. Леднев, Х. Лийтмес, А. В. Луначарский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Н. Д. Никандров, И. Т. Огородников, В. Г. Разумовский, А. В. Усова, Т. И. Шамова, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаев, Г. И. Щукина и др.

З а д а н и е. Какова, на ваш взгляд, причина более широкого распространения в российских школах системы Л. В. Занкова по сравнению с системой В. В. Давыдова?

✧ **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА КОНЦА 80-х — НАЧАЛА 90-х гг.** В 1988 году приказом тогдашнего министра (председателя Госкомитета СССР по народному образованию) Г. А. Ягодина при Госкомитете был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» во главе с известным педагогом и публицистом Э. Д. Днепровым. В него вошли или так или иначе сотрудничали с ним многие думающие педагоги и психологи страны. Целью создания ВНИКа была разработка принципиально новой образовательной политики, основанной на идеях развития личности школьника, вариативности и свободного выбора на всех уровнях образовательной системы, превращения образования в действенный фактор развития общества.

Были разработаны и в декабре 1988 года одобрены Всесоюзным съездом работников образования следующие основные принципы: демократизация; плюрализм образования, его многоукладность, вариативность и альтернативность; народность и национальный характер; открытость, регионализация, гуманизация, гуманитаризация, дифференциация; развивающий, деятельностный характер образования; непрерывность его.

Параллельно с реформой среднего образования в конце 80—90-х годов осуществлялась и реформа высшего образования. Ее основным содержанием стали гуманизация и фундаментализация образовательных программ, рационализация и децентрализация управления вузами, диверсификация образования и введение его многоуровневой структуры, дальнейшее развитие демократизации и самоуправления в

вузах. Однако эта реформа осталась не доведенной до логического конца: в частности, не решены проблемы многоканальности финансирования вузов, осталось почти без изменений высшее педагогическое образование и многое другое.

После 1985-го, а особенно после 1991 года резко изменилось к лучшему положение с национальным образованием. Многие языки народов РФ, ранее бывшие бесписьменными, получили письменность и стали предметом обучения в школах. Благодаря введению так называемого национально-регионального компонента содержания школьного образования стало возможным обучать детей истории и культуре народа (региона).

Ярким явлением в жизни педагогической общественности 80-х годов стало движение педагогов-новаторов, среди которых необходимо назвать прежде всего: Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Е. И. Ильина, И. П. Волкова, С. Н. Лысенкову, М. П. Щетинина. Их объединяла гуманистическая установка на ученика как субъекта учебного процесса, обращенность к его самосознанию. Педагоги-новаторы предлагали способы обучения всех детей не в элитарной, а в массовой школе. Эта установка порождала бесконечное множество приемов: «опережающее обучение», «опорные сигналы» и др. способы «учения с увлечением». Концепции педагогов-новаторов определены ими как «педагогика сотрудничества», что подчеркивало в условиях господства в школьной практике авторитарного стиля отношений принципиальную значимость активной позиции ученика как субъекта педагогического процесса.

В конце 80-х — начале 90-х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные и др. школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и программ.

Закон определил организационные основы и принципы государственной политики в области образования, разграничил компетенцию и ответственность федеральных органов государственной власти РФ и органов государственной власти субъектов Федерации в области образования. Он регулирует также в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, а также вводит общие установочные нормы по вопросам, относящимся к компетенции субъектов Федерации, в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

Закреплена существующая система образования в РФ, представляющая собой совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов, а также системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий.

В 1996 году в закон «Об образовании» внесены изменения и дополнения, и в настоящее время он имеет законодательную силу в редакции 1996 года, согласно которой:

«Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права».

Гуманизация и гуманитаризация образования являются

сегодня основными стратегическими направлениями в деятельности школы. Они призваны оптимизировать взаимодействие личности и социума, способствовать приобщению к гуманитарной культуре. Под понятием «гуманизации» понимается процесс одушевления всей структуры образовательного, учебно-воспитательного процесса. Гуманизация как процесс осуществляется через гуманитаризацию, то есть изучение предметов гуманитарного цикла и внедрение гуманитарных методов раскрытия содержания предметов. Если гуманитаризация выступает целью образования, то гуманитаризация является средством достижения цели. Наиболее эффективное воздействие гуманитарной среды возможно через гуманитаризацию образования. Целями современного гуманитарного образования и воспитания в школе является формирование гуманистического типа личности молодого просвещенного человека, подлинного интеллигента, обладающего не только профессиональной грамотностью и компетентностью, но и высокой духовно-нравственной культурой, социальными знаниями и развитым чувством ответственности за социально-гуманитарные и экологически значимые последствия своей деятельности.

В современном педагогическом сознании происходит «поворот к человеку», фокус познания смещается с социальных структур и наводится на человеческую индивидуальность, на субъективность социальных общностей, групп — современное образование становится все более антропоцентричным. Образовательный процесс предстает как процесс саморазвития, самореализации, самоопределения человека. Наиболее адекватной моделью его признана «школа жизни», связанная с идеей организации жизнедеятельности воспитанника в школьном сообществе детей и взрослых, состоящем в органичных и разнообразных связях с социумом. Новая образовательная парадигма связана с ориентацией на человека, ответственного в своей свободе поведения, действия, творчества.

З а д а н и е. Назовите современные мировые педагогические тенденции, определяющие развитие образования в развитых странах.

ЛИТЕРАТУРА к КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ
по СПЕЦИАЛЬНОСТИ
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Воспитание в первобытном обществе.
Школа, воспитание и педагогическая
мысль в Древнем мире

Аристотель. Политика // Древнегреческая философия. — М.; Харьков: Фолио, 1999. — С. 441—669.

Демокрит. Этика. Педагогика // Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. — М.: Огиз, 1937. — С. 209—236.

Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М.: АПН РСФСР, 1963. — 510 с.

Платон. Государство. Книги 2—4 // Сочинения: в 3-х т. Т. 3. Часть 1.

Плутарх. Сравнительные жизнеописания / Плутарх. — М.: Наука, 1961. — Т. 1. — 500 с.

Тейлор Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тейлор; [пер. с англ.] — М.: Политиздат, 1969. — 572 с.

Цветаев И. В. Из жизни высших школ Римской империи / И. В. Цветаев. — 2-е изд. — М.: Кушнерев, 1902. — 127 с.

Цицерон М. Т. Об обязанностях. О старости, о дружбе, об обязанностях // М. Т. Цицерон. — М.: Наука, 1974. — С. 58—158.

Воспитание и педагогическая мысль
в эпоху Средневековья

Монтень М. О воспитании детей // Опыты: в 3-х книгах / М. Монтень. — М.: Наука, 1979. — Кн. 1—2. — 703 с.; Кн. 3. — 535 с.

Мор Томас. Утопия / Томас Мор; [пер. с лат.] — М.: АН СССР, 1953. — 294 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. — М.: Педагогика. — 234 с.

Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле. — М.: Худ. литература, 1961. — 726 с.

Сперанский К. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / К. Сперанский. — М., 1896. — 454 с.

Суворов Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. — М., 1898. — 245 с.

Роттердамский Эразм. Похвала глупости / Эразм Роттердамский. — М.: Худ. литература, 1983. — 239 с.

Школа и педагогика в новое время

Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.) / И. Алешинцев. — СПб.: Изд. Богданова, 1912. — 346 с.

Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. — М.: Педагогика, 1982. — 287 с.

Бине А. Современные идеи о детях / А. Бине; [пер. с франц.] — М.: Кушнерев, 1910. — 216 с.

Бэн А. Воспитание как предмет науки / А. Бэн; [пер. с англ.] — СПб.: Риклер, 1879. — 383 с.

Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. — М.: АПН РСФСР, 1953. — 412 с.

Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.

Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу) / К. Н. Вентцель. — 3-е изд. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 59 с.

Вильман О. Дидактика как теория образования / О. Вильман; [пер. с нем.] — Т. 1—2. — М.: Тихомиров, 1908. — Т. 1. — 470 с.; Т. 2. — 678 с.

Винекен Г. Круг свободной немецкой общины / Г. Винекен; [пер. с нем.] — М.: Работник просвещения, 1922. — 52 с.

Гегель Г. В. Ф. Речи директора гимназии. О преподавании философии в гимназиях // Работы разных лет: в 2-х т. / Г. В. Ф. Гегель. — М.: Мысль, 1970. — Т. 1. — С. 395—416, 563—574.

Гельвеций К. А. О человеке // Сочинения: в 2-х т. / К. А. Гельвеций. — М.: Мысль, 1974. — Т. 2. — С. 568.

Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart. — М.: Учпедгиз, 1940. — Т. 1. — 290 с.

Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России 2-й половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. — 2-е изд. — М.: Учпедгиз, 1954. — 304 с.

Герцен А. И. О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев. — М.: Педагогика, 1990. — 368 с.

Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк / Л. Н. Гончаров. — М.: Педагогика, 1972. — 319 с.

Демолен Э. Новое воспитание. Школа де Рош / Э. Демолен; [пер. с франц.] — М.: Книжное дело, 1900. — 231 с.

Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Соч.: в 2-х т. / Д. Дидро. — М.: Мысль, 1991. — Т. 2. — С. 342—506.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. — М.: Педагогика, 1986. — 348 с.

Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи; [пер. с англ.] — М.: Работник просвещения, 1925. — 127 с.

Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи; [пер. с англ.] — М.; Пг.: Госиздат, 1923. — 60 с.

Дьюи Д. Школа будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи. — М.: Гос изд-во РСФСР, Берлин, 1922. — 179 с.

Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. — М.: «Педагогика-Пресс», 2000. — 384 с.

Кант И. Предполагаемое начало человеческой истории: Религия в пределах только разума // И. Кант. Трактаты и письма. Часть первая. IV; О педагогике / И. Кант. — М.: Наука, 1980. — С. 43—59, 110—124, 445—504.

Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.

Каптерев П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. — М.: Польза, 1913. — 220 с.

Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Г. Кершенштейнер / пер. с нем. — М.: Тихомиров, 1915. — 322 с.

Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред; [пер. с франц.] — СПб.: Богданова, 1911. — 168 с.

Ковалевский Е. Народное образование в Соединенных Штатах Северной Америки / Е. Ковалевский. — Спб., 1895. — 592 с.

Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я. А. Коменский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с.; Т. 2. — 576 с.

Компейре Г. Умственное и нравственное развитие ребенка / Г. Компейре; [пер. с франц.] — М.: Сабашниковы, 1912. — 448 с.

Красновский А. А. Ян Амос Коменский / А. А. Красновский. — М.: Учпедгиз, 1953. — 324 с.

Кривенко С. Н. Физический труд как необходимый элемент образования / С. Н. Кривенко. — 2-е изд. — СПб, 1887. — 300 с.

Лай В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай; [пер. с нем.] — СПб.: Сытин, 1914. — 510 с.

Лай В. А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / В. А. Лай. — Пг.: Школа и жизнь, 1920. — 158 с.

Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. — М.: Педагогика, 1988. — 398 с.

Локк Д. О воспитании // Д. Локк. Соч. — М.: Мысль, 1988. — Т. 3. — С. 407—608.

Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. / Д. Мейман; [пер. с нем.] — 2-е изд. — М.: Мир, 1922. — 237 с.

Маркс К. О воспитании и образовании: в 2-х т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М.: Педагогика, 1978. — Т. 1. — 544 с.

Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемой к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монтессори; [пер. с итал.] — 4-е изд. — М.: Задруга, 1920. — 211 с.

Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп; [пер. с нем.] — СПб.: Ключков, 1910.

Наторп П. Песталоцци. Его жизнь и идеи / П. П. Наторп. — 3-е изд. — Пг.: Школа и жизнь, 1920. — 163 с.

Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. — 3-е изд. — Пг., 1917. — 284 с.

Нечаев Н. Б. Горнозаводские школы Урала / А. П. Нечаев. — М.: Трудрезервиздат, 1956. — 207 с.

Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Новиков. — М.: Учпедгиз, 1959. — 256 с.

Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / А. Н. Острогорский. — М.: Педагогика, 1985. — 352 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР от древнейших времен до конца XVII в. — М.: Педагогика, 1989. — 479 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — 1-я половина XIX в. — М.: Педагогика, 1973. — 605 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в. — М.: Педагогика, 1976. — 600 с.

Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. — М.: Педагогика, 1984. — 367 с.

Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / И. Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1. — 334 с.; Т. 2. — 416 с.

Педагогические идеи Великой французской революции. Речи и доклады. — М.: Работник просвещения, 1926. — 283 с.

Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р Оуэна. — М.: Учпедгиз, 1940. — 264 с.

Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану / Е. Паркхерст; [пер. с англ.] — 2-е изд. — М.: Новая Москва, 1925. — 247 с.

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М.: Педагогика, 1985. — 496 с.

Ришар Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар; [пер. с франц.] — М.: Сабашниковы, 1913. — 266 с.

Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в конце XVIII — XIX в. / С. В. Рождественский. — М.: тип. Александрова, 1912. — Т. 1. — 680 с.

Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М.: Педагогика, 1990. — 620 с.

Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.; Т. 2. — 336 с.

Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное, физическое / Г. Спенсер; [пер. с англ.] — 2-е изд. — СПб: Губинский, 1906. — 230 с.

Сперанский Н. В. Борьба за школу. Из прошлого и настоящего на Западе и в России / Н. В. Сперанский. — М.: Сабашниковы, 1910. — 239 с.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М.: Педагогика, 1989. — 542 с.

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк / пер. с англ. — 3-е изд. — М.: Работник просвещения, 1930. — 240 с.

Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1974. — Т. 1. — 584 с.; Т. 2. — 440 с.

Фортунатов А. А. Теория трудовой школы в ее историческом развитии. От Томаса Мора до Карла Маркса / А. А. Фортунатов. — Часть 1. — М.: Мир, 1925. — 374 с.

Фурье Ш. О воспитании при строе гармонии / Ш. Фурье; [пер. с франц.] — М.: Учпедгиз, 1939. — 144 с.

Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. — М.: Педагогика, 1983. — 335 с.

Школа и педагогика в новейшее время

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.; Т. 2. — 399 с.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общая ред. и вступит. сл. В. Я. Пилиповского; [пер. с англ.] — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.

Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер / под ред. А. Р. Лурия; [пер. с англ. О. К. Тихомирова] — М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с.

Гергет А. Современные педагогические течения / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. — Херсон: Госиздат Украины, 1925. — 250 с.

Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. — М.: Педагогика, 1987. — 263 с.

Выготский Л. С. Педология подростка. Избранные главы // Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4 — 242 с.

Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — М.: Педагогика, 1990. — 420 с.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М.: Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. — 223 с.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; [пер. с нем.] — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.

Каунтс Л. Теория воспитания в Америке / Л. Каунтс; [пер. с англ.] — М.; Л.: Учпедгиз, 1931. — 96 с.

Килпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / В. Х. Килпатрик; [пер. с англ.] — М.: Работник просвещения, 1930. — 88 с.

Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. / Ф. Ф. Королев. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 551 с.

Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, Э. И. Равкин. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 508 с.

Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения / Н. К. Крупская. — М.: Просвещение, 1965. — 695 с.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич; [пер. с польс.] — М.: Высшая школа, 1986. — 367 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.

Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1978. — Т. 1. — 397 с.; Т. 2. — 320 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь; [пер. с польс.] — М.: Педагогика, 1990. — 256 с.

Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР. 1917—1940. / Е. Г. Осовский. — М.: Высшая школа, 1980. — 287 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961—1986. — М.: Педагогика, 1987. — 414 с.

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1984. — 95 с.

Стоунс Р. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Р. Стоунс; научн. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной; [пер. с англ.] — М.: Педагогика, 1984. — 471 с.

Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. / В. А. Сухомлинский; / [сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль] — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — 355 с.; Т. 2. — 383 с.; Т. 3. — 639 с.

Уошборн К. Новые школы Западной Европы / К. Уошборн; [пер. с англ.] — М.: Посредник, 1928. — 85 с.

Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.

Работы общего характера.

Учебные пособия

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. — М.: Педагогика, 1985. — 366 с.

Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — 479 с.

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987. — 559 с.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М.: Педагогика, 1990. — 605 с.

Басова А. Г. История сурдопедагогики / А. Г. Басова, С. Ф. Егоров. — М.: «Просвещение», 1984. — 295 с.

Блонский П. П. Педология: учебник для высших педагогических учебных заведений. Допущен Наркомпросом РСФСР / П. П. Блонский. — М.: Гос. учеб. педаг. изд., 1934. — 344 с.

Выготский Л. С. Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка // Л. С. Выготский. Собрание сочинений. / Л. С. Выготский. — М.: «Педагогика», 1984. — Т. 5. — С. 166—173.

Дьячков А. И. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России / А. И. Дьячков, А. Д. Боброва. — М., 1964.

Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. — М.: «Просвещение», 1974. — 392 с.

История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. — М.: Академия, 2000. — 520 с.

История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. — М.: Академия, 2000. — 436 с.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд. — М.: Сфера, 2001. — 510 с.

История среднего профессионального образования в России — М.: Новь, 2000. — 703 с.

История физической культуры. — М.: «Физкультура и спорт», 1964. — 384 с.

Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов и др. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1982. — 446 с.

Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас / Ш. Летурно. — СПб., 1900. — 499 с.

Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. — М., 1996. — Ч. 1. Западная Европа. — 179 с.

Миллюков П. Очерки по истории русской культуры / П. Миллюков. — 5-е изд. — СПб., 1904. — Ч. 1—2. — 293 с., 402 с.

Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — СПб.: Мартынов, 1892—1899. — Ч. 1. — 461 с.; Ч. 2. — IV — 605 с.

Медынский Е. Н. История педагогики / Е. Н. Медынский. — 3-е изд. — М.; Л.: Работник просвещения, 1930. — Т. 1. — 285 с.; Т. 2. — 440 с.

Медынский Е. Н. История педагогики: учебник для пединститутов / Е. Н. Медынский. — М.: Учпедгиз, 1947. — 580 с.

Монро П. История педагогики / П. Монро; [пер. с англ.] — 4-е изд. — М.; Пг.: Гиз, 1923. — Ч. 1. — 286 с.; Ч. 2. — VI. — 342 с.

Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. — 2-е изд. — Харьков: Пролетарий, 1930. — 347 с.

Рубинштейн М. М. История педагогики в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — 2-е изд. — Иркутск, 1922. — 304 с.

Хрестоматия по истории педагогики / сост. И. Ф. Свадковский. — 3-е изд. — М.: Учпедгиз, 1940. — 687 с.

Хрестоматия по истории педагогики / сост. Г. П. Вайсберг и др. — М.: Учпедгиз, 1940. — Т. 2. — Ч. 1. — 687 с.

Хрестоматия по истории педагогики / сост. А. П. Пинкевич. — М.: Учпедгиз, 1934. — Т. 3. — 589 с.

Хрестоматия по истории педагогики / сост. Н. А. Желваков. — 2-е изд. — М.: Учпедгиз, 1938. — Т. 4. — 551 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и автор вводных очерков А. И. Пискунов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. и автор вводных очерков С. Ф. Егоров. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1986. — 432 с.

Хрестоматия по истории тифлопедагогики / сост. В. А. Феоктистова. — М.: «Просвещение», 1987. — 191 с.

Циглер Т. История педагогики / Т. Циглер; [пер. с нем.] — Пг.; М.: Сотрудник, 1911. — VIII. — 504 с.

СОДЕРЖАНИЕ



<i>Предисловие</i>	3
Раздел первый ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В УСЛОВИЯХ ДРЕВНЕЙШИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ВОСТОКА И В АНТИЧНОМ МИРЕ	
1. Воспитание в первобытном обществе	5
2. Школа в странах Древнего Востока	9
3. Воспитание и школа в античном мире	22
Раздел второй ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ	
1. Педагогическая мысль в эпоху становления европейской цивилизации	30
2. Школа и педагогическая мысль в Киевской Руси и Русском государстве (IX—XVII вв.)	49
Раздел третий ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ (до НАЧАЛА XX в.)	
1. Становление педагогики как науки в странах Западной Европы (XVII—XVIII вв.)	56
2. Школа и педагогическая мысль в России XVIII в.	74
3. Педагогика в странах Западной Европы и США в XIX в. (до 90-х гг.)	84
4. Педагогическая мысль в России (до 90-х гг. XIX в.)	99
5. Зарубежная педагогика и школа в конце XIX — начале XX в.	131
6. Школа и педагогика в России в конце XIX — начале XX вв. (до 1917 г.)	146

Раздел четвертый	
ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ	
(конец Первой мировой войны — 90-е гг. XX в.)	
1. Зарубежная школа и педагогика в Новейшее время	166
2. Развитие школы и педагогики в России в период 20-х годов и до конца Великой Отечественной войны (1918—1945 гг.)	174
3. Школа и педагогика в России после Великой Оте- чественной войны	203
<i>Литература</i>	224

ТУЛУПОВА Оксана Владимировна
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Учебно-методическое пособие
для аспирантов и соискателей*



Редактор *З. С. Колодина*
Компьютерная верстка
Л. И. Половинкиной

Оригинал-макет подписан в печать 31.05.2010 г.
Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,72. Тираж 100 экз. Заказ 1738.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО.