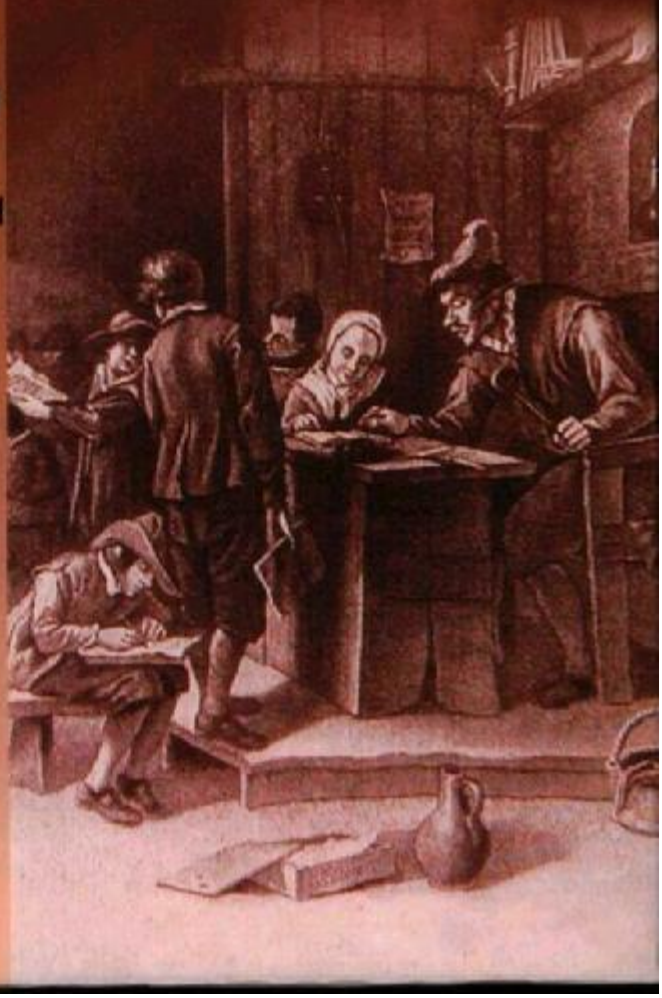
37
И90

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией
А. И. ПИСКУНОВА

ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ ДО КОНЦА XX ВЕКА



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.

Учебное пособие
для педагогических учебных заведений

Под редакцией академика РАО
А.И. ПИСКУНОВА

2-е издание,
исправленное и дополненное

Рекомендовано УМО вузов РФ
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических вузов

Москва
2001

ББК 74.03(0)
И90

Авторский коллектив:
академик РАО *А.И. Пискунов* (руководитель); чл.-кор. РАО, проф. *Р.Б. Вендровская;* проф. *В.М. Кларин;* проф. *М.Г. Плохова;* доц. *В.И. Блинов;* доц. *В.М. Петров;* доц. *Л.В. Рогаленкова;* проф. *С.Л. Савина;* доц. *Т.С. Стецкая*. Под общей редакцией академика РАО ***А.И. Пискунова.***

Рецензенты:
зав. каф. педагогики ТГПУ д-р пед. наук, проф.*А.А. Орлов,* зав. каф. педагогики НГПУ, канд. пед. наук, доц. *Т.Л. Павлова;* зав. лаб. этнопедагогики РАО, акад. РАО, д-р пед. наук, профессор *Г.Н. Волков;* зав. каф. эстетич. воспит. МГОПУ, засл. деят. науки РФ, д-р пед. наук, проф. *Т.С. Комарова;* президент МАПН, д-р пед. наук, проф.*Б.К. Тебиев.*

И90 История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

ISBN 5-89144-142-X

В предлагаемом издании впервые представлено целостное рассмотрение истории зарубежной и

отечественной педагогики в едином потоке мирового педагогического процесса. Содержание учебника позволяет получить целостное представление о глубинной связи педагогических явлений и процессов в истории мировой цивилизации и о значении мирового педагогического опыта.

Учебник адресован студентам, преподавателям и аспирантам высших педагогических учебных заведений, учащимся педагогических колледжей и лицеев, а также всем, кто интересуется историей педагогической мысли, развитием практики обучения и воспитания.

ББК 74.03(0)

ISBN 5-89144-142-X

© 000 «ТЦ Сфера», 2001

ВВЕДЕНИЕ

Ведущиеся ныне поиски путей усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей характеризуются усилением внимания к развитию индивидуальности студентов, расширению сферы их профессионального мышления и творчества. В конечном счете это невозможно без осознания ими глубинных связей педагогических идей, явлений и фактов в их целостности и взаимодействии в рамках общекультурного процесса применительно к различным цивилизациям, в том числе и за пределами европейской.

На практике эта являющаяся основополагающей идея при обсуждении проблем современного педагогического образования зачастую мало принимается во внимание. Следствием же этого является далеко не адекватное понимание значения изучения истории педагогики будущими учителями и другими специалистами в области образования и воспитания.

Педагогика и ее история как отрасли научного знания о человеке начали формироваться только в XIX в. в общем контексте развития науки. Уже с самого начала стало принятым расширенное понимание предмета педагогики: не только рассмотрение воззрений на сущность, задачи, содержание и методы воспитания («философия воспитания»), но и самой практики воспитания, образования и обучения. С этим в значительной степени связаны и различные трактовки фундаментальных понятий педагогики – «воспитание» и «образование». Данное обстоятельство приводит к сложностям при разработке теоретических проблем педагогики и, следовательно, ее истории.

К сожалению, необходимо признать, что в ходе обсуждения фундаментальных проблем педагогической науки собственно научная аргументация зачастую уступает точке зрения «авторитетных» лиц. Отсутствие же единого подхода к трактовке понятий «образование» и «воспитание», характерного для всех стран мира, вызывает много недоразумений. Так, в англоязычных странах, например, фактически отсутствует даже понятие «педагогика», которое отождествляется с понятиями «воспитание» и «образование», а они, в свою очередь, не отдифференцированы друг от друга.

Такая понятийная неопределенность отражается и в названиях трудов по истории педагогики, издаваемых в разных странах: история педагогики, история воспитания, история образования.

Однако, как бы ни назывались труды и учебные пособия по истории педагогики, предмет их остается одним и тем же: историческое развитие взглядов на воспитание, а потом и собственно педагогики как науки; эволюция практики воспитания в различных формах: семейное воспитание, специально организованная воспитательно-образовательная работа различного рода учебных заведений; деятельность разнообразных общественных организаций, имеющая своей целью содействие умственному, нравственному, физическому и эстетическому развитию молодежи.

В конце XIX – начале XX в. и на Западе, и в России историки педагогики, ранее ограничивавшиеся в основном описанием прошлого, начали предпринимать попытки объяснения причин изменений в развитии взглядов на воспитание и его практику. Это было связано как с развитием собственно педагогики, так и с обострением социальных конфликтов в обществе.

Представители так называемого исторического материализма – К. Маркс, Ф. Энгельс в Германии, В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский в России – выдвинули идею превращения школы и всего воспитания в орудие борьбы пролетариата за свое господство, которая нашла воплощение в жизнь после Октябрьского переворота 1917 г. в России в теории советской школы и педагогики, сущность и

историческое значение которых еще предстоит подвергнуть критическому осмыслению и оценке. Под этим же углом зрения сначала в Советском Союзе, а позднее и во всех странах социалистического содружества стало рассматриваться все историческое развитие мировой педагогической мысли и школьной практики. В итоге педагогика и ее история, подобно другим наукам об обществе, были жестко ориентированы на обслуживание советской партийно-государственной системы.

Идеологически предопределенное стремление к изоляции нашей страны от всего остального мира приводило в конечном счете к противопоставлению истории и современного состояния школы и педагогики «загнивающего» Запада «самой передовой» социалистической школе и педагогической мысли Советского Союза и его сателлитов, что неизбежно отражалось и на характере историко-педагогических трудов и учебных пособий для педагогических учебных заведений.

Данное обстоятельство и поныне осложняет работу как историков педагогики старшего поколения, которым трудно пересмотреть свои взгляды, так и молодых историков педагогики, опирающихся на труды своих предшественников и учителей.

Однако при любом подходе к истории педагогики можно утверждать, что ее основные функции остаются неизменными: это осмысление причин возникновения воспитания как социального явления и закономерностей его развития; раскрытие разносторонних связей цели, конкретных задач организации и содержания воспитания и образования с особенностями отдельных исторических периодов.

История педагогики тесно связана с историей многих других наук о человеке, особенно таких, как философия, психология, физиология. Учет этого обстоятельства помогает правильному пониманию эволюции и трансформации педагогических идей и разнообразных форм организации воспитания, образования и обучения, избегая при этом вульгарно-социологизаторского подхода к их трактовке.

В нашей стране по сложившейся традиции уже с XIX в. было принято рассматривать отдельно друг от друга историю педагогики на Западе и в России. С одной стороны, это понятно, поскольку развитие культуры, в том числе и педагогической, тесно связано со спецификой развития отдельных стран и народов, с другой – это приводило к рассмотрению развития культуры России в отрыве от культурного развития народов Европы, хотя здесь на самом деле существует известная общность эволюции общеевропейской цивилизации, по крайней мере с момента христианизации Руси.

После 1918 г. периодизация истории педагогики в новой России неоднократно пересматривалась: сначала за ее основу принималась марксистская концепция деления истории человечества по признаку так называемых общественно-экономических формаций; потом ее начали делить на историю всеобщей (зарубежной) педагогики, историю педагогики дореволюционной России и историю советской педагогики и т.п.

В итоге все это приводило к одному результату: жесткому привязыванию оценок явлений и фактов развития педагогики и школы к заданным идеологическим установкам, что с собственно научным подходом нельзя считать совместимым.

В предлагаемом пособии предпринята попытка параллельного рассмотрения исторического развития педагогической мысли и практики воспитания у разных народов в одни и те же хронологические периоды: в первобытном мире; в эпоху цивилизаций Древнего Востока и античного мира; в период средневековья и Возрождения; в эпоху так называемого Нового и Новейшего времени с XVII в. до конца XX в. в странах европейской цивилизации.

Нужно особо подчеркнуть, что вторая половина XX в., по существу, сливается с современностью. Более или менее объективное рассмотрение, а тем более оценка развития педагогической науки и школьной практики этого периода, весьма затруднено тем, что большинство исследователей являются в большей или меньшей степени участниками данного процесса, все они – ученики школы этого периода, ученики и последователи тех, кто длительное время входил в число непререкаемых авторитетов. Историческое рассмотрение прошлого требует отстраненности во времени, и поэтому оценка развития школы и педагогики второй половины XX в. пусть будет задачей исследователей уже в XXI в.

Рассматривая историю педагогики в качестве учебного предмета для будущих педагогов, необходимо учитывать функцию учителя в школе, который, независимо от своего желания, является не только транслятором знаний, но и образцом для учащихся. Он персонифицирует в своей личности, в своем поведении и общении с окружающими духовные и нравственные ценности.

Осмысление исторического опыта человечества в области воспитания, образования и обучения подрастающего поколения помогает студенту-педагогу осознать значимость индивидуального стиля работы учителя с учащимися, понять, что его деятельность не может ограничиваться простым следованием набору рецептурных рекомендаций, от кого бы они ни исходили.

Есть основания утверждать, что именно историко-педагогическая образованность позволяет современному педагогу лучше ориентироваться в разнообразии идей и подходов, которые существовали и существуют в педагогической науке и воспитательно-образовательной практике. Историко-педагогические знания помогают и будущему учителю, и учителю-практику в осмыслении профессионально-педагогической деятельности как таковой и своих взглядов на нее.

Вместе со всем обществом педагогическая наука и педагогическая практика участвуют в переоценке прошлого и попытках прогнозировать с его учетом будущее. В такой сложной обстановке историко-педагогические знания позволяют мыслящему педагогу разумно действовать в современных условиях, учитывая будущее.

Осмысление студентами высшей педагогической школы содержащегося в данном учебнике, по необходимости весьма краткого обзора развития практики воспитания и постепенного преобразования неупорядоченных размышлений о воспитании в педагогическую науку должно помочь им разумно подходить не только к оценке фактов и явлений прошлого, но и к деятельности многих, недавно весьма популярных «педагогов-новаторов», к оценке разнообразных педагогических «инноваций», большинство из которых при внимательном рассмотрении оказываются далеко не новыми, а повторяющими в своей сущности ранее высказывавшиеся мысли или попытки внесения в школьную практику каких-то изменений, пусть в иных исторических условиях. В этом, конечно, нет ничего предосудительного, но авторы различных новаций обязаны помнить о своих предшественниках, учитывать их опыт, давая ему оценку с точки зрения и того времени и современности.

Насколько предложенный подход к рассмотрению истории педагогики продуктивен, предстоит судить студентам педагогических учебных заведений и преподавателям истории педагогики. Любые замечания будут восприняты авторами с благодарностью.

Авторами глав являются:

Введение – *А. И. Пискунов;* глава первая – *В. М. Кларин, В.М. Петров;* глава вторая – *В.М. Петров, В.И. Блинов;* глава третья – *В.М. Кларин, В.М. Петров;* глава четвертая – *В.М. Кларин, В.М. Петров;* глава пятая – *С.Л. Савина;* глава шестая – *С.Л. Савина, В.И. Блинов, С.Н. Васильева, В.З. Клепиков,* с частичным использованием материалов *Лю Сяоянь,* преподавателя Гилинского университета (КНР); глава седьмая – *В. М. Петров, Т. С. Стецкая,* с частичным использованием материалов *Н.Н. Барковой;* глава восьмая – *В.М. Кларин, А. И. Пискунов, Л. В. Рогаленкова, С.Л. Савина;* глава девятая – *В.М. Петров, Т. С. Стецкая;* глава десятая – *В.М. Кларин, С.Л. Савина, А. И. Пискунов;* глава одиннадцатая – *В.М. Петров, Т.С. Стецкая;* глава двенадцатая – *С.Л. Савина;* глава тринадцатая – *М.Г. Плохова;* глава четырнадцатая – *С.Л. Савина;* глава пятнадцатая – *М.Г. Плохова, Р.Б. Вендровская, В.М. Петров;* глава шестнадцатая – *В. И. Блинов.*

Подбор иллюстраций осуществлен *Н.Н. Барковой* и *В. И. Блиновым* под руководством *А. И. Пискунова.*

Авторский коллектив выражает огромную благодарность *В.Б., И.В., Л.М. Синюшиным* за всю ту помощь, которую они оказали в техническом оформлении рукописи данного пособия.

ГЛАВА 1

ЗАРОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

Происхождение воспитания и его развитие в условиях первобытного общества

Обращение к проблеме происхождения воспитания обусловлено логикой развития научного знания и помогает представить себе и понять характер воспитания в условиях весьма отдаленных исторических реалий.

Описание историко-культурных процессов, происходивших на ранних этапах истории человечества, основывается прежде всего на использовании данных археологии и этнографии, которые позволяют сопоставлять факты и явления материальной и духовной культуры различных народов на раннем этапе их развития. Особое значение имеют труды ученых и путешественников XVIII–XIX – начала XX в., в которых описывались жизнь и быт аборигенных народов Африки, Австралии, островов Полинезии,

Дальнего Востока, внутренних районов Сибири, племен Южной и Северной Америки и др., находившихся еще на очень ранних стадиях развития. Труды такого рода представляют большой интерес для реконструкции общей картины воспитания на ранних этапах развития человечества, поскольку культура описываемых народов сохранила свою самобытность.

Не преуменьшая значимости более поздних этнографических исследований, необходимо принять во внимание, что их данные требуют более строгого критического анализа и оценки, так как отставшие в своем развитии народы, вступая в контакт с европейцами, не могли не испытывать прямого или косвенного воздействия их цивилизации. В связи с этим нужно иметь в виду, что этнографические параллели позволяют по принципу аналогии лишь условно реконструировать некоторые важные для истории педагогики историко-культурные явления первобытной эпохи.

В глубинах народной памяти зафиксированы вековые обычаи и традиции, в том числе и педагогические, в форме различных видов устного народного творчества: песен, сказок, легенд, былин, поговорок и т.д. Эти формы памяти народа восходят к древним пластам культуры, в которых отражены и взгляды на воспитание, и его практика. Изучение воспитательных традиций каждого народа, отражающих многообразную историю его материальной и духовной жизни, является важным источником в процессе восстановления общей картины истории воспитания.

Принято считать, что приблизительно три миллиона лет тому назад из животного мира отпочковалась ветвь гоминидов, послужившая исходной формой предков человека – австралопитека и самых древних людей – архантропов и палеоантропов, из которых сформировался в ходе истории современный человек.

Естественно, что о характере воспитания детей в ту практически доисторическую эпоху достоверных данных нет. Можно предполагать, что оно мало отличается от того, что можно наблюдать ныне у человекообразных обезьян, и обсуждать эти проблемы достаточно затруднительно. В общем, в пределах этого огромного хронологического интервала могут быть обозначены, и то условно, только основные этапы антропогенеза: от 1,5 млн до 300–200 тыс. лет тому назад эпоха архантропов и от 300–200 тыс. до 45–35 тыс. лет назад эпоха палеоантропов – собирателей и охотников, когда начинается постепенное становление человека.

В пределах евро-азиатского региона первобытные люди появились в раннем палеолите: около 700 тыс. лет назад. Этот регион охватывал Крым, Кавказ, Среднюю Азию, а позднее также Приднестровье и Сибирь.

Палеоантропы совершенствовали способы изготовления орудий и охоты, вели различные виды групповой хозяйственной деятельности. Эволюция хозяйственной деятельности способствовала улучшению общих условий жизни. Наряду с временными местами проживания стали появляться постоянные стойбища. Начали складываться относительно более благоприятные условия для увеличения численности детей, удлинения периода их перехода в категорию взрослых. Все это в исторической перспективе стало предпосылкой возникновения условий, необходимых для появления впоследствии собственно воспитания. Расширение эмпирического опыта воспитания породило потребность в его сохранении и продолжении. В результате этого детей стали шире привлекать к трудовой деятельности. В этом совместном труде ускорялось развитие детей и подростков, совместная деятельность которых со взрослыми осуществлялась, по-видимому, в таких видах труда, как поддержание огня, приготовление пищи, сбор съедобных кореньев и плодов, участие в ловле рыбы и т.п. Раннее включение детей в трудовую деятельность, обусловленное жизненными потребностями, имело и воспитательное значение: в процессе совместного труда со взрослыми дети не только овладевали практическими умениями, но и усваивали нормы общения, приобщались к традициям поведения старших.

Можно предположить, что в это время еще отсутствовали специальные формы воспитания и оно не отделялось от совместной жизни детей и взрослых. Таким образом, можно говорить лишь о тенденциях, которые способствовали зарождению самых примитивных форм воспитания как более или менее организованного процесса. Однако совместный труд детей и взрослых постепенно приобретал со стороны старших обучающе-направленный образ действий. Вместе с этим подражание детей поведению взрослых в быту, совместном труде, отражавшееся в играх, способствовало усвоению подрастающими поколениями практических умений и традиций, унаследованных от своих предков.

Зарождение организованных форм обучения и воспитания

Дальнейшие этапы становления воспитания связаны с общим процессов антропогенеза. Во времена среднего палеолита, примерно за 100 тыс. лет до нашей эры, на территорию Евразии надвигался мощный ледник. Экстремальные природные условия ускорили развитие жизни древних людей: стали создаваться постоянные жилища, наши предки научились добывать и использовать огонь, усложнялись орудия труда, появлялись новые способы обработки камня.

Постепенно изменялся и характер охоты: при сохранении загонной ее формы люди стали совместно охотиться на крупных зверей, что сделало их относительно независимыми от наличия стад.

Воспитание в постепенно складывавшихся первобытных общностях людей, по необходимости, было равным для всех, имея целью подготовку всех без исключения детей и подростков к основным способам добывания средств к существованию.

В тот хронологический период, условно 45–35 тыс. лет тому назад, происходит становление нового человека – неоантропа – как первого этапа становления человека разумного – хомо сапиенс.

Изменения в жизни людей привели к формированию сначала общин охотников и рыболовов, а затем – земледельцев-скотоводов (8–5 тыс. лет до н.э.). Динамика развития родового общества была обусловлена, условно говоря, переходом от присваивающих форм хозяйства раннеродовых общин к производящему хозяйству.

Историческая эпоха, начавшаяся где-то 35 тыс. лет тому назад, завершилась примерно в 5-м тысячелетии до н.э., т.е. в эпоху нового каменного века, неолита. В этот период сложилась материнская родовая организация – матриархат. Наряду с укреплением хозяйственных отношений постепенное осознание кровного родства по материнской линии послужило основой новых социальных связей и привело к ведущему влиянию женщин на воспитание детей.

Об общественной значимости материнства свидетельствуют обнаруженные археологами в различных регионах мира изготовленные в эпоху верхнего палеолита статуэтки беременных женщин. В этнографической литературе о народах, сохраняющих черты древних культур охотников и собирателей, также отмечается, что обрядовая функция подобных фигурок отражается до сих пор в охране рожениц и защите детей.

Специально организованное воспитание в то время по-прежнему отсутствовало. Воспитателями молодежи, как и раньше, выступали старейшие члены родовой общины. На основе данных археологии и этнографических сопоставлений можно предполагать, что в раннеродовых общинах традиционная практика включения подрастающих поколений в общий быт общины и подготовка их к будущей взрослой жизни первоначально не разделялись.

Период взросления, по-видимому, был коротким: к 10–12 годам подростки приобретали необходимые умения и знания, которые были весьма ограниченными. К 13 годам они вступали уже во взрослую жизнь.

Необходимость заботы о физическом развитии детей и передачи им опыта хозяйственной деятельности была очевидной потребностью в борьбе за существование. Не случайно именно в этом направлении наметился прежде всего педагогический «прорыв» – накопление бытовых средств обучающе-воспитательной направленности. Некоторые из них включались в ритуальные обряды, в систему атрибутов магических действий. Характерным в этом отношении было использование игрушек-талисманов, фигурок животных и людей, изготовленных из различных материалов, обнаруженных, например, в захоронениях подростков эпохи верхнего палеолита на Дону, у с. Костенки; подобные фигурки встречались в археологических раскопках и в других странах мира. Можно предположить, что с помощью таких игрушек-талисманов дети знакомились с приемами совместной охоты, что можно рассматривать в качестве средства наглядного обучения реальным охотничьим действиям.

Динамика социального развития приводила постепенно и к известной упорядоченности воспитания. Именно с этим связана имевшая место в то время, как установили исследователи-этнографы, попытка осмыслить воспитание в ходе развития «магического образа мысли», обусловленного обрядовыми действиями тотемизма. В этом процессе складывались приемы передачи традиций и практического опыта: подражание повадкам животного-тотема, который наделялся человеческими качествами, примеры поведения по образу и подобию предка-героя, ритуальная имитация, инсценировки предстоящей охоты, рыбной ловли с распределением ролей и т.д.

Так наряду с подготовкой к жизни в повседневной практической деятельности возникла передача опыта в ритуально-обрядовой форме. Выработанные в ней приемы легли особым пластом в становление воспитания.

В совместной деятельности со взрослыми дети и подростки наблюдали за поведением старших и, постоянно подражая им, приобретали соответствующие умения. Об этом говорят сохранившиеся изготовленные специально для детей орудия труда и предметы обихода (маленькая корзина для девочек, детский лук и стрелы, рыболовные снасти и т.д.).

Предоставляемые детям в родовых общинах свобода и самостоятельность в действиях проявлялись в их играх, которые служили своеобразным средством выработки у них навыков социального поведения. Включение детей в совместный со взрослыми труд, подражательные детские игры в группах сверстников – все это входило в естественный ритм жизни первобытной общины, создавая определенную воспитательную среду.

Выработка у подрастающего поколения необходимых для того времени норм поведения являлась предметом заботы всего сообщества. Этому способствовали различные средства, такие как участие в ритуальных церемониях и праздниках, включавших детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывавших у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации. Применялись ритуальные запреты – всякого рода табу, устрашения и одобрения. Сказания и легенды создавали образ идеального героя, которому надо подражать. В них содержались также религиозно-мифические представления о происхождении мира и среде обитания.

Таким образом, в раннепервобытной общине воспитание еще не выделилось из производственных и бытовых отношений, естественного ритма жизни родового коллектива. Кстати, это объясняет единодушно отмечаемые этнографами факты практического отсутствия у первобытных охотников и собирателей физических наказаний детей.

Наконец, следует заметить, что равная для всего подрастающего поколения физическая, трудовая и нравственная подготовка была неотделима от примитивного умственно-мировоззренческого воспитания, представляя в совокупности единый комплекс. Целостный характер повседневной деятельности требовал и целостного человека, подготовленного ко всем видам деятельности: накопленный человеком опыт изготовления орудий и его знания были столь ограничены, что каждый не только мог, но и должен был ими владеть.

Количественное накопление приемов обучающе-направленной деятельности подрастающего поколения в раннепервобытных общинах исторически подготовило те качественные изменения, которые произошли в этой области в дальнейшем, когда в целях обучения стали использоваться изображения животных и человеческих фигур, высеченных на камне, вырезанных на кости или нанесенных краской.

В формирующейся позднепервобытной общине за 8–5 тыс. лет до н.э. наряду с сохранением присваивающего типа хозяйствования (собирательство, охота) начинают развиваться и производящие формы деятельности (земледелие и животноводство). С усложнением и изменением хозяйственных и социальных связей для общества возникла принципиально новая ситуация: зарождается семья. Существенную роль в этом отношении сыграл процесс упорядочения брачных отношений. Запрет браков в пределах одной родственной группы (экзогамия) привел к взаимобрачному взаимодействию двух экзогамных родов и соответственно к новой организации родового общества. Таким образом, в позднеродовой общине групповая форма брака сменилась так называемым парным браком, который изменил всю организацию родового общества, став зародышем домашне-семейной формы воспитания.

С этого времени в семье стали закладываться основы для как бы преднамеренного физического и духовного развития детей. Девочки воспитывались матерью, ее сестрами, другими женщинами рода, мальчики – преимущественно мужскими родственниками со стороны матери, что определялось господством матриархата. К 5 годам мальчики выходили из-под влияния семьи и начинали воспитываться в общине, в группах своих сверстников.

Однако и в сложившейся ранее практической подготовке подростков (в так называемых теперь инициационных группах) в родовом обществе наметились существенные изменения. Этому предшествовало домашне-семейное воспитание. Вместе с тем новые условия хозяйственной деятельности и социальных связей требовали, условно говоря, общественного контроля за результатами подготовки молодого поколения к вступлению в жизнь взрослых. Таковы были импульсы, которые способствовали зарождению процесса институционализации воспитания. В этих условиях ранее возникшие инициации – обряды перевода юношей и девушек в категорию взрослых – стали исторически первым общественным институтом, имевшим целью преднамеренную организацию воспитания и обучения.

Археологические данные и этнографические описания жизни народов, которые задержались в своем

развитии на стадии общинно-родового строя, позволяют говорить, что при всех различиях и особенностях в проведении инициации у разных народов возникшие в позднеродовом обществе формы передачи молодежи накопленного культурного наследия в значительной степени сохранились до нашего времени.

Подготовка к инициациям осуществлялась, как можно предположить, раздельно для мальчиков и девочек, что определялось организацией общества. Общинными центрами подготовки к инициациям служили специальные «дома», или лагеря, молодежи – мужские («дома холостяков») и женские. Целенаправленная подготовка молодежи к проведению инициационных обрядов делала их своего рода прообразом школы.

Обряд инициации

В соответствии с условиями существования в общинах вырабатывалась и своего рода программа обучения, включавшая знания и практические умения, необходимые охотнику, земледельцу, воину и тд. Аналогичная программа для девушек была ориентирована на домоводство, домашнее ремесло – плетение, ткачество, гончарные работы и т.п. Предусматривалась также физическая и ритуальная подготовка как форма социально-нравственного воспитания. В связи с этим содержание инициационной процедуры представляло собой совокупность двух частей, связанных с усвоением традиций практических и ритуальных. Молодежь должна была усвоить общий порядок жизни, необходимые знания, практические умения и навыки, знать родовые предания, мифы, соблюдать различные обряды. В процессе испытаний и состязаний, которыми завершались инициации, проверялась физическая, практическая, говоря современным языком, социально-нравственная и волевая готовность подростков к вхождению во взрослую жизнь.

В практике проведения инициации складывались и зачатки обучающей деятельности.

В обучении движениям танца, например, использовалось повторение и запоминание, за ошибки подростков наказывали. Так, для фиксации в памяти подростка какого-либо наставления или закрепления определенного мускульного движения, за ошибки при их повторении использовались болевые воздействия – удар, щипок, укол и т.д.

Система инициации в своем развитии привела к тому, что в родовых общинах постепенно выделилась категория лиц, занимающихся специально подготовкой молодежи к этой процедуре. Таким образом, подготовка к инициации исторически предваряла последующее возникновение организованного обучения, которое возникло веками позже.

Стихийно сложившиеся формы подготовки детей и подростков к жизни в обществе, неотделимые от производственных и бытовых отношений, оказались в изменявшихся исторических условиях недостаточными. Поэтому постепенно начинают формироваться специальные общественные механизмы воспитания. Старая система инициации выполняла совершенно определенную педагогическую функцию: она способствовала преемственности все более усложнявшихся культурно-исторических, бытовых и хозяйственных традиций.

Переход от присваивающего хозяйства к производящему, совершившийся в эпоху неолита, кардинально повлиял на все области человеческой жизни, в том числе и на воспитание.

Возникновение дифференциации воспитания в условиях разложения первобытно-общинного строя.

С развитием производящих форм хозяйства были связаны дальнейшие изменения в средствах производства. Этим был обусловлен переход от использования каменных орудий к производству орудий и оружия из меди (так называемый медный век, или энеолит, – 4–3 тыс. лет до н.э.), затем из бронзы (бронзовый век – 3–2 тыс. лет до н.э.), наконец, в 1-м тысячелетии до н.э. началось применение железа (так называемый раннежелезный век). Прогресс хозяйственной деятельности сопровождался дальнейшим разделением труда, отделением земледелия от животноводства, возникновением ремесленничества.

На территории от Днепра до Алтая жили в основном скотоводческие племена, на территории Закавказья, Средней Азии, современной Молдовы и Украины, в степях Северного Причерноморья, Поволжья и юга Сибири – земледельцы; для лесных Районов Сибири и европейской части будущей России господствующим оставался прежний, присваивающий тип хозяйства.

В родовых общинах постепенно начали формироваться группы людей, занимавшихся специализированными видами труда. К охоте, земледелию, скотоводству прибавились прядение и ткачество, гончарное ремесло, обработка металлов и т.д. Между родоплеменными объединениями завязывался обмен, возникла торговля. В этих условиях в общинах появились предпосылки частной собственности, имущественного расслоения, формирования родоплеменной знати (вождей, предводителей племен, старейшин, нарождавшегося жречества).

В эпоху неолита, начавшуюся у большинства народов в 8–6-м тысячелетиях до н.э., зарождается древнейший тип письма, так называемое пиктографическое (от *лат.* – рисованный красками и *греч.* – пишу). Картинные знаки пиктографического письма передавали целостные сообщения, не расчлененные на отдельные слова, вследствие чего при его характеристике исследователи возникновения древней письменности используют термин «картинно-синтетическое» письмо или «фразеография».

По данным археологии и этнографии, многие народы, обладавшие до прихода европейцев своей пиктографической письменностью (индейцы Северной Америки, многие народы Крайнего Севера, африканские племена, народы Океании и др.), использовали в качестве материала для письма кору, бересту, бамбук, кожу, кость и т.д.

Таким образом, письмо в качестве дополнительного к звуковой речи средства общения появилось в эпоху возникновения крупных общностей людей – племен, а затем и их союзов, которые располагались нередко на больших пространствах. Усложнение хозяйственной деятельности и социальных отношений порождало потребность в общем средстве закрепления опыта племен во времени и передачи информации о нем на большие расстояния.

В жизни людей с течением времени происходили существенные изменения в области воспитания, которые можно обнаружить, в частности, в эволюции инициационных обрядов: с одной стороны, сохранялись старые формы инициации, которые охватывали всех детей и подростков сообщества, с другой стороны, внутри содержания инициационной системы постепенно выделялся определенный круг зародившихся специализированных знаний и умений, в связи с чем не все стали получать равный к ним доступ.

В новых инициационных учреждениях стала осуществляться подготовка будущих военачальников, жрецов, врачевателей и т.д. Они, как показывают этнографические данные, представляли собой своего рода закрытые школы, возникавшие на базе функционировавших ранее домов молодежи. Так, на основании данных этнографических источников можно обнаружить, например, что в подобной школе племени маори (Новая Зеландия) еще в XIX в. обучались дети племенной знати с 12 до 16 лет, здесь жрецы учили мифологии, зачаткам астрономических знаний, религии. Дети знатных ацтеков и майя (Мексика) с 12 до 15 лет обучались в жреческих домах, где получали начатки научных знаний, связанных с астрономией и окружающим миром. С 15 до 17 лет часть из них проходила специальное военное обучение, другая часть готовилась к исполнению функций жрецов – «наставников народа».

Усиливавшееся разделение труда, выделение различных ремесел вызвало необходимость специализированного обучения, которое в условиях концентрации имущества в собственности отдельных семей стало приобретать общественное значение. Профессиональная квалификация постепенно становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется от «непосвященных», поскольку это важно для семьи и данной социальной группы в целом. В результате семья ремесленника-мастера превращалась в центр профессионального ученичества.

Итак, в результате усиления разделения труда и расширения эмпирических знаний усложнялось содержание обучения и воспитания детей, складывались его организационные формы. Помимо

практической трудовой, военно-физической и социально-нравственной подготовки подрастающее поколение начинало приобщаться к начаткам специальных знаний. Все это создавало предпосылки для возникновения впоследствии школьного обучения и профессионального ученичества. В ходе практического решения всех этих задач зарождались предпосылки для возникновения специально организованного обучения и воспитания, начинался процесс выработки приемов педагогической деятельности, которая постепенно выделялась в самостоятельную область социальной практики, способствуя этнической консолидации и выступая в роли мощного фактора социального прогресса.

Рекомендуемая литература

Алексеев В.П. Становление человечества. М., 1984.

Волков Г.Н. Идея совершенного человека в народном воспитании//Сов. педагогика. 1971. № 10.

Забелин И.Е. История русской жизни с древнейших времен Ч.1. М., 1908.

История первобытного общества. Общие вопросы. Проблемы антропогенеза. М., 1963.

Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М., 1988.

Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас. Спб., 1900.

Мид М. Культура и мир детства // Избр. произв. М., 1988.

Нестурх М.Ф. Происхождение человека. 2-е изд., перераб. и доп.. М., 1970.

Першиц А.И., Монгайт А.А., Алексеев В.П. История первобытного общества. М., 1982.

Семенов Ю.И. Происхождение брака и семьи. М., 1974.

Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989.

Тих Н.А. Предыстория общества (сравнительно-психологическое исследование). Л., 1970.

Токарев С.А. Сущность и происхождение магии // Исследования и материалы по вопросам религиозных верований. М., 1959.

Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.I.

Этнография как источник реконструкции первобытного общества. М.,1979.

ГЛАВА 2

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ДРЕВНЕЙШИХ ГОСУДАРСТВАХ БЛИЖНЕГО И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Зарождение организованных форм воспитания в условиях формирования и развития древнейших цивилизаций

Появление воспитания и образования особых форм человеческой деятельности восходит к эпохе древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока, становление которых принято относить к 5-му тысячелетию до н.э. Еще раньше, в эпоху позднего неолита, в различных регионах мира наметились признаки разложения первобытного общества. Этот процесс занял много столетий. В условиях изменения жизни людей постепенно начали складываться новые формы воспитания детей при сохранении старых. Элементы этого процесса в современных условиях можно обнаружить в материалах этнографических исследований.

В древнейших государствах, пришедших на смену союзам племен, воспитание и обучение детей по-прежнему осуществлялось по преимуществу в семьях. О важной роли семьи в воспитании детей говорилось в таких документах древнейших государств Ближнего и Дальнего Востока, как Законы царя Вавилонии Хаммурапи (1792–1750 до н.э.), книга Притч иудейского царя Соломона (965–928 до н.э.), индийская Бхагавадгита (середина 1-го тысячелетия до н.э.) и др. Постепенно вместе с зарождением государственных структур в целях подготовки, условно говоря, интеллектуальной элиты – чиновников, жрецов, полководцев начал складываться и особый социальный институт – школа.

Школа и воспитание в условиях древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием различных экономических, социальных, культурных. этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее им были присущи сходные черты, в том числе в сфере воспитания и обучения.

Эта общность была следствием того, что возникновение школ приходилось на переходную эпоху от

родовых общин к зарождению государственности. Типичность этого явления подтверждается тем, что древние цивилизации, несмотря на то что они возникали и существовали изолированно друг от друга, имели при этом много общего в путях экономического и социального развития, в том числе и в сфере воспитания и образования. Подтверждением типичности этого явления может служить последующая история народов Центральной и Южной Америки: в 3–2-м тысячелетиях до н.э. при отсутствии связей с остальным миром у них сложились формы обучения и воспитания, сходные с опытом древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.

У всех этих народов в ту эпоху происходили глубинные изменения в практике воспитания подрастающих поколений, совершенствовались сходные, в сущности, способы передачи культурного наследия предков от взрослых к детям. Фактически завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое письмо как главные способы передачи информации (приблизительно с 3-го тысячелетия до н.э.) стали дополняться постепенно формировавшейся письменностью – клинописной и иероглифической. Возникновение и развитие письменности стало важнейшим фактором развития школы. При переходе от пиктографического письма к использованию логограмм, передающих не только общее содержание речи, но и членение ее на отдельные слова (древнеегипетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо постепенно превращалось в сложную технику, которая требовала специального обучения. Дальнейшее развитие письма было связано с появлением его новых форм – сначала слогового (в Древней Ассирии), а затем фонетического (в Древней Финикии), что привело к упрощению обучения грамоте.

Отделение умственного труда от физического, начавшееся уже на исходе первобытной истории, постепенно вызвало к жизни появление особой профессии – учителя. Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока отражали в своем развитии эволюцию культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человеческая личность готовилась к выполнению традиционных социальных обязанностей и занятию определенного заранее места в обществе.

Возникновение школ в конечном счете стало ответом на определенные экономические, культурные, политические потребности жизни. По мере социального развития эти потребности менялись, а с ними изменялись содержание, методы обучения и воспитания.

Главными очагами обучения и воспитания в древнейших государствах Востока были семья, храмы и государство. Семья, однако, не была в состоянии дать детям даже минимальную образовательную подготовку – научить письму, чтению, счету. Это стало главной задачей школ.

Содержание обучения в этих школах было крайне скудным по причине того, что детей готовили к выполнению четко определенных функций. К 1-му тысячелетию до н.э. развитие ремесел, торговли, постепенное усложнение характера труда, рост городского населения способствовали расширению круга людей, которым стало необходимо школьное обучение. Помимо детей родовой знати и служителей культа учениками школ становились уже и дети состоятельных ремесленников и торговцев, однако абсолютное большинство населения обходилось по-прежнему лишь семейным воспитанием своих детей, без элементов собственно образования.

Возникновение школы являлось следствием развития общества. Школа обладала относительной самостоятельностью и со своей стороны влияла на эволюцию общества. Так, школа письма, возникнув как ответ на необходимость обеспечивать передачу опыта от поколения к поколению, позволяла, в свою очередь, обществу двигаться вперед.

Школа и воспитание в Междуречье (Месопотамия)

Приблизительно за 4 тыс. лет до н.э. в междуречье Тигра и Евфрата возникли города – государства Шумер и Аккад, существовавшие здесь почти до начала нашей эры, и другие древние государства, такие как Вавилон и Ассирия. Все они обладали достаточно жизнестойкой культурой. Здесь получили развитие астрономия, математика, сельское хозяйство, была создана оригинальная письменность, возникли различные искусства.

В городах Месопотамии существовала практика древонасаждения, прокладывались каналы с мостами через них, возводились дворцы для знати. Почти в каждом городе существовали школы, история которых восходила еще к 3-му тысячелетию до н э. и отражала потребности развития хозяйства, культуры, нуждавшихся в грамотных людях – писцах. Писцы на социальной лестнице стояли достаточно высоко. Первые школы для их подготовки в Междуречье именовались «домами табличек» (*по-шумерски* – эдубба), от названия табличек из глины, на которые наносилась клинопись. Письмена

вырезались деревянным резцом на сырой глиняной плитке, которую затем обжигали. В начале 1-го тысячелетия до н.э. писцы стали пользоваться деревянными табличками, покрытыми тонким слоем воска, на котором выцарапывались клинописные знаки.

Первые школы такого типа возникли, очевидно, при семьях писцов. Затем появились дворцовые и храмовые «дома табличек». Получить представление об этих школах позволяют глиняные таблички с клинописью, являющиеся материальным свидетельством развития цивилизации, в том числе и школы, в Междуречье. Десятки тысяч таких табличек обнаружены в развалинах дворцов, храмов и жилищ. Таковы, к примеру, таблички из библиотеки и архива г. Ниппура, среди которых следует назвать прежде всего летописи Ашшурбанипала (668–626 до н.э.), законы царя Вавилона Хаммурапи (1792–1750 до н.э.), законы Ассирии второй половины 2-го тысячелетия до н.э. и др.

Постепенно эдуббы приобретали автономию. В основном эти школы были небольшими, с одним учителем, в обязанности которого входило и управление школой, и изготовление новых табличек-образцов, которые ученики заучивали, переписывая их в таблички-упражнения. В крупных «домах табличек», по-видимому, имелись особые учителя письма, счета, рисования, а также специальный управитель, следивший за порядком и ходом занятий. Обучение в школах было платным. Чтобы заручиться дополнительным вниманием учителя, родители делали ему подношения.

Вначале цели школьного обучения были узкоутилитарными: подготовка необходимых для хозяйственной жизни писцов. Позднее эдуббы стали постепенно превращаться в центры культуры и просвещения. При них возникали крупные книгохранилища, например Ниппурская библиотека во 2-м тысячелетии до н.э. и Ниневийская библиотека в 1-м тысячелетии до н.э.

Складывавшуюся школу как образовательное учреждение питали традиции патриархально-семейного воспитания и одновременно ремесленного ученичества. Влияние семейно-общинного уклада жизни на школу сохранялось на протяжении всей истории древнейших государств Междуречья. Главную роль в воспитании детей по-прежнему играла семья. Как следует из «Кодекса Хаммурапи», отец должен был отвечать за подготовку сына к жизни и был обязан обучать его своему ремеслу. Основным методом воспитания в семье и школе являлся пример старших. В одной из глиняных табличек, где содержится обращение отца к сыну, отец призывает его следовать положительным примерам сородичей, друзей и мудрых правителей.

Возглавлял эдуббу «отец», учителей именовали «братьями отца». Ученики делились на старших и младших «детей эдуббы». Обучение в эдуббе рассматривалось прежде всего как подготовка к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться технике изготовления глиняных табличек, освоить систему клинописи. За годы обучения ученик должен был изготовить полный комплект табличек с предусмотренными текстами. На протяжении всей истории «домов табличек» универсальными приемами обучения в них являлись заучивание и переписывание. Урок состоял в запоминании «табличек-моделей» и их копировании в «табличках-упражнениях». Сырые таблички-упражнения корректировал учитель. Позже иногда стали применяться упражнения типа «диктантов». В основе методики обучения лежало, таким образом, многократное повторение, запоминание столбцов слов, текстов, задач и их решений. Однако применялся и метод разъяснения учителем трудных слов и текстов. Можно предположить, что в обучении использовался также и прием диалога-спора, причем не только с учителем или учеником, но и с воображаемым предметом. Ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали или опровергали те или иные положения.

О том, каким был уклад школы и каким хотели его видеть в Междуречье, говорят найденные в развалинах столицы Ассирии – Ниневии таблички «Восславление искусства писцов». В них говорилось: «Истинный писец не тот, кто думает о хлебе насущном, а кто сосредоточен на своем труде». Прилежание, по мнению автора «Восславления...», помогает ученику «выйти на дорогу богатства и благополучия».

Один из клинописных документов 2-го тысячелетия до н.э. позволяет составить представление об учебном дне школьника. Вот что в нем говорится: «Школьник, куда ты ходишь с первых дней?» – спрашивает учитель. «Я хожу в школу», – отвечает ученик. «Что ты делаешь в школе?» – «Я делаю свою табличку. Ем завтрак. Мне задают устный урок. Мне задают письменный урок. Когда занятия кончаются, я иду домой, вхожу и вижу моего отца. Я рассказываю отцу о моих уроках, и отец мой радуется. Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей: скорее дай мне мой завтрак, я иду в школу: в школе надзиратель спрашивает: "Почему ты опаздываешь?" Испуганный и с бьющимся сердцем, я вхожу к учителю и кланяюсь ему почтительно».

Обучение в «домах табличек» было сложным и трудоемким. На первом этапе учили читать, писать,

считать. При овладении грамотой следовало запомнить множество клинописных знаков. Далее ученик переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал известный запас практических знаний и умений, необходимых при строительстве, составлении деловых документов. Прошедший обучение в «доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии, приобретая различные знания и умения.

В школах изучались два языка: аккадский и шумерский. Шумерский язык в первой трети 2-го тысячелетия до н.э. уже перестал быть средством общения и сохранялся лишь как язык науки и религии. В новое время аналогичную роль в Европе играл латинский язык. В зависимости от дальнейшей специализации будущим писцам давались знания в области собственно языка, математики и астрономии. Как можно понять из табличек того времени, окончивший эдуббу должен был владеть письмом, четырьмя арифметическими действиями, искусством певца и музыканта, ориентироваться в законах, знать ритуал совершения культовых действий. Он должен был уметь измерять поля, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать профессиональный язык жрецов, ремесленников, пастухов.

Возникшие в Шумере и Аккаде школы в виде «домов табличек» претерпели затем значительную эволюцию. Постепенно они становились как бы центрами просвещения. В то же самое время начала складываться особая литература, обслуживавшая школу. Первые, условно говоря, методические пособия – словари и хрестоматии – появились в Шумере за 3 тыс. лет до н.э. В них включались поучения, назидания, наставления, оформленные в виде клинописных табличек.

В период расцвета Вавилонского царства (1-я половина 2-го тысячелетия до н.э.) важную роль в деле образования и воспитания стали играть дворцовые и храмовые школы, которые обычно располагались в культовых зданиях – зиккуратах, где имелись и библиотеки, и помещения для занятий писцов. Такие, говоря современным языком, комплексы именовались «домами знаний». В Вавилонском царстве с распространением знаний и культуры в средних социальных группах появляются, по-видимому, учебные заведения нового типа, о чем свидетельствует появление на различных документах подписей торговцев и ремесленников.

Эдуббы получили особенно широкое распространение в Ассирийско-Нововавилонский период – в 1-м тысячелетии до н.э. В связи с развитием хозяйства, культуры, усилением процесса разделения труда в Древней Месопотамии наметилась специализация писцов, что отразилось и на характере обучения в школах. В содержание обучения стали включаться занятия, условно говоря, философией, литературой, историей, геометрией, правом, географией. В Ассирийско-Нововавилонский период появляются уже и школы для девушек из знатных семей, где обучали письму, религии, истории и счету.

Важно отметить, что в этот период создаются большие дворцовые библиотеки в Ашшуре и Ниппуре. Писцы собирали таблички на различные темы, о чем свидетельствует библиотека царя Ашшурбанипала (VI в. до н.э.), особое внимание стало уделяться обучению математике и способам лечения разных болезней.

Школа и воспитание в Древнем Египте

Первые сведения о школьном обучении в Египте восходят к 3-му тысячелетию до н.э. Школа и воспитание в эту эпоху должны были формировать ребенка, подростка, юношу в соответствии со сложившимся на протяжении тысячелетий идеалом человека: немногословного, умевшего терпеть лишения и хладнокровно принимать удары судьбы. В логике достижения такого идеала шло все обучение и воспитание.

В Древнем Египте, как и в других странах Древнего Востока, огромную роль играло семейное воспитание. Отношения между женщиной и мужчиной в семье строились на достаточно гуманной основе, о чем свидетельствует то, что мальчикам и девочкам уделялось равное внимание. Судя по древнеегипетским папирусам, египтяне уделяли заботе о детях много внимания, ибо, по их верованиям, именно дети могли дать родителям новую жизнь после совершения погребального обряда. Все это отражалось на характере воспитания и обучения в школах того времени. Дети должны были усвоить мысль о том, что праведная жизнь на земле определяет счастливое существование в загробном мире.

По убеждениям древних египтян, боги, взвешивая душу умершего, в качестве гири на чашу весов кладут «маат» – кодекс поведения: если жизнь умершего и «маат» уравновешивались, то покойный мог начать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и поучения детям, которые должны были способствовать формированию нравственности каждого египтянина. В этих поучениях утверждалась и сама идея необходимости воспитания и обучения:

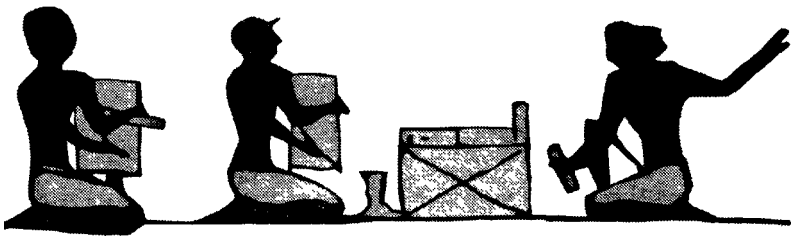
«Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец».

Использовавшиеся в Древнем Египте методы и приемы школьного воспитания и обучения соответствовали принятым тогда идеалам человека. Ребенку надлежало прежде всего научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: «Послушание – это наилучшее у человека». Учитель обычно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе». Наиболее эффективным способом достичь повиновения были физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. Девизом школы можно считать изречение, записанное в одном из древних папирусов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Абсолютный и безоговорочный авторитет отца и наставника был освящен в Древнем Египте многовековыми традициями. Тесно связан с этим и обычай передавать профессию по наследству – от отца к сыну. В одном из папирусов, к примеру, перечислены поколения зодчих, принадлежавших одной египетской семье. При всем консерватизме древнеегипетской цивилизации, как, впрочем, и других, в ее недрах можно обнаружить процессы, свидетельствующие о пересмотре идеалов личности, а с ними и целей воспитания. Из текста одного из древних папирусов, относящегося к 1-му тысячелетию до н.э., можно обнаружить, что уже тогда наметились разные точки зрения относительно того, каким надлежит быть человеку. Неизвестный автор спорил с теми, кто отходил от традиционной приверженности семейного и школьного воспитания идеалу покорности: «Человек, живущий в вере, подобен растению, находящемуся в теплице». Эта мысль им подробно не раскрыта, но главное назначение всех форм школьного и семейного воспитания состояло в выработке у детей и подростков нравственных качеств, что пытались осуществлять преимущественно путем заучивания различного рода моральных наставлений, таких, как, например: «Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в своем сундуке; лучше есть сухой хлеб и радоваться сердцем, чем быть богатым и познать печаль». Естественно, что понимание подобных сентенций в школе было весьма затруднено тем, что они были записаны иероглифами на архаичном, далеком от живой речи языке.

В общем, к 3-му тысячелетию до н.э. в Египте сложился некий институт «семейной школы»: чиновник, воин или жрец готовил своего сына к профессии, которой тот должен был посвятить себя в будущем. Позже в таких семьях стали появляться небольшие группы учеников со стороны.

Своего рода государственные школы в Древнем Египте существовали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них детей с 5 лет. Сначала будущий писец должен был научиться красиво и правильно писать и читать иероглифы; затем – составлять деловые бумаги. В отдельных школах, кроме того, обучали математике, географии, учили астрономии, медицине, языкам других народов. Чтобы научиться читать, ученику следовало запомнить свыше 700 иероглифов, уметь пользоваться беглым, упрощенным и классическим способами написания иероглифов, что само по себе требовало очень больших усилий. Вот что говорил один жрец своему ученику в этой связи: «Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью». В итоге таких занятий ученик должен был овладеть двумя стилями письма: деловым – для светских нужд, а также уставным, на котором писали религиозные тексты.

В эпоху Древнего царства (3 тыс. лет до н.э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже и в эту эпоху в качестве материала для письма стали использовать папирус – бумагу, изготовленную из болотного растения того же названия. В дальнейшем папирус стал основным материалом для письма. У писцов и их учеников имелся своеобразный письменный прибор: чашка с водой, деревянная дощечка с углублениями для черной краски из сажи и красной краски из охры, а также тростниковая палочка для письма. Почти весь текст писали черной краской. Красной краской пользовались для выделения отдельных фраз и обозначения пунктуации. Свитки папируса можно было использовать многократно путем смывания ранее написанного. Интересно заметить, что на школьных работах обыкновенно ставили время выполнения данного урока. Ученики переписывали тексты, которые содержали различные знания. На первоначальной стадии обучали прежде всего технике изображения иероглифов, не уделяя внимания их значению. Позднее школьников обучали красноречию, которое считалось важнейшим качеством писцов: «Речь сильнее, чем оружие»; «Уста человека спасают его, но речь его может и погубить его» – говорилось в древнеегипетских папирусах.



Письмо под диктовку в древнеегипетской школе

В некоторых древнеегипетских школах ученикам сообщались и начатки математических знаний, которые могли понадобиться при строительстве каналов, храмов, пирамид, подсчете урожая, астрономических исчислений, которые использовались при прогнозировании разливов Нила и т.п. Вместе с этим обучали и элементам географии в сочетании с геометрией: ученик должен был уметь, например, начертить план местности. Постепенно в школах Древнего Египта стала усиливаться специализация обучения. В эпоху Нового царства (V в. до н.э.) в Египте появились школы, где готовили врачевателей. К тому времени были накоплены знания и созданы учебные пособия по диагностике и лечению многих болезней. В документах той эпохи дается описание почти полусотни различных болезней.

В школах Древнего Египта дети учились с раннего утра до позднего вечера. Попытки нарушить школьный режим беспощадно карались. Чтобы достичь успехов в учении, школьники должны были пожертвовать всеми детскими и юношескими радостями. Вот что говорится в одном из писем XIX династии, где учитель наставляет нерадивого ученика: «О, пиши тщательно, не ленись, а не то ты будешь жестоко побит... Твоя рука должна непрестанно опираться на науки, ни одного дня отдыха не давай себе, а иначе тебя будут бить. У молодого человека есть спина; он ощущает, когда его бьют. Хорошенько слушай, что тебе говорят, ты извлечешь из этого пользу. Коз учат плясать, лошадей обуздывают, голубей заставляют стаиваться, ястребов летать. Тебя не должно обременять напряжение духа, книги не должны надоедать тебе, ты извлечешь из них пользу». Должность писца считалась очень престижной. Отцы не очень знатных семей считали для себя честью, если их сыновей принимали в школы писцов. Дети получали от отцов наставления, смысл которых сводился к тому, что обучение в такой школе обеспечит их на долгие годы, даст возможность разбогатеть и занять высокое положение, приблизиться к родовой знати.

Воспитание и школа в Израильско - Иудейском царстве

В истории древних цивилизаций Востока становление религиозного принципа единобожия было решающим фактором в развитии культуры, что было связано с возникновением новых нравственных представлений. Многие дошедшие до нас источники свидетельствуют о трудностях при определении критериев Добра и Зла, с которыми сталкивались народы того времени. Многочисленные божества, которым поклонялись люди, как правило, были злыми, и их гнева следовало бояться. Духи добра помогали, но могли в любой момент сменить милость на гнев. Мистическое сознание людей подталкивало их к формальному жертвоприношению в виде откупа. Любой колдун брался решать сложные жизненные и хозяйственные проблемы. Покровительство языческих богов было слабым, а их множество вносило большие разногласия между людьми.

Уже некоторые египетские фараоны, стремясь упрочить свою власть, пытались установить единобожие. Так, фараон Эхнатон был за это предан забвению. Аналогичные явления наблюдались в Междуречье и в Персии. Впервые в истории установить единобожие удалось еврейскому народу.

Древние евреи были выходцами из семитских кочевых племен, поселившихся в Месопотамии во времена Шумера. Позже некоторые из этих племен перекочевали в Египет, где были порабощены египтянами. Именно в этот период, как гласит предание, иудейский бог Яхве заключил с этим угнетенным народом договор, и Моисей (Моше) был избран тем посредником, через которого Яхве говорил с еврейским народом. За свои благодеяния Яхве потребовал исполнения всеми его воли. В Ветхом завете описаны и чудесное спасение еврейского народа из рабства, и жестокая кара, выпавшая на долю поработителей, и мистические явления, и, возможно, реальные исторические события. Мистицизм и история практически неразделимы в древних источниках. Установить истинное происхождение десяти нравственных заповедей, якобы врученных Моисею на Синайской горе самим Яхве, вряд ли кто-нибудь возьмется. Но в данном случае это не важно. Важно то, что была прочерчена

граница между Добром и Злом. Пусть условная, не совпадающая с современными представлениями, но четкая и понятная для людей того времени. Яхве не принимал жертв от грешников. Человека, убившего ближнего своего, следовало схватить даже около жертвенника и покарать смертью. Предполагалось не только исполнение каждым иудеем заповедей Яхве, но и вершение суда над теми, кто их нарушает, – право судить и карать.

Вместе с единобожием в древнееврейской религии появилась еще одна особенность. Яхве считался властным над всеми народами и их богами, но избрал для попечительства только иудейский. Религиозное и национальное в самосознании иудеев стали неразрывно связаны между собой.

После бегства из Египта древнееврейские племена дошли до страны Ханаан (Палестина) и создали государство Израиль, от которого в 925 г. до н.э. отделилось самостоятельное царство Иудея. В 722 г. до н.э. ассирийский царь Саргон II разрушил Самарию – столицу Израиля, пленил израильский народ и увел в Ассирию значительную его часть. В итоге Израиль прекратил свое существование. В 586 г. до н.э. Навуходоносор II захватил последний оплот иудеев – Иерусалим и увел пленников в Вавилонию.

По преданиям, именно в этот период произошло переосмысление иудеями своей судьбы. У них возобладала идея необходимости вымаливать прощение и свободу у всесильного Яхве. Многочисленные пророки в этот период стали как бы учителями своего народа. В 538 г. до н.э. иранский царь Кир II отпустил еврейский народ на свободу.

Столь сложные исторические перипетии, а также мистицизм сознания древних евреев отразились на их отношении к воспитанию, которое можно охарактеризовать как религиозно-национальное явление, где оба начала были единым целым. Продолжение рода приобрело для этого народа особый духовный смысл, и школа стала почитаться наравне с храмом. Если поселение было мало и не было возможности построить школу, то дети учились в синагоге, молитвенном доме. Учитель, чаще всего проповедник, денег за свой труд не получал, так как считалось, что слова Библии, особенно Торы (Пятикнижия), даны народу Богом бесплатно, а значит, и передаваться детям тоже должны бесплатно. Уважение к учителю воспитывалось в семье задолго до поступления детей в школу. Древняя мудрость гласила: «Если ты увидел, что отец твой и учитель твой споткнулись одновременно, то первому руку подай учителю своему», хотя отец в семье почитался как абсолютный господин.

Воспитание в семьях иудеев хотя и носило деспотический характер, но и предполагало наставительные беседы с детьми, что предписывалось Торой.

Школьное воспитание и обучение чаще всего было трехступенчатым. Иудеи создали свою систему письменности, и на первой ступени обучения дети должны были овладеть начатками чтения и письма, сохранившегося в своей основе до наших дней, а также счетом. В начальной школе учитель и ученики сидели на полу, демонстрируя свое равенство перед Богом, когда же старшие дети получали возможность включаться в дискуссию, учитель садился на некоторое возвышение.

Тора и Талмуд – свод религиозно-этических и правовых догм иудаизма, а также толкование Торы – служили главными предметами школьного изучения. Тору заучивали почти наизусть, развивая память, которая считалась у древних иудеев важнейшим свойством ума. В процессе этих занятий дети учились рассуждать и излагать прочитанное и заученное. Третий этап обучения был связан с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Поскольку профессия чаще всего передавалась мальчику по наследству, отец выполнял и роль учителя.

Девочек также знакомили с Торой и письмом, но в меньшем объеме. Знания эти были необходимы для соблюдения строгих и сложных традиций при ведении домашнего хозяйства. Идеалом женщины считались мать и примерная жена. Содержание древнееврейского образования было весьма скудным с точки зрения овладения детьми практическими знаниями. Иудеи не строили пирамид и сложных оросительных систем, не занимались мореплаванием и вели замкнутый образ жизни, только в известной мере контролируя проходящие через их страну караванные пути между Ираном и Египтом. Легкость, с которой Иудея покорилась римлянам, говорит о том, что и в военном деле они не преуспели. По-видимому, причины этих явлений кроются в религии. Народ, избранный Богом, не должен смешиваться с другими народами. Это положение считалось важнейшей ценностью в древнееврейском воспитании. Чистота души, чистота крови, чистота пищи и чистота тела считались путями к спасению, а достижение этих идеалов являлось сутью всего древнееврейского воспитания, на что была ориентирована и деятельность школы.

Переход к единобожию был важным шагом к рассмотрению категорий Добра и Зла, на чем формировались идеалы, лежавшие в основе взглядов на воспитание. Конечно, дохристианская мораль представляется сегодня чуждой современному европейцу. Принципы типа «око – за око» признаются

сегодня аморальными, но в них уже проявились зародыши морали, отличавшиеся от первобытных табу. А следовательно, у иудейских воспитателей уже появился предмет для обсуждений с детьми, что было первым, пусть и небольшим, шагом к осознанию норм и принципов справедливости через воспитание.

После завоевания Иудеи Римом в VI в. до н.э. еврейский народ расселился практически по всему свету, но элементы его древней веры и традиций воспитания по сей день продолжают сохраняться, и вокруг них ведутся многовековые дискуссии.

Воспитание и школа в Древнем Иране

Древний Иран – это страна, которую населял один из самых загадочных народов Земли - арийцы. Индусы, немцы, кельты, италийцы, греки, прибалты, некоторые славянские народности находятся в историческом родстве с арийцами, следы которых обнаружены не только в Западной Европе, но и в Гималаях, и в Монголии, и на Урале. Племена древних персов были в I в. до н.э. ближневосточной ветвью арийцев и объединялись верой, ведущей свое начало, возможно, от индийских Вед, ставшей впоследствии основой для многих самостоятельных верований. Зороастризм – это еще один из примеров единобожия. Здесь поклонение главному богу Ахурмазде, олицетворяющему Добро в извечной борьбе Добра и Зла, наложило отпечаток и на характер воспитания.

В Авесте – пророчествах Заратуштры, по мнению современных историков, содержатся элементы, вошедшие позднее в эллинскую и римскую культуры. Многие положения Авесты перекликаются и с Торой, и с Библией, и с Кораном. В Древнем Иране, откуда был родом Заратуштра, возникли своеобразные представления о ценностях человека, его душе и ее соотношении с телом.

Так, Заратуштра утверждал, что человек подобен Богу, а душа его – это часть Божьей силы. Смысл жизни состоит в реализации данной Богом силы для борьбы со злом – злыми духами (дэвами), которые живут в самом человеке в виде смерти, бесплодия, лживости, лени, зависти, лицемерия, и установлении царства Добра. Это делало религию иранцев хотя и абстрактной, но с сильно развитым этическим началом.

Семейное воспитание у древних иранцев, как и у других восточных народов, было весьма строгим. До семилетнего возраста ребенку позволялось все, никаких запретов не существовало, но по истечении этого срока он имел право ослушаться только три раза, на четвертый раз его ждала смертная казнь. Такая жестокость, по-видимому, являлась обратной стороной идеи чистоты. Ребенок, не способный усвоить с трех раз требование повиноваться, считался неполноценным, «нечистым», а все нечистое являлось порождением царства Зла и должно было быть «очищено».

Важным средством воспитания в семье у древних иранцев считалось приучение детей к выполнению многочисленных обрядов, сопровождавших всю жизнь людей того времени. Одновременно родители должны были разъяснять детям основы религии, в которых большое место занимали вопросы нравственности.

Обучение мальчиков в школах начиналось в возрасте 7 лет. Главным источником первоначальных знаний являлась Авеста, собрание священных книг, написанная особым авестийским письмом. Ученики писали на глиняных черепках и по сырой глине, используя технику письма, сходную с вавилонской. По окончании школы они имели возможность получить специальную военную или чиновничью подготовку, а часть – освоить профессию жреца. Будущий чиновник должен был освоить не только грамоту, но и научиться быть умеренным в жизни, спокойным и покорным. Ученикам нередко приходилось спать прямо на земле возле школ и не всегда получать пищу. Воспитание будущих воинов было еще более суровым. Тяжелые упражнения разного вида должны были сделать дух будущего воина непоколебимым, а тело – выносливым и быстрым.

Воспитание и школа в Древней Индии

История Древней Индии условно распадается на два периода: дравидско-арийский – до VI в. до н.э. и буддистский – с VI в. до н.э. Особенность индийской культуры состояла в ее замкнутости, поэтому целесообразно рассматривать проблемы развития школы и педагогических идей в Древней и средневековой (имеется в виду период европейского средневековья) Индии, вплоть до момента ее колонизации Британией в XVIII в., в единстве.

Культура дравидских племен – коренного населения Индии до первой половины 2-го тысячелетия до н.э. – приближалась к уровню культуры ранних государств Междуречья, вследствие чего воспитание и обучение детей носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была главенствующей. Школы в долине реки Инда появились предположительно еще в доарийский период в 3–2-м тысячелетиях до

н.э. и по своему характеру были похожи, как можно предположить, на школы Древней Месопотамии. Более тысячи печатей с надписями своеобразным письмом, глиняные чернильницы для письма на пальмовых листьях – вот и все, что сохранилось в качестве памятников культуры и образования от тех времен. Во 2–1-м тысячелетиях до н.э. на территорию Индии вторглись арийские племена из Древней Персии. Отношения между основным населением и завоевателями-ариями породили строй, позднее получивший название кастового: все население Древней Индии стало разделяться на четыре касты. Потомки ариев составляли три высшие касты: брахманов (жрецов), кшатриев (воинов) и вайшьи (крестьян-общинников, ремесленников, торговцев). Четвертой – низшей – кастой являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы). Наибольшими привилегиями пользовалась каста брахманов. Кшатрии, будучи профессиональными военными, участвовали в походах и сражениях, а в мирное время находились на содержании государства. Вайшьи относились к трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав.

В соответствии с этим социальным делением и воспитание и обучение детей основывалось на идее, согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, физические и умственные качества, чтобы стать полноправным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами личности считались праведность и чистота помыслов, у кшатриев – мужество и смелость, у вайшьи – трудолюбие и терпение, у шудры – покорность и безропотность.

Главными целями воспитания детей высших каст в Древней Индии к середине 1-го тысячелетия до н.э. были: физическое развитие – закаливание, умение управлять своим телом; умственное развитие – ясность ума и разумность поведения; духовное развитие – способность к самопознанию. Считалось, что человек рожден для исполненной счастья жизни. У детей высших каст воспитывали такие качества, как любовь к природе, чувство прекрасного, самодисциплина, самообладание, сдержанность. Идеалом нравственного поведения считались содействие общему благу, отказ от поступков, которые идут во вред такому благу. Образцы воспитания черпались прежде всего в сказаниях о Кришне – божественном и мудром царе – воине и пастухе. В этих сказаниях дано подробное описание семейно-общественного воспитания в Древней Индии.

Эпический Кришна воспитывался первоначально среди ровесников в совместных играх и труде. Позднее родители отдали его в учение мудрому брахману. Здесь он вместе с соучениками изучал Веды и по истечении шестидесяти четырех дней должен был овладеть разнообразными искусствами и умениями – «всей людской ученостью».

Идеал древнеиндийского воспитания раскрыт в образе царевича Рамы – одного из героев «Махабхараты» – эпоса народов Индии. Для индусов Рама являлся образцом совершенного человека, эталоном высшей воспитанности. Вот каким представлялся им Рама: «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукою и опытом мужами. Он знал Веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга».

Образцом древнеиндийской наставительной литературы можно считать «Бхагавадгиту» – памятник религиозно-философской мысли Древней Индии, содержащий философскую основу индуизма (середина 1-го тысячелетия до н.э.), была не только священной, но и учебной книгой, написанной в форме беседы ученика с мудрым учителем. В образе учителя здесь предстает сам Кришна, в образе ученика – царский сын Арджуна, который, попадая в затруднительные жизненные ситуации, искал совета у учителя и, получая разъяснения, поднимался на новый уровень познания и совершения поступков. Обучение должно было строиться в форме вопросов и ответов: сначала сообщение нового знания в целостном виде, затем рассмотрение его с различных сторон. При этом раскрытие отвлеченных понятий сочеталось с приведением конкретных примеров.

Суть обучения, как следует из «Бхагавадгиты», заключалась в том, чтобы перед учеником последовательно ставились постепенно усложнявшиеся задачи конкретного содержания, решение которых должно было вести к нахождению истины. Процесс обучения образно сравнивался со сражением, побеждая в котором ученик поднимался к совершенству.

К середине 1-го тысячелетия до н.э. в Индии сложилась определенная воспитательная традиция. Первая ступень воспитания и обучения была прерогативой семьи, систематического обучения здесь, естественно, не предусматривалось. Для представителей трех высших каст оно начиналось после осо-

бого ритуала посвящения во взрослые – «упанаяма». Не прошедшие этот ритуал презирались обществом; они лишались права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Порядок обучения у специалиста-учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя, и помимо овладения грамотой и обязательными для того времени знаниями он усваивал правила поведения в семье. Сроки «упанаямы» и содержание дальнейшего образования не были одинаковыми для представителей трех высших каст. Для брахманов «упанаяма» начиналась в 8-летнем возрасте, кшатриев – в 11-летнем, вайшья – в 12-летнем.

Наиболее широкой была программа образования у брахманов; занятия для них состояли в усвоении традиционного понимания Вед, овладении навыками чтения и письма. У кшатриев и вайшья обучались по сходной, но несколько сокращенной программе. Кроме того, дети кшатриев приобретали знания и навыки в военном искусстве, а дети вайшья – в сельском хозяйстве и ремеслах. Их образование могло продолжаться до восьми лет, затем следовали еще 3–4 года, в течение которых ученики занимались в доме своего учителя практической деятельностью.

Прообразом повышенного образования можно считать занятия, которым посвящали себя немногие юноши из высшей касты. Они посещали известного своими познаниями учителя – гуру («чтимый», «достойный») и участвовали в собраниях и спорах ученых мужей. Вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики. Специальных помещений для учебных занятий обычно не было; обучение происходило на открытом воздухе, под деревьями. Основной формой компенсации за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Новый период в истории древнеиндийского воспитания начинается в середине 1-го тысячелетия до н.э., когда наметились существенные изменения в древнеиндийском обществе, связанные с возникновением новой религии – буддизма, идеи которой отразились и на воспитании. Буддийская традиция обучения имела своим истоком просветительскую и религиозную деятельность *Будды* (в Индии – Шакья-Муни) (623–544 до н.э). В религии буддизма он – существо, достигшее состояния высшего совершенства, выступавшее против монополизации религиозного культа брахманами и за уравнение каст в сфере религиозной жизни и воспитания. Он проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний, чему соответствовало понятие «нирвана». По преданию, свою просветительскую деятельность Будда начинал в «лесной школе» близ города Бенареса. Вокруг него, учителя-отшельника, собирались группы добровольных учеников, которым он проповедовал свое учение. Буддизм уделял особое внимание отдельной личности, подвергая сомнению незыблемость принципа неравенства каст и признавая равенство людей от рождения. Поэтому в буддийские общины принимались люди любой касты.

Согласно буддизму главной задачей воспитания было внутреннее совершенствование человека, душа которого должна быть избавлена от мирских страстей через самопознание и самосовершенствование. В процессе поиска знания буддисты различали стадии сосредоточенного внимательного усвоения и закрепления. Важнейшим его результатом считалось познание ранее не познанного.

В буддийский период стали складываться и новые представления о содержании образования. В обучении главное внимание уделялось грамматике санскрита, литературно обработанной форме древнеиндийского языка, ставшего в I в. до н.э. ведущим языком в Северной Индии. В этот период возник и древнейший индийский слоговой алфавит – брахми.

К III в. до н.э. в Древней Индии уже выработались различные варианты алфавитно-слогового письма, что отразилось и на распространении грамотности. В буддийский период начальное обучение осуществлялось в религиозных «школах Вед» и в светских школах. Оба типа школ существовали автономно. Учитель в них занимался с каждым учеником отдельно. Содержание обучения в «школах Вед» (Веды – гимны религиозного содержания) отражало их кастовый характер и имело религиозную направленность. В светские школы учеников принимали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, и обучение здесь носило практический характер. В содержание обучения в школах при монастырях входило изучение древних трактатов по философии, математике, медицине и пр.

В начале нашей эры в Индии начали изменяться взгляды на конечные задачи воспитания: оно должно было не только помогать человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, отвергать суетное и бренное, но и добиваться реальных результатов в жизни. Это привело к тому, что в школах при индуистских храмах помимо санскрита стали обучать чтению и письму на местных языках, а при брахманских храмах стала складываться двухступенчатая система образования: начальные школы («толь») и школы полного образования («аграхар»). Последние

были как бы сообществами ученых и их учеников. Программа обучения в «аграхар» в процессе их развития становилась постепенно менее абстрактной, учитывающей потребности практической жизни. Был расширен доступ к образованию детей из разных каст. В связи с этим здесь стали обучать в большем объеме элементам географии, математики, языкам; начали обучать врачеванию, ваянию, живописи и другим искусствам.

В Древней Индии постепенно сложился ряд крупных центров образования. Наибольшую известность среди них получили школы, остатки которых были обнаружены археологами в развалинах близ города Бхуванешвар. Можно предположить, что приблизительно за пять столетий до новой эры на этой территории сложилось сообщество ученых, которые вместе со своими учениками обсуждали философские вопросы, учащиеся получали сведения из медицины, искусства, астрономии, естествознания, торговли. Этот своего рода научно-учебный центр поддерживал связи с тогдашним цивилизованным миром: Китаем, Ближним и Средним Востоком.

Не менее широкую известность как центры культуры и просвещения приобрели школы при некоторых буддистских монастырях за 500 лет до нашей эры. В них учащиеся изучали индуизм и буддизм, логику, Веды, медицину, филологию, языки, право, астрономию и другие науки.

Позднее, в эпоху европейского средневековья, в духовном наследии народов Индии по-прежнему важное место занимали идеи, которые оказали влияние на развитие мировой педагогической культуры.

Среди различных религиозно-философских учений, в рамках которых формировались отдельные направления педагогической мысли Индии, можно выделить три основных-брахманизм, буддизм и исламизм, преобладавший в период средневековья. Вследствие этого в Индии сложились и три системы воспитания: брахманская, буддийская, мусульманская. Брахманская и буддийская системы постепенно слились и образовали так называемую индуистскую систему воспитания. Брахманизм идеология которого основывалась на признании фатальной неизбежности кастового расслоения общества, освященного Богом, по-прежнему делил людей на брахманов (жрецов), кшатриев (воинов), вайшья (земледельцев, ремесленников) и шудры (слуг). Первые три касты провозглашались высшими, их дети по достижении юношеского возраста проходили свой обряд посвящения (второго рождения), что давало им право учиться дальше, постигать суть священных гимнов, создание которых относится еще к XI в. до н.э.

Сущность жизни с точки зрения брахманизма состояла в том, чтобы отречься от земного мира, познать высшую силу и приобрести бессмертие в «высшем мире»; смысл человеческого бытия определялся как «самопознание».

Из содержания ведических гимнов следует, что вначале богатые семьи держали дома людей, которые читали их детям гимны из Вед. В II–I вв. до н.э. стали открываться школы, доступные трем высшим кастам, где с 8 лет начинали обучаться брахманы, с 12 лет – кшатрии и вайшья.

Содержание образования в этих школах в основном носило религиозный характер, но вместе с тем отличалось известной разносторонностью: наряду с заучиванием Вед оно предполагало также изучение элементов математики, истории, этики, астрономии, грамматики, философии. Курс обучения предусматривал, кроме того, разнообразные физические упражнения. Обучение осуществлялось преимущественно в устной форме. Для брахманов оно длилось, как правило, 8 лет и состояло в заучивании гимнов и других религиозных текстов.

Ученик обычно жил в доме учителя-гуру, который личным примером воспитывал у него честность, верность вере, послушание родителям. Ученики должны были беспрекословно подчиняться своему гуру.

Общественный статус наставника – гуру был очень высоким. Ученик должен был почитать учителя больше, чем своих родителей. Профессия учителя-воспитателя считалась самой почетной в сравнении с другими профессиями.

Кастовая система построения общества на протяжении многих столетий приводила к ограничению доступа к образованию широких масс населения. Даже среди трех высших каст главенствующее положение занимала каста брахманов. Именно их дети готовились быть священнослужителями, которые выполняли и главные педагогические функции. Для кшатриев и вайшья изучение Вед не имело такого значения, как для брахманов, которые готовились к мистической трактовке ведических текстов и их разъяснению всем верующим.

Нужно обратить внимание на практическую направленность образования и воспитания детей из каст кшатриев и вайшья: в отличие от брахманского воспитания вайшья должен был научиться сеять и различать хорошие и плохие поля, он должен был быть знаком с измерением веса, площади, объема и

т.п. Для того чтобы приобрести эти знания, вайшья наряду с сельским хозяйством знакомились с основами географии, изучали иностранные языки, а также получали опыт участия в торговых операциях. Начальные знания по своей профессии они приобретали обычно у своих родителей, помогая им в ведении хозяйства и торговле. Практические навыки в каждой касте передавались от родителей детям.

Начиная с VI в. до н.э. и до VIII в. н.э. господствующей в Индии была идеология буддизма. Буддийская система образования по сравнению с брахманской была более демократичной и не ориентировалась на кастовые различия. Она открывала доступ к образованию всем детям независимо от касты и пола.

Буддизм расширил роль школ при монастырях, в которых дети обучались на протяжении 10–12 лет под руководством буддийских монахов. Здесь от учеников требовалось полное послушание, в случае нарушения дисциплины ученика исключали из школы. Содержание воспитания было преимущественно религиозно-философским; позднее было введено обучение грамматике, лексике, медицине. Оценивая систему образования того времени, следует подчеркнуть, что образование было в основном религиозным, с которым уживалось сообщение специальных знаний. Общепринятые догмы религии распространялись по множеству каналов во всех слоях общества, достигая самых низших. При этом образование было всеобщим достоянием.

В эпоху европейского средневековья в Индии возникла и другая система образования – мусульманская. По исламской традиции у мусульман Индии существовало два типа учебных заведений – мектебы и медресе. Обучение в мектебах велось на языках фарси и арабском, в медресе – только на арабском. Мектебы создавались при мечетях и были аналогичны индуистским элементарным школам. Медресе были повышенными учебными заведениями, которые готовили молодых людей к профессии учителя, священнослужителя, судьи, врача и т.п.

Оригинальные идеи по вопросам воспитания высказали император из династии Великих Моголов *Акбар* (1542–1605) и его ближайший сподвижник Абул Фазл Аллами, которые целью своей деятельности считали улучшение человечества. Они выступали против грубого деспотизма в семье, против религиозного фанатизма и кастового деления. Отношения всех людей должны были, по их мнению, строиться разумно, основываясь на взаимном уважении.

В эпоху европейского средневековья центрами образования в Индии были в первую очередь Агра, Лахор, Фатихпур и др. Многие общеобразовательные школы создавались частными лицами: медресе шейха Ваджи Уддина в Гуджарате, медресе Маульви Алимуддина в Канаудже и др.

По религиозным обычаям, посещение любых учебных заведений для женщин было невозможно. Однако почти в каждой богатой семье содержались учителя для обучения девочек. Широкой известностью пользовалась школа для девочек, созданная Акбаром при его дворце.

Проникновение европейской цивилизации в XVII– XVIII вв. лишило Индию самостоятельности в плане экономического развития, но не лишило индийский народ самобытности и стремления беречь и развивать свою национальную культуру.

В общем, можно сказать, что воспитание и школа в Древней и средневековой Индии прошли длительный путь развития. Содержание школьного обучения становилось постепенно все более и более жизненным, доступным для усвоения, сохраняя при этом традиционный характер, что в известной степени сохранилось и до настоящего времени, если говорить о национальных школах Индии.

Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае.

В основе воспитательно-образовательных традиций воспитания и обучения детей в Древнем Китае, как и в других странах Востока, лежал опыт семейного воспитания, уходивший истоками в первобытную эпоху. Всем было необходимо соблюдать многочисленные традиции, упорядочивавшие жизнь и дисциплинировавшие поведение каждого члена семьи. Так, нельзя было произносить бранные слова, совершать поступки, вредящие семье и старшим. В основе внутрисемейных отношений лежало уважение младшими старших, школьный наставник почитался как отец. Роль воспитателя и воспитания была в Древнем Китае чрезвычайно велика, а деятельность учителя-воспитателя считалась весьма почетной.

История китайской школы уходит своими корнями в глубокую древность. По преданиям, первые школы в Китае возникли в 3-м тысячелетии до н.э. Первые письменные свидетельства о существовании в Древнем Китае школ сохранились в различных надписях, относящихся к древнейшей эпохе Шан (Инь) (XVI–XI вв. до н.э.). В этих школах учились лишь дети свободных и состоятельных людей. К

этому времени уже существовала иероглифическая письменность, которой владели, как правило, так называемые пишущие жрецы. Умение пользоваться письменностью передавалось по наследству и крайне медленно распространялось в обществе. Поначалу иероглифы высекали на черепашьих панцирях и костях животных, а затем (в X– IX вв. до н.э.) – на бронзовых сосудах. Далее, вплоть до начала новой эры, для письма использовали расщепленный бамбук, связанный в пластины, а также шелк, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки. В III в. до н.э. лак и бамбуковую палочку постепенно заменили тушь и волосяная кисточка. В начале II в. н.э. появляется бумага. После изобретения бумаги и туши обучение технике письма стало более легким делом. Еще раньше, в XIII–XII вв. до н.э., содержание школьного обучения предусматривало овладение шестью искусствами: моралью, письмом, счетом, музыкой, стрельбой из лука, верховой и упряжной ездой.

Конфуций

В VI в. до н.э. в Древнем Китае сформировалось несколько философских направлений, наиболее известными из которых были конфуцианство и даосизм, оказавших сильное влияние на развитие педагогической мысли в последующем.

Наибольшее воздействие на развитие воспитания, образования и педагогической мысли в Древнем Китае оказал *Конфуций* (551–479 до н.э.). В основе педагогических идей Конфуция лежала трактовка им вопросов этики и основ управления государством. Особое внимание он обращал на нравственное самосовершенствование человека. Центральным элементом его учения был тезис о правильном воспитании как непременном условии процветания государства. По Конфуцию, прочность и жизненность общества покоятся на правильном воспитании его членов, согласно их социальному статусу: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Правильное воспитание являлось, по Конфуцию, главным фактором человеческого существования. По мнению Конфуция, природное в человеке – это материал, из которого при правильном воспитании можно создать идеальную личность. Впрочем, Конфуций не считал воспитание всесильным, поскольку возможности различных людей от природы неодинаковы. По природным задаткам Конфуций различал «сынов неба» – людей, которые обладают высшей врожденной мудростью и могут претендовать быть правителями; людей, овладевших знаниями посредством учения и способных стать «опорой государства»; и, наконец, чернь – людей, неспособных к трудному процессу постижения знаний. Конфуций наделял идеального человека, сформированного воспитанием, особо высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. Он высказывал идею разностороннего развития личности, отдавая при этом преимущество перед образованностью нравственному началу.

Его педагогические взгляды нашли отражение в книге «Беседы и суждения», содержащей по преданиям запись бесед Конфуция с учениками, которую учащиеся заучивали наизусть, начиная со II в. до н.э. Вот некоторые сентенции из этой книги, отражающие высокую оценку роли обучения: «учиться без пресыщения, просвещать без устали»; «учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно?»; «учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться– губительно»; «если не можешь совершенствовать себя, то как же сможешь совершенствовать других людей?».

Обучение, по Конфуцию, должно было основываться на диалоге учителя с учеником, на классификации и сравнении фактов и явлений, на подражании образцам. В трактате «Книга обрядов», созданном последователями Конфуция, подробно изложены и его педагогические идеи. Школьное обучение признавалось необходимым в жизни человека: «Только начав учиться, узнаешь о собственном несовершенстве и получишь возможность самообразовываться»; «думай о том, чтобы с начала до конца постоянно пребывать в учении».

Учителю и его ученику предлагалось совершенствоваться одновременно: «Учитель и ученики растут вместе». В главе книги «Книга обрядов», озаглавленной «Об учении», изложены представления Конфуция о содержании школьного обучения, которое должно начинаться в возрасте 7–8 лет. После первого года ученик должен овладеть умением читать и обрести способность к учению; через 3 года необходимо выяснить, имеет ли ученик тяготение к учению, приятно ли ему общество товарищей; через 5 лет должны проверяться широта знаний и привязанность к наставнику; через 7 лет ученик должен быть подготовлен к осмысленным рассуждениям; наконец, через 9 лет, при завершении обучения, учащемуся необходимо уметь делать самостоятельные умозаключения, «твердо стоять в науке».

В главе «Записка об учении» названной книги сформулирован ряд педагогических принципов: «если не пресекать дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть»; «когда благородный муж учит и наставляет, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает пути, но не доводит до конца»; «благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, а отдыхая, приобретает знания в развлечениях»; «если учиться, когда время ушло, то, как ни старайся, не добьешься успеха»; «питай почтение к последовательности, постоянно служи своему долгу, и совершенство придет»; «кто утвердится в учении, а наставник станет ему родным ... он будет получать наслаждение в обществе своих товарищей»; «если учиться в одиночестве, не имея товарищей, кругозор будет ограничен, а познания скудны» и др.

В общем, конфуцианский подход к обучению заключен в емкой формуле: согласие между учеником и учителем, легкость обучения, побуждение к самостоятельным размышлениям – вот что называется умелым руководством. Поэтому в Древнем Китае большое значение придавалось самостоятельности учащихся в овладении знаниями, а также умению учителя научить своих воспитанников самостоятельно ставить вопросы и находить их решения.

Конфуцианскую систему воспитания и образования развивали *Мэнцзы* (ок. 372–289 до н.э.) и *Сюньцзы* (ок. 313 – ок. 238 до н.э.). Оба они имели много учеников. Мэнцзы выдвинул тезис о доброй природе человека и поэтому определял цель воспитания как формирование добрых людей, обладающих высокими моральными качествами. Сюньцзы, наоборот, выдвинул тезис о злой природе человека и отсюда задачу воспитания видел в преодолении этого злого начала. В процессе воспитания и обучения он считал необходимым учитывать способности и индивидуальные особенности учеников. Перу одного из последователей Конфуция и Мэнцзы, имя которого неизвестно, принадлежат «Заметки об учении» (III в. до н.э.), в которых дается описание школьной системы этого периода, говорится о необходимости умственного, морального, эстетического и физического развития учащихся. В этом трактате отмечалось, что в процессе воспитания и обучения надо учитывать возраст учащихся, идти от простого к сложному.

В период правления династии Хань (206 до н.э. – 220 н.э.), завершивший эпоху Древнего Китая, конфуцианство было объявлено официальной идеологией. В этот период образование в Китае получило достаточно широкое распространение. Престиж образованного человека заметно вырос, в результате чего сложился своеобразный культ образованности. Само школьное дело постепенно превращалось в неотъемлемую часть государственной политики. Именно в этот период возникла система государственных экзаменов на занятие чиновничьих должностей, что открывало путь к бюрократической карьере.

Уже во второй половине 1-го тысячелетия до н.э., в период недолгого правления династии Цинь (221–207 до н.э.), в Китае сложилось централизованное государство, в котором был проведен ряд реформ, в частности были осуществлены упрощение и унификация иероглифической письменности, что имело большое значение для распространения грамотности. Впервые в истории Китая была создана и централизованная система образования, которая состояла из правительственных и частных школ. С тех пор и вплоть до начала XX в. в Китае эти два типа традиционных учебных заведений продолжали сосуществовать.

Уже в период правления династии Хань в Китае получили развитие астрономия, математика и медицина, был изобретен ткацкий станок, началось производство бумаги, что имело большое значение для распространения грамотности и просвещения. В ту же эпоху стала формироваться трехступенчатая

система школ, состоявшая из начальных, средних и высших учебных заведений. Последние создавались государственными властями для обучения детей из богатых семей. В каждой такой высшей школе обучалось до 300 человек. В основе содержания обучения лежали прежде всего учебные пособия, составленные Конфуцием: «Книга песен» («Ши») – о литературе; «Книга документов» («Шу») – о политике; «Книга обрядов и правил» («Ли») – об этике и правилах поведения; «Книга перемен» («И») – о философии; книга «Весна и осень» («Чунь Цю») – об истории; «Книга музыки» («Юэ») – о музыке, искусствах и физической культуре. Ученики получали довольно широкий круг преимущественно гуманитарных знаний, основу которых составляли древние китайские традиции, законы и документы.

Конфуцианство, ставшее официальной идеологией государства, утверждало божественность верховной власти, разделение людей на высших и низших. В основу жизни общества ставилось нравственное усовершенствование всех его членов и соблюдение всех предписанных этических норм. Эти принципиальные установки сохраняли свою силу вплоть до начала новой эры.

В дальнейшем развитие просвещения, в первую очередь его организация, характеризовалось расширением сети учебных заведений и созданием аристократических воспитательных учреждений для сынов правителей.

В середине 1-го тысячелетия произошли важные изменения в системе государственных экзаменов: к ним официально стали допускать всех, кто предварительно изучил конфуцианские классические книги, независимо от социального положения. Одновременно процедура государственных экзаменов была значительно усложнена: вместо устных экзаменов были введены экзамены в письменной форме, что требовало более тщательного изучения конфуцианских канонов.

Период правления династии Сун (960–1270) был связан со становлением неоконфуцианства, которое оказывало сильное влияние на содержание воспитания и образования в Китае вплоть до начала XX в.

Неоконфуцианцы подвергли пересмотру толкование основного свода конфуцианских классических книг, акцентируя внимание на усилении принципа подчинения личной воли общественным законам и нормам морали. В отличие от раннего конфуцианства с его главным образом этико-политическими положениями в неоконфуцианстве значительное место стало отводиться вопросам натурфилософии и космогонии. При этом мир природы и мир этических отношений неоконфуцианцы рассматривают как единую систему, как две стороны единого целого. Ими была создана теория взаимосвязи двух начал: идеального – «Ли» (закон, принцип) и материального– «Ци» (вещество, материя). Идеальное начало предшествует всему, без него не может существовать материальное начало. Эти два начала сосуществуют, однако идеальное начало первично, хотя и нуждается в прикреплении к материальному, что необходимо последнему как закон его существования.

Однако неоконфуцианские идеи по-прежнему исходили из признания незыблемости существовавшей государственной власти, безусловного подчинения старшим – детей родителям, подчиненных начальнику, что соответствовало традиционным целям воспитания и образования в Китае. Вместе с тем педагоги средневекового Китая ставили перед собой задачу всемерного совершенствования всех человеческих задатков (материального начала «Ци») в своих учениках через процесс обучения.

Значительно позднее, в XIV–XVII вв., при династии Мин в Китае стали постепенно возникать предпосылки для расширения начального обучения через местные общинные школы, хотя императоры по-прежнему уделяли главное внимание высшим школам: в Пекине и Нанкине было создано по одному высшему учебному заведению специально для подготовки чиновников высших государственных учреждений. Подверглась изменениям и система государственных экзаменов. При написании экзаменационных сочинений на государственных экзаменах стали требовать соблюдения шаблонного схоластического стиля, от которого ни в коем случае нельзя было отступать. Каждое сочинение должно было состоять из восьми разделов: введение, структура изложения, основные идеи сочинения, переход к изложению, начало изложения, середина изложения, конец изложения, заключение. При этом каждый из четырех последних разделов должен был состоять из двух частей – тезиса и антитезиса, что в сумме составляло восемь членов, поэтому все сочинение называлось «восьмичленным» или «восьмитезным». Написанное по такой схеме сочинение представляло собой хитросплетение иероглифов, в котором ценилась одна лишь форма. Каждый раздел сочинения должен был быть ограничен определенным количеством иероглифов: не менее 300 и не более 700. Оно писалось в духе древних конфуцианских книг с учетом неоконфуцианских комментариев к ним. При написании сочинения нельзя было освещать события и факты, имевшие место после династий Цинь и Хань, т.е. после 220 г. н.э.

В общем, унаследованная от древности, сохранявшаяся в Китае вплоть до начала XX в., система школьного образования имела следующий вид: обучение мальчиков грамоте начиналось с 6–7-летнего

возраста в казенной начальной школе за умеренную плату, что же касается девочек, то они в школах не учились и получали воспитание в семье. Богатые люди предпочитали обучать своих детей частным образом: они либо нанимали сыну учителя, либо отдавали его в частную школу. Первым текстом, который начинали учащиеся заучивать наизусть, была небольшая книга «Троесловие», составленная в XIII в. Ее текст был написан сжатым литературным слогом на классическом литературном языке в стихотворной форме. Книга состояла из 1068 иероглифов, расположенных в 356 строках по три иероглифа в каждой строке. Содержание этого учебного пособия представляло собой изложение начал философии, китайской классической литературы и истории. Здесь давалось краткое изложение основ конфуцианской морали, прославлялись древние мудрецы, приводились примеры, достойные подражания, упоминались важнейшие события древней истории Китая. Этот учебник использовался на протяжении нескольких столетий.

Затем учащиеся переходили к изучению другого текста – «фамилии всех родов», в котором в рифмованной форме располагались наименования 408 односложных и 30 двусложных наиболее употребительных китайских фамилий по четыре иероглифа в строке. Это учебное пособие было составлено в X в. После этого учащиеся приступали к изучению текста другого учебного пособия – «Тысячесловника», созданного в VI в. н.э., т.е. значительно раньше, чем первые два. Этот учебный текст состоял из тысячи неповторяющихся иероглифов, разбитых на 250 строк по четыре иероглифа в каждой строке. По своему содержанию «Тысячесловник» в основном сходен с первым учебником «Троесловие». Текст «Тысячесловника» заучивался наизусть.

Помимо названных трех учебных пособий ученики заучивали и некоторые другие тексты, например такие, как «Оды для детей», содержание которых носило в основном нравоучительный характер. В стихотворной форме приводились «Упражнения для детей» для тренировки письма, «Речь для детей» – для чтения и декламации. На этом заканчивалось начальное обучение, которое обычно длилось 7–8 лет. За это время учащиеся заучивали до 3 тысяч наиболее употребительных иероглифов, получали элементарные знания по арифметике и истории Китая. Большое значение в процессе элементарного обучения уделялось каллиграфии – искусству красиво писать иероглифы кистью. На этом для большинства детей образование и заканчивалось. После завершения начального обучения сдавались экзамены. Те, кто успешно их выдерживал, могли продолжать образование на второй ступени, условно говоря, в средней школе.

Обучение на второй ступени длилось 5–6 лет, в течение которых изучались классические книги, входившие в конфуцианское четверокнижие – «Сышу» и пятикнижие – «Уцзин». Четверокнижие состояло из четырех книг: «Великое учение» («Да сюэ») – о нравственности и политике; «Золотая середина» («Чжун юн») – о совершенствовании человека при помощи образования; «Мудрец Мэнь» («Мэнь цзы») – о восстановлении добра в человеке справедливой государственной властью; «Беседы и высказывания» («Лунь юй») – о жизни и деятельности Конфуция.

В последние годы обучения на второй ступени учащиеся обучались стилистике и умению писать стихи. Кроме того, обращалось внимание на умение толковать тексты классических книг и комментариев к ним, писать сочинения по определенной форме. В процессе обучения на второй ступени учащиеся сдавали экзамены: месячные, квартальные и годовые. Таким образом, и в средней школе содержание ограничивалось весьма узкими рамками и носило чисто гуманитарный характер. Изучение светских наук, за исключением основ арифметики, не входило в содержание образования. Молодые люди в возрасте 18–19 лет могли готовиться к сдаче государственных экзаменов.

Система государственных экзаменов была громоздкой и сложной. В основном она состояла из трех последовательных ступеней. Первая ступень – уездные экзамены, которые проводились ежегодно осенью в главном городе уезда. Претенденты, которые выдерживали эти экзамены, получали первую ученую степень «Сюцай» – «расцветающий талант». Обладатели первой степени могли рассчитывать на занятие чиновничьей должности в масштабах уезда, а также имели право сдавать экзамены на получение второй ученой степени. Те, кто не выдерживал дальнейших экзаменов и не получал никакой чиновничьей должности, обычно становились школьными учителями.

Вторая ступень – провинциальные экзамены, которые проводились весной один раз в три года в главном городе провинции, а также в Пекине и Нанкине. В большинстве случаев к ним допускались особенно отличившиеся обладатели первой ученой степени. Выдержавшие провинциальные экзамены лица получали вторую ученую степень «Цзюйжэнь» (в буквальном переводе – «представляемый человек»). Эти экзамены отличались большей строгостью и контролировались главным экзаменатором из Пекина. Его помощники и наблюдатели назначались из числа крупных чиновников. Обладатели

второй ученой степени получали чиновничьи должности в масштабах провинции, а также имели право сдавать экзамены на получение третьей ученой степени в столице.

Третья ступень – столичные экзамены, которые проводились один раз в три года в специальной экзаменационной палате. Столичными экзаменами руководил генеральный экзаменатор, назначавшийся из числа крупных придворных сановников. Ему помогало большое число инспекторов и надзирателей. Пройдя успешно процедуру столичных экзаменов, соискатели получали третью ученую степень. Из множества лиц, которые каждые три года приезжали в Пекин сдавать эти экзамены, только не более 300 человек получали искомую третью ученую степень, которая открывала путь к бюрократической карьере.

На время экзаменов соискатели ученых степеней обычно запирались поодиночке в изолированные кельи, где они должны были написать сочинение на заданную тему в традиционном стиле, о котором уже говорилось ранее.

Традиционная система образования и практика государственных экзаменов официально просуществовали до 1905 г.

В целом можно отметить, что государства Востока накопили богатый опыт воспитания и обучения, оказавший влияние на последующее развитие школы и педагогики. В эпоху древних цивилизаций Востока возникли первые школы, были сделаны попытки осмыслить цель, задачи, содержание, формы и методы воспитания и обучения подрастающих поколений.

Рекомендуемая литература

Алексеев В.М. В старом Китае: Дневники путешествия 1907 года. М., 1958.

Ван Бинь- Чжао, Го Тянь- Чи, Лю Дэ-Хуа и др. Очерки истории педагогики в Китае. Пекин, 1997 (на китайском языке).

Го Чи-Тянь. История китайской педагогической мысли. Пекин, 1987 (на китайском языке).

Дандамаев М.А. Вавилонские писцы. М., 1983.

Древнекитайская философия. Собрание текстов: В 2т. М., 1971– 1973.

Зарождение древних классовых обществ и первые очаги рабовладельческой цивилизации. Ч. 1. Месопотамия / Под ред. И.М. Дьяконова. М., 1983.

Истрин В.А. Возникновение и развитие письма. М., 1965.

Конфуций и его школа. М., 1996. (Антология гуманной педагогики.)

Крамер С. История начинается в Шумере / Пер. с англ. М., 1991.

Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас / Пер.с фр.Спб., 1900.

Мао Ли-Джуй, Цюй Цзюй-Кун, Шао Хэ-Тинь. История педагогики в Древнем Китае. Пекин, 1993 (на китайском языке).

Оппенхейм А. Древняя Месопотамия (Портрет погибшей цивилизации) / Пер. с англ. М., 1980.

Савельева Т.Н. Как жили египтяне во время строительства пирамид. М.,1971.

Три великих сказания Древней Индии. М., 1978.

Хрестоматия по истории Древнего Востока: Учеб. пособие: В 2 ч. М., 1980.ч.1.

Хуаньинь Ян. Конфуций (Кун-цзы) // Перспективы и вопросы образования. М., 1994. № 1–2.

ГЛАВА 3

ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В АНТИЧНОМ МИРЕ

Древневосточные цивилизации дали человечеству первые образцы школ. Дальнейшее развитие школы осуществлялось уже на следующей ступени исторического развития – в эпоху античности, греко-римской древности. Достижения в области содержания, методов и организации образования подрастающего поколения в Древней Греции, Риме, эллинистических государствах и осмысление их философами того времени явились важным этапом в последующей эволюции школы и педагогической мысли.

Территория и временные границы античного мира огромны: от 3-го тысячелетия до н.э., когда в бассейне Эгейского моря, на островах и материке, лишь зарождалась древнегреческая культура, и вплоть до V в. н.э., когда греко-римский мир рухнул, смешался с так называемым варварским миром,

христианством и породил эпоху средневековья. Территориально античный мир на разных ступенях своего развития охватывал земли трех материков – от Атлантического океана до Египта, Средней Азии и Индии.

Воспитание и педагогическая мысль в Древней Греции

На островах Эгейского моря, прежде всего на Крите, и на материковой территории Греции в 3–2-м тысячелетиях до н.э. сложился особый тип культуры, во многом схожий с древними восточными цивилизациями, многими нитями, и экономическими и культурными, связанный с Египтом, Малой Азией, Финикией, Междуречьем.

В условиях этой самобытной культуры уже в 3-м тысячелетии до н.э. на Крите зародился вид письменности, восходивший к пиктографическим знакам, к протошумерской письменности и отражавший потребности храмов и дворцовых хозяйств.

В середине 2-го тысячелетия до н.э. в этом регионе получает распространение слоговое письмо, которым владели не только жрецы, но и служители царских дворцов и даже богатые горожане. В критском письме уже появились знаки для передачи как согласных, так и гласных звуков, другие признаки постепенного перехода к алфавитному письму.

Подобно древневосточным цивилизациям, первоначально центры обучения создавались здесь при храмах и царских дворцах. Так, при дворце критского царя имелось специальное помещение для служителей-писцов и их учеников. Критские писцы установили твердые правила письменности: направление письма слева направо, расположение строк сверху вниз; они стали выделять заглавные буквы и красную строку. Все это стало в той или иной степени достоянием европейской письменной культуры последующих веков.

Культурное развитие в Древней Греции и на Крите было задержано вторжением с Балкан в XII–XI вв. до н.э. дорийских племен, воинственных обитателей периферии греческого мира. Воспитание и обучение юношества в Греции в IX–VIII вв. до н.э. отражено в эпических поэмах «Илиада» и «Одиссея», авторство которых по античной традиции приписывается легендарному древнегреческому поэту Гомеру. Школьных форм обучения гомеровская Греция еще не знала, но внимание к воспитанию детей было большим. Сложился образ совершенного человека, личности развитой умственно, нравственно и физически. В воспитательной практике этим идеалом руководствовались как педагогической целью. Герои Гомера воспитывались домашними учителями, наставниками, как правило старцами. Таким предстает перед нами Феникс, учитель Ахилла. Он формулирует образовательную цель так: «Да, тебя всему научу я: был бы в речах ты вития и делатель дел знаменитый».

Герои Гомера владеют яркой и образной речью, знают мифы, деяния богов и предков, историю своего рода, поют и играют на музыкальных инструментах, читают письменные послания. Гомер характеризовал идеального героя как «способного мыслить, мудрого». Грек архаической эпохи должен был быть развит физически, подготовлен к пользованию оружием. В эпических поэмах в связи с этим даются следующие характеристики: «крепкий, выносливый», «стремительный, сильный мышцами», «способный вести бой». Художественно раскрыт Гомером и идеал нравственного воспитания, его герой «славный в потомках», «действующий, как заведено по обычаю», «справедливый», «верный», «надежный». Конечная цель воспитания, по Гомеру,–достичь славы, превзойти в доблести своего отца: «Пусть о нем некогда скажут, из боя идущего видя: он и отца превосходит!» – говорит Гектор о своем сыне. Воспитателями применялись традиционные приемы, с одной стороны, стимулирующие положительное поведение, с другой – пресекающие нежелательное. Подросткам внушалось быть «лучшими среди сверстников».

На рубеже VIII–VII вв. до н.э. традиционное древнегреческое воспитание нашло описание в поэме «Труды и дни» Гесиода. Здесь в художественной форме изложены правила житейской мудрости, приведены бытовавшие в то время назидания юношеству. Можно сказать, что Гесиод положил начало дидактической поэзии.

В период расцвета Эллады, в VI–IV вв. до н.э., ведущую роль среди составлявших ее мелких государств-полисов играли Афины в Аттике с республиканским строем правления и Спарта в Лаконии, формально возглавлявшаяся царями, власть которых существенно ограничивалась Советом старейшин – герусией. Эти два полярных полиса, города-государства, дали два различных образца организации воспитания в древнегреческом мире.

В Спарте сложился идеал сильного духом, физически развитого воина, но по сути своей

невежественного человека. Еще Аристотель заметил, что основной недостаток спартанского воспитания заключался в том, что спартиаты чувствовали себя уверенно лишь в ходе военных действий, а досугом своим пользоваться не умели, поскольку обладали ограниченным кругозором. Напротив, в Аттике юношеству давалось широкое, универсальное по тем временам образование. Это отличие выражено афинянином Периклом в речи, приведенной Фукидидом в его «Истории»: «...я утверждаю, что все наше государство – центр просвещения Эллады; каждый человек может, мне кажется, приспособиться у нас к многочисленным родам деятельности...»

Воспитание полноправных граждан Спарты было целиком и полностью в ведении государства. Здесь был осуществлен один из первых известных человечеству опытов огосударствления личности. Благодаря подробным описаниям воспитания спартиатов, которые приведены Ксенофонтом, Плутархом, Павсанием, можно восстановить его достаточно целостно. В Спарте целенаправленному воспитанию придавали решающую роль в деле формирования человека.

Плутарх в сочинении «Изречения спартанцев» привел легенду о том, как законодатель Ликург убедил в необходимости воспитания народное собрание. Он показал старейшинам двух собак, одна из которых, охотничьей породы, была приучена к лакомой пище, а другая, сторожевой породы, – к псовой охоте. Когда перед ними положили еду и выпустили зайца, то каждая устремилась к чему была приучена. И вывод: «воспитание для выработки добрых качеств значит больше, чем природа», всем необходимо в течение всей жизни учиться доблести.

Общественное воспитание спартиатов начиналось с первого дня жизни. По словам Плутарха, новорожденного осматривали старейшины. Слабых и уродливых детей кидали в пропасть Тайгет, отнимая у них жизнь, а здоровых и крепких передавали опытным кормилицам. Кормилицы из Спарты, как хорошие воспитательницы, ценились во всей Греции. Они малышей не пеленали, оставляя свободу движения телу; приучали их соблюдать меру в еде и не быть разборчивыми к пище; учили не бояться темноты, не пугаться; кормилицы умели останавливать плач и предупреждать капризы детей.

С 7 лет всех мальчиков-спартиатов собирали вместе и делили на так называемые агелы, которые, в свою очередь, состояли из илов, более мелких подразделений. В этих товариществах ровесники жили вместе. Агелу возглавлял один из мальчиков, отличавшийся умом и гимнастическими умениями. Плутарх называл агелы «школой послушания», где мальчики «упражняются в искусстве повелевать и подчиняться», т.е. готовиться быть послушными гражданами, исполнителями воли властей. Грамоту же спартанцы изучали только ради «потребности жизни».

С 13-летнего возраста подростки обучались и воспитывались, по словам Плутарха, в «школах для гимнастических упражнений», которые возглавлял специально назначенный старейшинами «педоном», у него был помощник из числа старших юношей – «эйрен». Эти школы находились под бдительной опекой представителей старшего поколения, которых ученики беспрекословно слушались, считая их своими «отцами, учителями и наставниками». В этих государственных учреждениях подростков упражняли в военном искусстве, они участвовали в учебных сражениях и походах. С ними проводили беседы нравственного содержания с целью научить молодых спартиатов отличать хорошее от дурного. Такого рода беседы должны были приучить подростков к краткости и ясности речи. Отсюда и понятие «лаконичность». Начиная с 14 лет мальчики ежегодно подвергались публичным испытаниям, «агонам», которые подразделялись на гимнастические, когда юноши должны были показывать свои успехи в физической подготовке, и мусические, прежде всего состязания в пении и игре на флейте. И гимнастические и мусические испытания были тесно связаны с военными упражнениями. По словам того же Плутарха, «в песнях восхваляли доблести, свойственные каждому возрасту».

Состязания в терпении и выносливости проводились, в частности, в форме сечения подростков у алтаря Артемиды Оргии. Плутарх в «Изречениях спартанцев» рисует следующую картину этого обряда: «Мальчиков в Спарте пороли бичом... в течение целого дня, и они нередко погибали под ударами. Мальчики гордо и весело соревновались, кто из них дольше и достойнее перенесет побои; победившего славили, и он становился знаменитым». Формированию у молодых спартиатов качеств воина-рабовладельца служило такое государственное установление, как криптия, своего рода военный поход молодежи, во время которого они наделялись правом тайного убийства самых сильных и боеспособных из среды порабощенного населения – илотов. Такую практику сам Плутарх считал чрезмерно жестокой. Только после прохождения всех этапов государственного воспитания юноши-спартиаты становились полноправными гражданами.

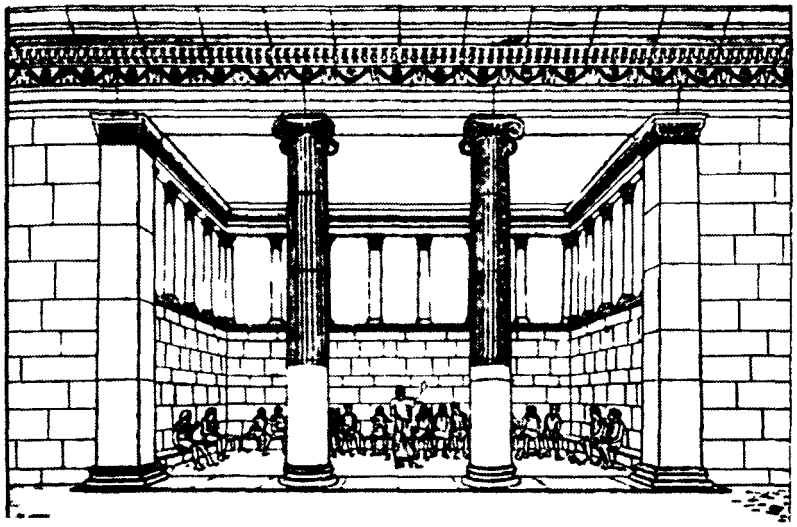
В демократических Афинах до 7 лет дети получали традиционное семейное воспитание, целью которого было развитие у ребенка физических сил, чувства красоты и формирование традиционных

нравственных установок.

По достижении 7-летнего возраста для части афинских детей начинался этап школьного обучения. В состоятельных семьях попечение о маленьких школьниках возлагалось на раба-воспитателя, педагога. Слово «педагог» буквально означало «детоводитель». Это был более или менее развитый домашний раб, который сопровождал ребенка в школу и следил за ним дома. Постепенно из обычного раба педагог превращался в домашнего воспитателя.

Афинские учебные учреждения – «дидаскалейоны» – первые учебные заведения эпохи классического периода – были частными, следовательно, платными. Соответственно целям воспитания, включавшим во взаимосвязи духовное и физическое развитие, в Афинах существовало два типа школ – мусические и гимнастические – палестры. В мусической школе обучали детей учитель-грамматист и учитель-кифарист. Здесь дети должны были научиться искусству читать и писать, а также счету, используя для этого специальное счетное приспособление – абак, некоторое подобие наших счетов. Обучение грамоте велось буквослагательным методом. Для этого использовались навощенные дощечки – «церы», на которых ученики «стилями» – заостренными палочками – наносили буквы, составляли тексты, вели записи вычислений. Эти элементы техники школьного обучения свидетельствуют о связях древнегреческой культуры с близкой к ней исторически культурой Древнего Востока.

Мусическое воспитание охватывало те сферы культуры, которые находились под покровительством муз, по греческой мифологии – дочерей богини памяти Мнемосины. В их ведении были поэзия, музыка, танцы, науки и творчество в целом. В мусических школах дети заучивали отрывки из классической литературы: Гомер, Гесиод, Эзоп, Эсхил, Софокл, Еврипид. Музыка, поэзия и грамматика были так тесно связаны, что обучать им мог один учитель, параллельно обучая детей игре на кифаре, музыкальном инструменте щипкового типа. Игре на флейте в афинских школах не обучали, поскольку, по мнению афинян, она не сочеталась с устной речью, а тем самым с интеллектуальным развитием детей. В палестрах афинские дети упражнялись в беге, борьбе, прыжках, метании диска и копья, подготавливаясь к участию в общественных состязаниях.



Древнегреческий гимнасий (реконструкция)

Юноши из благородных семей, завершившие курс обучения в мусических школах и палестрах, в возрасте от 16 до 18 лет продолжали совершенствоваться в государственных учреждениях – гимнасиях. В Афинах V–IV вв. до н.э. было три гимнасия – Академия, Ликей, Киносарг, где выдающиеся ораторы и поэты вели с юношами наставительные беседы. Греческое слово «схола», нынешнее школа, обозначало досуг, отдых от труда, способствующий физическому и духовному совершенству.

Гимнасий Академия располагался у священной рощи и храма легендарного афинского героя Академа. В садах Академа стояли жертвенники музам и Прометею, согласно легенде, подарившему людям письменность. Именно здесь Плафон собирал своих учеников. Гимнасий Ликей находился возле храма мифического Аполлона Ликейского, в котором учил Аристотель. В гимнасии Киносарг, где могли обучаться юноши не только из среды полноправных афинян, занимался со своими учениками Антисфен, основатель философской школы киников. Рядом с этим гимнасием находилось святилище Геракла, легендарного полубога-труженика, который являлся как бы патроном-покровителем этой

школы.

С 18-летнего возраста афинские юноши должны были состоять в эфебии, государственной организации для подготовки свободнорожденных молодых людей к военной и гражданской службе. Здесь юноши проходили 2-годичную подготовку в воинских формированиях, находясь на государственном обеспечении. После первого года обучения они приносили клятву на верность Афинскому государству.

В Афинах и других городах Эллады в конце V – начале IV в. до н.э. свои школы имели и странствующие учителя мудрости – софисты, обучавшие прежде всего красноречию и логике. Надо отметить, что в то время в греческих полисах важную роль играли политики и ораторы. Красноречие, искусство убеждать и отстаивать свои взгляды, стало делом политиков. Потребность в подготовке такого рода людей и удовлетворяли софисты. Их называли учителями мудрости, «словесной борьбы», «гимнастики ума». Условно говоря, обучение такой деятельности преследовало вполне прагматическую задачу: научить будущих общественных деятелей обосновывать и доказывать необходимую точку зрения в ходе словесных состязаний, остро сформулированных вопросов и ответов, выступлений. Важно отметить, что софисты положили начало развитию риторики и логики, понимаемых как искусство речи, включающее использование поэтических, художественных и научных сочинений. Развивая риторику, софисты способствовали повышению общего уровня образования юношей, приучая их мыслить, правильно говорить, следовать образцам поведения великих людей. Способы обучения были весьма разнообразны: рассказ, развернутое доказательство, беседа, дискуссия.

Софисты профессионально занимались и проблемами воспитания. Например, *Исократ* (436–338 до н.э.), афинский оратор и руководитель школы, в принципе противник демократии, в речи «О значении Ареопага» высказал мысль, что руководить воспитанием и образованием молодежи должны самые мудрые афиняне. Он ставил воспитание выше государственных законов, полагая, что хорошо воспитанные граждане даже при дурно составленных законах могут оставаться в пределах законного.

Усложнение общественной жизни, накопление знаний и предметного опыта вступали в противоречие с традиционными мифологическими представлениями. В связи с этим в сочинениях древнегреческих мыслителей уже в VII–VI вв. до н.э. наблюдались попытки рационалистического подхода к объяснению возникавших перед людьми вопросов, в том числе и в области воспитания. Обычно эти высказывания носили афористический характер: лучше быть ученым, чем неучем; детей воспитывай; добропорядочность нрава соблюдай вернее клятвы; не лги, а говори правду; научишься подчиняться – научишься управлять; язык твой пусть не обгоняет ум; повинуйся законам; невоспитанность невыносима; находясь у власти, управляй самим собой и т.п.

В VI в. до н.э. в Древней Греции начали уже достаточно четко складываться философские школы. Древнейшей из них была пифагорейская, оказавшая сильное влияние на последующее развитие всей философской мысли. Основателем пифагорейской школы, своеобразного религиозно-этического братства, являлся *Пифагор* (VI в. до н.э.), расцвет жизни которого приходился на 540–537 гг. до н.э. В пифагорейском братстве обучение и воспитание молодежи было хорошо продуманным и организованным.

В основу периодизации развития человека, отмечая основные возрастные рубежи, пифагорейцы положили цифру 7: в первую седмицу выпадают зубы, во вторую седмицу наступает половая зрелость, в третью седмицу – отрастает борода. Обучать и воспитывать надо соответственно возрасту, чтобы «дети не вели себя по-младенчески, юноши – по-детски, мужи – по-юношески, а старики не впадали в маразм».

Благодаря более поздним высказываниям философа III–IV вв. Ямвлиха можно составить представление об организации обучения юношей в пифагорейском братстве. День начинался с одинокой утренней прогулки в священной роще, чтобы каждый в отдельности мог «упорядочить и гармонизировать сознание». После этого все ученики собирались в храме, где шло учение и исправление нравов. Затем – гимнастика, а уже потом – завтрак и прогулка с друзьями с целью совместного повторения новых знаний. После совместного обеда юноши приступали к чтению, причем читал самый молодой ученик, а самый старший комментировал. В конце дня учитель произносил свои наставления, и учащиеся расходились по домам.

Вот несколько характерных пифагорейских наставлений педагогического характера: правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, ибо если одна или другая сторона противится, то поставленная задача не будет решена; изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно и достигает цели, а если не добровольно, то негодно и

безрезультатно.

Ямвлих особенно отмечал, что в пифагорейском братстве в задачу учителей входило развитие памяти учащихся, которую чрезвычайно ценили и постоянно упражняли; в процессе занятий не переходили от одного вопроса к другому до тех пор, пока не усваивался предыдущий. Учащихся в пифагорейских школах приучали к самостоятельному преодолению трудностей в познании, причем в задачу учителя входило «ношу помогать взваливать, но не снимать», т.е. не облегчать хода учения.

В V в. до н.э. в Древней Греции стала очевидной необходимость осмысления в рамках философии такого важнейшего явления социальной жизни, как воспитание необходимых полису граждан. Эмпирический материал был богат и разнообразен, школы возникали и функционировали во многих городах античного мира. Нерасчлененные еще научные знания концентрировались в своего рода натурфилософских системах, в ткань которых вплетались и педагогические идеи.

С миром древнегреческой педагогической мысли знакомит, в частности, *Гераклит* (конец VI – начало V в. до н.э.). Его сочинения, дошедшие до нас лишь в виде фрагментов, содержат ряд основополагающих педагогических идей: каждый человек способен к обучению, познанию истины и совершенствованию; у человека есть два основных орудия познания: ощущения и разум; через органы чувств обучающийся вступает в контакт с окружающим миром и приобретает способность мыслить; критерий истины не в том, что узнают из опыта, а во всеобщем, которое следует научиться понимать и о котором нужно уметь правильно говорить: «Кто намерен говорить с умом, те должны крепко опираться на общее для всех...» Таким образом, разум, а не чувства свидетельствует об истинности или ложности явления. Кто не владеет этим искусством, того нельзя считать образованным: «Должно признать: мудрость в том, чтобы знать все как одно».

Гераклит был убежден, что многознание уму не научает и что мудрость состоит в том, чтобы говорить истину и действовать согласно природе, а этому следует учиться. Особенно важно овладеть способами усвоения и передачи знаний. Познание истины Гераклит сравнивал с добычей золота: «Ищущие золото... много земли перекапывают, а находят мало». Для этого необходимо не только быть усердным учеником, умеющим видеть и слышать, но и обладать развитой душой. Интеллектуальное образование и нравственное воспитание у Гераклита – единый процесс: «глаза и уши – дурные свидетели для людей, если души у них варварские», и еще – «невежество лучше прятать, чем выставлять напоказ». В общем, Гераклит придавал главное значение развитию способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, учиться действовать сообразно природе. Отсюда он делал вывод о ведущей роли самовоспитания и самообразования в становлении личности. Идею Гераклита о необходимости следовать природе в деле воспитания и обучения развивал другой древнегреческий философ следующего поколения – Демокрит.

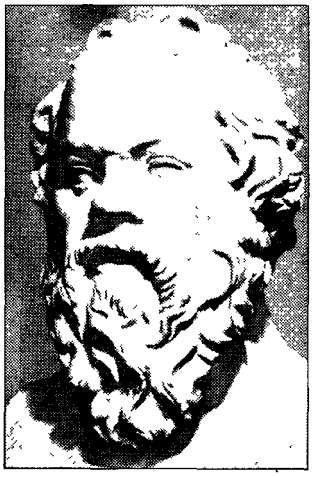
Демокрит (около 470/460 до н.э. – умер в глубокой старости), мыслитель-энциклопедист, являлся одним из первых основателей материалистического взгляда на мир и человека. Он разработал основы новой теории познания, различая чувственное и рассудочное знание, считая чувственный опыт началом познания, «смутным познанием», проясняемым лишь мышлением. В этом он продолжал линию идей Гераклита, ибо также считал, что «следует учиться многоумию, а не многознанию».

Одним из первых Демокрит сформулировал мысль о необходимости сообразовывать воспитание с природой ребенка, которую он определял термином «микрокосм», сравнивая природу человека и Космоса. Демокрит высоко оценивал роль семейного воспитания, главное в котором – учить следовать положительному примеру родителей; упражнять детей в навыках правильного поведения, ибо «хорошими людьми становятся больше от упражнений, чем от природы; важно приучение ребенка к труду, а не принуждение к нему, поскольку учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». И все же основными мотивами самосовершенствования, по Демокриту, является детская любознательность, а задача учителя – побуждать внутреннее влечение детей к учебе прежде всего с помощью убеждения.

Говоря о закономерностях в развитии природы, Демокрит замечал, что природа и воспитание подобны. Идя по пути природы, воспитание создает вторую природу человека, ибо хорошими люди становятся вследствие постоянных упражнений, а поэтому успехи в воспитании и обучении являются результатом непрерывного труда.

Одной из вершин педагогической мысли Древней Греции справедливо считается *Сократ* (ок. 470 –399 до н.э.). Если софисты полагали, что ответить на вопрос о критерии истины невозможно, то их современник и оппонент философ Сократ полагал, что истина познается в споре. Знаменуя поворот философского знания к человеческой индивидуальности, он считал, что этические ценности выражают

отношение человека к миру и являются определяющими в его познавательной деятельности. Им были даны определения этических понятий (добра, справедливости, доблести и др.), поскольку, по его убеждению, люди не соблюдают моральных норм «потому, что их не знают». Поэтому добродетель, по Сократу, тождественна знанию, а самосознание – высшая добродетель. Формулировке софиста Пифагора о человеке как о мере всего сущего им была противопоставлена другая – «Познай самого себя!». Он рассматривал воспитание как восходящий путь интеллектуального и нравственного развития человека и характеризовал воспитание как «второе рождение». Вся его философская деятельность была неразрывно связана с педагогической. Современники свидетельствуют, что большую часть своего времени Сократ проводил на площадях, в палестрах и гимнасиях, вступая в беседу с любым, кто хотел говорить с ним, и не навязывал своих мыслей слушателям, поскольку признавал убеждение основным воспитательным средством.



Сократ

Сократ стоял у истоков зарождения эвристического метода обучения. Он не оставил после себя сочинений, но его дела и мысли известны из воспоминаний множества его учеников и почитателей. В своей педагогической практике Сократ широко использовал метод диалога. Именно в диалоге с учеником осуществлялся им поиск истины. Он одним из первых стал использовать индуктивные доказательства и давать определения понятиям, сближаясь в этом с софистами.

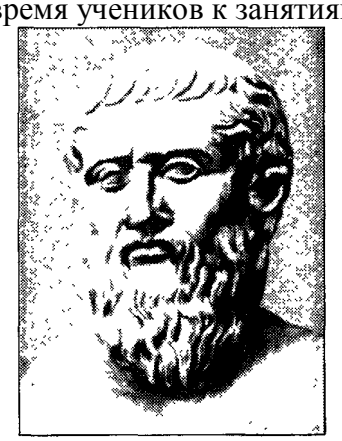
На начальном этапе обучения живое общение с учащимися, совместный поиск решения той или иной проблемы – лучший способ образования человека. Одно из достоинств этого метода заключается в том, что ученик отталкивается от осознания своего незнания и тем самым побуждается к самостоятельной мыслительной деятельности.

Ксенофонт (430–355/354 до н.э.), ученик Сократа, автор античного педагогического романа «Киропедия», или «Воспитание Кира», излагая свои мысли об образовании и воспитании правителя, высказал ряд общих педагогических идей, отражавших практику как афинской, так и спартанской системы воспитания. Ксенофонт высоко оценивал роль обучения искусству речи в процессе образования личности. Основные персонажи «Киропедии» произносят образцовые речи до всем правилам классической греческой риторики. Образованный человек, по мнению Ксенофонта, должен в совершенстве владеть искусством спора, уметь вести его путем сопоставления; уметь анализировать, истолковывать обсуждаемые понятия, уметь пользоваться аналогиями. Важно отметить, что, по Ксенофонту, образование молодежи не может быть делом частных лиц, а, как в Спарте, должно находиться под контролем государства и иметь своей целью воспитание совершенных граждан. Даже родители не имеют права распоряжаться воспитанием своих детей, достигших 7 лет.

На первое место в воспитании Ксенофонт ставил обучение справедливости: дети должны видеть, как нравственно и благопристойно ведут себя ежедневно старшие, что весьма способствует воспитанию нравственных устоев. Детей должно учить повиновению предводителям. И здесь особое значение имеет пример старших. В процессе воспитания, по Ксенофонту, особое внимание должно уделяться не детскому, а юношескому возрасту. В «Воспоминании о Сократе» Ксенофонт на примере педагогической практики этого философа раскрывает особенности умственного образования юношества, восхищаясь методическим искусством Сократа.

Платон (428/427–348/347 до н.э.) также был учеником Сократа, что отразилось и на его взглядах на проблемы воспитания и образования молодежи. На базе одного из трех афинских гимнасиев, которые

упоминались ранее, Платон основал философскую школу – Академию (387), которой сам руководил. Для упорядочения организации школьной жизни Платон использовал водяные часы-будильник, звонком призывавшие в определенное время учеников к занятиям.



Платон

Содержание образования в Академии было для того времени весьма разносторонним: здесь обучали математике, диалектике, астрономии, естествознанию и другим наукам той эпохи. Методика обучения восходила к сократическим беседам, спорам, диалогам и получила яркое отражение в сочинениях самого Платона.

Платон выдвинул идею создания системы государственных школ, оказав сильнейшее влияние на организацию школьного дела в последующую, эллинистическую эпоху. По мысли философа, в идеальном аристократическом государстве-полисе воспитание детей в семье и школьное обучение должны осуществляться под контролем государства и в его интересах. Полисная власть обязана регулировать даже браки, не допуская заключения их между людьми различных социальных групп. Специальные чиновники должны подбирать пары таких родителей, от которых должно произойти здоровое потомство. Новорожденных должны вскармливать общественные кормилицы в государственных воспитательных домах. С 3 лет до 6 целенаправленное воспитание предполагалось осуществлять особым воспитательницам на специально оборудованных площадках вблизи храмов. Детям этого возраста Платон рекомендовал пребывание на свежем воздухе и игры, во время которых они должны были приобретать полезные знания и готовность к школьному обучению и будущему своему предназначению. С 7 лет все дети должны были посещать школы, но не частные, а единообразные, государственные.

Содержание образования рекомендовалось то же, что и практиковавшееся в Афинах его времени: с 12 до 16 лет подростки должны посещать палестры и гимнасии, а затем для детей элиты в целях подготовки к государственной и воинской деятельности с 18 до 20 лет предполагалась военно-гимнастическая и философская подготовка в эфебии, которую Платон рассматривал уже не как службу в армии, а как своеобразное учебное заведение.

Платону принадлежит заслуга осмысления целей и содержания школьного образования. В своем позднем сочинении «Законы» образование он трактует как то, что ведет с детства к добродетели, заставляет человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же начальствовать.

Содержание школьного образования раскрыто во многих диалогах Платона, таких как «Протагор», «Федон», «Государство», «Пир», «Федр», где рассматривается сущность воспитания; в «Теэтете» – излагается теория познания; в «Меноне» – высказывается идея о познании как припоминании того, что душа знала до своего земного воплощения. Проблема отбора и передачи научных знаний у Платона связана с его учением о «мире идей», особом интеллектуальном мире, по сути дела – мире человеческого знания. По мнению Платона, идеи – вечны, а вещи – лишь тени мира идей, которые отражаются в мире вещей и не являются истинно существующими.

Сущность познания заключается в припоминании вечных и неизменных идей. Вечные, божественные идеи, по мысли Платона, являются мощным импульсом, изнутри влияющим на формирование человека. Таким образом, им была поставлена впервые проблема факторов, влияющих на развитие личности. В соответствии со своим учением о мире идей Платон предлагал окружить ребенка впечатляющими образами прекрасного и доброго, которые должны пробуждать в его душе смутные воспоминания об идеальном мире.

Антисфен (455–360 до н.э.), также один из учеников Сократа, был основателем материалистически ориентированной философской школы киников. Единственно реальным для Антисфена являлись вещи, имеющие точные наименования, которые и следует уяснить в начале школьного обучения, тем самым приближаясь не к миру идей, а к миру предметных явлений.

В процессе воспитания Антисфен основным средством считал личный пример учителя. Он высоко оценивал воспитывающую роль труда, приводя в пример Геракла и его трудовые подвиги. По мнению Антисфена, блага человека являются результатом его личного труда, поэтому нужно наслаждаться удовольствиями, которые следуют за трудами, а не наоборот. Большое значение Антисфен придавал выработке привычки к преодолению трудностей, замечая, что трудности похожи на собак: они кусают лишь тех, кто к ним не привык. Отсюда и обязательное условие воспитания – закаливание, выработка стойкости, презрение к роскоши, умение переносить лишения, физические неудобства. «Пусть дети наших врагов живут в роскоши», – говорил он. Последователи кинической школы Антисфена дали яркие примеры подобного образа жизни. Например, Диоген Синопский, известнейший ученик Антисфена, несмотря на свое знатное происхождение, вел нищенский образ жизни, отличался презрительным отношением к аристократической культуре, выдвинув тезис о «переоценке ценностей».

Особое значение Антисфен придавал нравственному воспитанию, полагая, что обучение добродетели является самой важной задачей школы. Детям нужно не столько передавать знания, сколько воспитывать у них силу воли. Критерий добродетели – поступки учеников. Нравственное воспитание Антисфен связывал с физическим: «кто хочет стать добродетельным человеком, должен укреплять тело гимнастическими упражнениями». Однако выше всего он ценил умственное развитие, считая, что главный воспитатель и руководитель в жизни – это наш собственный разум.

Аристотель (384–322 до н.э.) виднейший философ и педагог античности, являлся учеником и во многом продолжателем идей Платона. Он был воспитателем Александра Македонского (356–323 до н.э.), создавшего крупнейшую мировую державу древности, охватывавшую к последней трети IV в. до н.э. Балканский полуостров, Восточное Средиземноморье и примыкающие к нему Иран, Среднюю Азию и Северо-Западную Индию до реки Инд. Энциклопедические познания самого Аристотеля отражали уровень развития античной науки, достижения которой были им интегрированы в многочисленных сочинениях.

Аристотель

В своем Ликее он организовал школу, в которой обучение происходило во время прогулок, по-гречески – перипатегикос – прогуливающийся, отсюда и название школы – перипатетическая. Для своих учеников Аристотель создал ряд трудов, охватывавших всю сумму тогдашнего знания. Прежде всего следует назвать его сочинение «Метафизика», что буквально означает «то, что следует после физики». Этим понятием им обозначался раздел философского знания, посвященный рассмотрению недоступных для органов чувств и лишь умозрительно постигаемых начал всего существующего. Аристотелем был создан ряд сочинений по логике, содержащих теорию познания, позднее эти его сочинения были объединены в книгу «Органон».

В отличие от Платона, сенсорное восприятие Аристотель трактовал в качестве основы познания. Инструментом познания он называл дедукцию и индукцию в их соединении. В трактовке этики Аристотель исходил из понимания цели всех человеческих дел как счастья, которое достигается в

процессе духовного труда, мышления и познания. Духовный труд он ставил неизмеримо выше физического.

В своей «Поэтике» Аристотель раскрыл основы эстетического учения, введя такие понятия, как мимезис, или подражание, и катарсис, или очищение духа в процессе сопереживания. Эти идеи оказывали большое влияние на развитие эстетической мысли вплоть до нового времени.

Натурфилософские воззрения Аристотеля представлены в книгах «Физика» и «О небесах». Особо следует отметить его - трактат «Риторика», в котором обобщен большой опыт классической Греции в ораторском искусстве.

Аристотель определял риторику как средство убеждения, которым должен владеть и оратор, и воспитатель юношества. Риторическое искусство заключалось, по его мнению, в соединении по особым правилам логического и нелогического, рационального и иррационального, оно связывалось с эстетикой и давало человеку общую способность находить возможные способы убеждения применительно к обсуждаемому вопросу. Из высказываний Аристотеля по вопросам воспитания можно сделать вывод, что главной его задачей он считал сообщение ученикам основ знаний из различных областей и выработку у молодежи способности самостоятельного суждения.

Вопросы воспитания и обучения затрагивались Аристотелем практически во всех его основных сочинениях. Он продолжал развивать идею государственного воспитания и обучения молодежи. Человека он называл «политическим», т.е. «общественным животным». Однако он не принижал и значения семейного воспитания, как это фактически наблюдалось у Платона. По Аристотелю, семья и семейное воспитание соответствуют особенностям человеческой природы. Воспитание детей с 7-летнего возраста обязательно должно находиться под контролем государства-полиса. Семейное и общественное воспитание должны соотноситься друг с другом как часть и целое. Главная цель воспитания – формирование у молодежи добродетели.

Воспитание по своей природе должно быть двояким, так как в обществе, по мнению Аристотеля, система «раб – господин» столь же естественна, как в семье «жена – муж». Рабы должны приготовляться к труду, а дети свободных должны иметь необходимый досуг для развития ума и телесного совершенствования. Дети аристократов должны получать наилучшее образование, ибо им предстоит управлять государством.

Аристотель уделял большое внимание рассмотрению проблемы факторов, влияющих на развитие человека. Он выделял три основные группы факторов: внешний, окружающий человека и воспринимаемый органами чувств мир; внутренние силы, развивающие в человеке присущие ему задатки; целенаправленное воспитание способностей человека в необходимом для общества-государства направлении. Воспитатель прежде всего развивает душу, которая, по Аристотелю, имеет три части, выполняя различные функции: растительную (питание, размножение), животную (ощущения, чувства), разумную (мышление, познавательная деятельность). Высшие функции возникают на основе низших, вследствие чего сама природа души требует единства различных сторон воспитания – физического, умственного, нравственного и эстетического. По сути дела, Аристотель первым сделал попытку теоретически обосновать необходимость способствовать с помощью воспитания гармоничному развитию личности. Разум, по Аристотелю, является функцией души. Умственное воспитание имеет первостепенное значение: его неправильность ведет к деформации души, духовному оскудению. Поэтому главная задача воспитателя – развивать природу ребенка через совершенствование его разума.

Аристотель подвергал сомнению учение Платона о трансцендентальных идеях, полагая, что ум ребенка от рождения есть «чистая доска», которая заполняется в процессе жизни, и предложил свою концепцию воспитания и образования

Рассматривая вопросы воспитания и образования, Аристотель придерживался возрастной периодизации развития детей, предложенной еще пифагорейцами и обоснованной Платоном: от рождения до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 15 лет до 21 года. Воспитание ребенка до 7 лет должно осуществляться в семье, а после этого – в школе.

В самом процессе обучения, насколько можно судить по различным трудам Аристотеля, в которых содержатся его соображения по проблемам воспитания и образования, он выделял несколько этапов. На первом, подготовительном, ребенок должен овладевать умением писать, читать и считать; совершенствоваться физически, занимаясь гимнастическими упражнениями; развиваться эстетически, обучаясь музыке и рисованию. В ходе всех этих занятий у ребенка должно постепенно развиваться логическое мышление.

На этой базе юноши на следующей ступени обучения должны были приобретать традиционные

знания о природе и обществе, о человеческой истории. В дальнейшем юноши из кругов аристократии, занимаясь риторикой и поэтикой, должны были готовиться к участию в государственной жизни.

По Аристотелю, образование свободных граждан не должно было иметь трудовой направленности, поскольку производство материальных благ было уделом рабов.

Касаясь методов обучения, Аристотель полагал, что они должны опираться на внутренне присущую человеку способность к подражанию: повторение, следование примеру, образцу соответствуют природе ребенка и доставляют ему чувство удовлетворения и радости. И умственное, и физическое, и нравственное воспитание требуют использования постоянных и достаточно продуманных упражнений, частых повторений желательных для учителя действий, вызывающих у детей чувство удовольствия.

Влияние Аристотеля на последующее развитие педагогической мысли и на практику школы было огромно. Особенно оно ощущалось в эпоху поздней античности и средневековья.

Просвещение в эпоху эллинизма (III -I вв. до н.э.)

Обычно начало эпохи эллинизма связывают с годом смерти Александра Македонского (323). Завершается эта историческая эпоха в конце I в. до н.э. Она характеризуется прежде всего распространением греческой культуры на обширной территории Средиземноморья, Ближнего Востока, Закавказья, Северной Африки. Завершается это время подчинением эллинистических государств Риму и Парфии.

Культурная жизнь той эпохи характеризовалась сложным переплетением эллинских и восточных элементов, в том числе изменением традиционных форм воспитания в странах Ближнего Востока под влиянием воспитательной практики греческих полисов. Происходила и смена идеалов воспитания: если в классической Греции идеал воспитания видели в героической личности, то в эпоху эллинизма идеалом стала самостоятельная, независимая и сильная личность мудреца.

В эллинистический период получили развитие государственные учебные заведения, подчиненные местной власти городов-полисов или непосредственно центральной власти монарха, как это имело место в Александрии и Пергаме. В эллинистических полисах контроль за школами осуществлялся народным собранием и городской администрацией. На народном собрании обсуждались важнейшие проблемы образования. За исполнением решений следили специальные чиновники. Школы постепенно становились достаточно организованными учреждениями со своими помещениями, учителями и руководителями – «схолархами». Вот как представляется примерный круг рассматриваемых на уровне полисной власти проблем управления школами: правила внутреннего распорядка в школах; строительство и открытие гимнасий и палестр, библиотек и театров, а также сбор средств для этих целей; издание декретов, регулирующих содержание образования; решения о прославлении правителей и лиц, открывающих первоначальные школы и помогающих гимнасиям материально; обсуждение правил обучения, качества преподавания; выборы на один год учителя и заключение с ним соглашения.

В эпоху эллинизма элементарное образование дети получали в дидаскалейонах, государственных и частных начальных школах для детей с 7 до 12 лет, общедоступных для всех свободнорожденных. Здесь обучали грамоте, арифметике, литературе, музыке, рисованию. Обучение, как правило, вел один учитель, а за поведением ребенка следил, как и раньше, педагог – раб, приставленный смотреть за детьми и предупреждать их шалости. Государственные дидаскалейоны платили учителям до 700 драхм в год, что позволяло им жить достаточно безбедно. Особо отличившимся учителям полис выдавал денежные награды и издавал в их честь почетные декреты.

У александрийского поэта III в. до н.э. Герода в сочинении «Мимиамбы» есть яркое описание разговора матери ученика с учителем. Перед нами предстает типичная картина обучения и воспитания: сын избегает школьной учебы, попал в сомнительную компанию и увлекся игрой в орлянку. Мать жалуется учителю, что сына не застать дома, а учитель говорит, что своего ученика он не видит в школе. Вот небольшой отрывок из сетований матери:

«Небось не скажет он, где дверь его школы.
Куда тридцатого (ах, чтоб ему!) деньги вносить должна,
Хотя бы как Наннак, выла.
Зато игорный дом...
Покажет хоть кому! А вот доска эта,
Что каждый месяц я усердно тру воском,
Сироткой бедной лежит себе тихо...
Он ни аза не разберет в письме, если
Ему не повторить, ну хоть раз с пяток буквы...»

Из этого фрагмента видны и заботы матери об учебе сына, и характер платной частной школы, и даже некоторые школьные принадлежности. Далее из текста видно, что обучение сына для матери дело очень важное, так как грамотный сын сможет обеспечить ее в старости. В стихах Герода далее раскрывается, как мать сама, в домашних условиях пыталась обучать сына, но ничего не получилось. Мать обращается к учителю с просьбой не только продолжить обучение, но и использовать при этом наказания: «Пори, да так пори, чтоб душонка гадкая лишь на губах висела!» Физические меры наказания в эллинистической школе были весьма разнообразны и изощренны, вот что говорит учитель: «Я сделаю тебя скромней любой девы, и, коль на то пошло, не тронешь ты мухи! А где мой едкий бич, где бычий хвост, коим кандальников и лодырей я всех мечу? Подать, пока не вырвало меня желчью!»

Археологами были найдены ученические таблички эллинистической эпохи. На некоторых из них сделаны надписи воспитательного характера, например: «Будь прилежен, мальчик, чтоб тебя не выдрали». По этим табличкам можно составить представление и о методике обучения письму. Например, каллиграфическим почерком учителя сделаны прописи, переписан стих из поэмы «Труды и дни» Гесиода. Далее идет копирование учеником предлагаемого образца. На других табличках сохранилась запись текста басни нравоучительного содержания с исправлениями учителем ошибок и троекратным повторением заданного им образца. Для начального обучения чтению, осуществлявшегося буквослагательным методом, учителя выбирали краткие тексты типа пословиц: «Учись спокойно гнев друзей переносить – и все, как бога, будут чтить тебя всегда», «Почитай родителей» и т.п.

Школьники приходили в школу с табличками – «церами», покрытыми воском. В эллинистической литературе есть, например, упоминание о такой распространенной детской шалости: ученики соскабливали с табличек воск и делали из него фигурки для игры, за что наказывались учителем. Положив свою табличку на колени, ученик упражнялся в написании букв и слогов, выцарапывая стилем текст. В школах имелись уже и учебные пособия: модели геометрических тел, ящики с песком для упражнения в черчении, таблицы с примерами на четыре правила арифметики, счетные приспособления – «абаки».

Более основательное образование в эпоху эллинизма давалось в грамматических школах. Здесь обучали грамматике, под которой понималось ознакомление с литературой. Еще софисты классической Греции, введя грамматику в содержание обучения, делали акцент на усвоение учениками основ поэтического искусства. Однако своей вершины античная грамматика достигла в эллинистический период, когда произведения Гомера, Эсхила, Софокла, Эзопа и других авторов стали обрабатываться для нужд школьного образования.

Гимнасии в эллинистическую эпоху стали государственными учебными заведениями для юношества из зажиточных семей. В этот период гимнасии существовали практически в каждом городе-полисе. В Афинах к трем гимнасиям предшествующего исторического периода – Академия, Киносарг, Ликей – прибавилось два новых – Птолемеон и Диогениум, названные по имени их основателей и меценатов – египетского царя Птолемея и македонского правителя Диогена. Гимнасии возникали и на периферии эллинистического мира – в полисах Северного Причерноморья, Грузии, Армении. В Вавилоне уже при парфянском правлении также продолжали существовать греческие гимнасии и палестры, высоко ценившиеся местной элитой. Даже на территории Северного Афганистана археологи обнаружили остатки типично греческого гимнасия. В гимнасиях занятия велись чаще всего в форме свободных бесед о литературе, философии, музыке, здесь по традиции обучали математике, географии, риторике.

Городские власти управляли гимнасиями через выборных должностных лиц – гимнасиархов. Это были богатые горожане-меценаты. Гимнасии являлись важной частью архитектурного облика полисов, представляя собой комплекс красивых зданий. При гимнасиях были библиотеки, расположенные в специально для этих целей построенных помещениях. Имена тех, кто покровительствовал гимнасиям, гравировались золотом на мраморных плитах.

В III в. до н э. эфебия как государственная организация военной подготовки юношества трансформировалась в учебное заведение одногодичного и двухгодичного типа, где наряду с военно-физической подготовкой осуществлялась образовательная подготовка на базе гимнасия. Например, в афинском гимнасии Диогениум обучали риторике и философии.

Известный историк и ритор *Дионисий Галикарнасский* (вторая половина I в. до н.э.) полагал, что риторика нужна всем, кто пользуется речью, особенно молодым людям. Риторика, по словам Дионисия, вещь полезная во всех случаях жизни, когда нужно пользоваться речью, особенно молодым людям, достигшим совершеннолетия.

Дионисий выделял два рода упражнений в речи: одни служат развитию мысли, другие учат

пользоваться словами. Исходя из этого, Дионисий составил учебник риторики, в котором рассматривались правила соединения слов с учетом их значимости для того или иного высказывания; виды речи; поэзия слова; способы постижения искусства речи.

Овладение риторикой Дионисий считал обязательным условием последующего изучения отдельных наук и «заключенных в них мыслей». В процессе занятий риторикой юношам следует серьезно упражняться в пользовании речью, поскольку овладение любым искусством невозможно без выработки необходимых для этого умений.

Занимаясь риторикой, юноши должны были параллельно усваивать значительный объем знаний из самых различных областей тогдашней науки и искусства. Дионисий, в частности, полагал, что юноши должны также изучать обычаи греков и варваров, быть сведущими в законах и государственном устройстве, знать жизнь людей, различные философские рассуждения о справедливости, благочестии и других добродетелях.

В общем, можно сказать, что в эллинистическую эпоху развитие риторики имело в своей основе идеи, восходящие к Аристотелю и его предшественникам. Они нашли отражение в системе школьного образования.

В эпоху эллинизма зародилось и новое представление о воспитании женщин, отличавшееся от того, которое было в Греции классического периода. Женщина выводилась за пределы замкнутого домашнего мирка. Наибольшее внимание образованию девушек уделяли в общинах пифагорейцев эллинистического и римского периодов истории. Пифагореец фингий, например, полагал, что и мужчине и женщине присущи храбрость, разум и справедливость, а пифагорейка Феано проповедовала единство нравственных основ жизни для обоих полов.

В эпоху эллинизма возник ряд философских школ, игравших роль высших учебных заведений, руководимых выдающимися мыслителями того времени. Так, в Афинах около 300 г. до н.э. основатель так называемой стоической философской школы *Зенон* (между 336 и 332 – между 264 и 262 до н.э.) собирал своих учеников на агоре, месте народных собраний, в Пестром портике, который называли «стоей», откуда пошло и название всей школы. Зенон разработал учение о всегосударстве, где правят мудрецы. Стоики полагали, что через воспитание человека можно сделать добродетельным. Основными качествами, которые следует формировать в человеке, они считали невозмутимость, спокойствие и самодостаточность. В своей педагогической деятельности они придерживались сократовских и кинических представлений о воспитании. В основу умственного образования ими была положена логика Аристотеля.

Зенон, по словам Диогена Лаэртского, греческого мыслителя III в. н.э., написал специальную книгу «Об эллинском воспитании», которая, к сожалению, не сохранилась. У Зенона молодежь обучалась философии, включая физику, этику, логику с риторикой и диалектику. Под риторикой понималась наука, обучающая «хорошо говорить при помощи связных рассуждений», а под диалектикой – искусство «правильно спорить при помощи рассуждений в виде вопросов и ответов». Занятия наукой рассматривались в качестве главного средства развития человека.

Большую известность в эллинистическом мире получила философская школа *Эпикура* (341–270 до н.э.), который был последователем Демокрита и продолжил развитие его атомистического учения. Эпикура можно считать одним из предшественников сенсуализма, так как он утверждал, что данные органов чувств являются истинными, а ошибки проистекают от неверных истолкований. Отсюда и педагогическая задача – освободить человека от невежества, т.е. обучить правильно мыслить.

Диоген Лаэртский приводил некоторые высказывания Эпикура, отражающие его педагогические идеи: «Пусть никто в молодости не откладывает занятий философией. Кто говорит, что заниматься философией еще рано или уже поздно, подобен тому, кто говорит, будто быть счастливым еще рано или уже поздно»; «когда мы говорим, что наслаждение есть конечная цель, то мы разумеем отнюдь не наслаждения распутства или чувственности... мы разумеем свободу от страданий тела и от смятений души»; «из всего, что дает мудрость для счастья всей жизни, величайшее – это обретение дружбы».

Учеников Эпикур собирал в своем саду в Афинах. Посещать его беседы могли все – мужчины и женщины, свободные и рабы. Эта школа как союз друзей и единомышленников существовала до 51 г. до н.э. Как учитель, Эпикур пользовался огромным уважением. В течение не одного столетия после его смерти в эпикурейских ассоциациях регулярно устраивались торжества в его честь. В Риме эпикурейское учение получило широкое распространение со II в. до н.э. Эпикурейцами были, в частности, римские поэты-философы Лукреций и Гораций.

Известным философским учением и в известном смысле слова «школой» эпохи эллинизма был

скептицизм, основоположником которого являлся *Пиррон* (ок. 360 – ок. 270 до н.э.). Скептики учили, что путь человека к счастью состоит не в организованном познании, а в отказе от него, что и позволяет, с их точки зрения, воспитывать невозмутимого и безмятежного человека. Главное, чему учили скептики – это умению вести спор. Как отмечал Диоген Лаэртский, «они на каждую убедительность предмета находят другую такую же, отменяющую ее». Пиррон отстаивал характерный для эпохи эллинизма в целом принцип релятивизма, утверждая, что «одно и то же для одних справедливо, для других несправедливо, для одних добро, для других зло».

Эллинистическая философская мысль и школьная традиция на рубеже нашей эры распространились по всему Средиземноморью, в Азии, Армении, Колхиде, Северном Причерноморье. Земли Армении, в частности, в более ранние времена испытывали культурное воздействие цивилизации Месопотамии. Отсюда были заимствованы клинописная письменность, традиции дворцовых и храмовых писцовых школ ассирийского типа, существовавших в государстве Урарту до VI в. до н.э. Позднее эта традиция полностью прерывается, уступив место греческому влиянию и алфавитному письму.

В Армении уже в III в. до н.э. существовали школы, где обучались грамоте на греческом и арамейском или сирийском языках. По преданию, существовали письмена-буквы и для армянского языка, но распространены они были лишь в кругах жрецов и передавались в жреческих школах как тайное знание.

Во II в. до н.э. сложилось сильное централизованное государство – Великая Армения. Слияние греческой и местной традиций способствовало формированию своеобразной культуры эллинистического типа. Армянское государство стало местом приюта для многих беженцев-греков, поэтов и ученых, которые становились на приютившей их земле риторами и педагогами. Здесь появились свои учителя-грамматисты, открывавшие гимнасии. В них преподавались по эллинистической традиции поэтика, история и философия. Обучение велось на греческом языке. Высшее для того времени образование армянское юношество получало в эллинистических центрах просвещения – Антиохии, Пергаме, Александрии.

Знакомство с мировыми достижениями науки и культуры стало условием для создания позднее в Армении своей письменности, основоположником которой считается *Месроп Маштоц* (361–440 н.э.).

Эллинская культура через греческие города-полисы Колхиды проникла и в Грузию. Та часть грузинской знати и купцов, которая была связана с греческим миром, обучала своих детей в типичных эллинистических школах или приглашала в свои дома греков-педагогов. В источниках есть упоминание и о существовании в Колхиде греческих школ, дававших риторское образование, понятно, что получить его могли лишь те, кто воспитывался в традициях эллинистической культуры.

В Северном Причерноморье уже с VII в. до н.э. также обосновались греческие колонисты, познакомившие скифо-праславянский мир с античной культурой. Школьное дело в этих греческих колониях было организовано по образцу Эллады. Например, в Ольвии, располагавшейся в районе устья Буга и Днепра, археологами были обнаружены остатки гимнасии и палестр; в Херсонесе, расположенном поблизости от Севастополя, в смешанной греко-варварской среде, где проводились атлетические и воинские состязания, подобные Панафинейским и Олимпийским играм, в Пантикапее – современная Керчь – нашли развалины гимнасия и театра, где проходили литературные и музыкальные состязания. Известна и пантикапейская философская школа в Ольвии, где жил недостаточно известный в античном мире софист и оратор Дионисий.

В Скифском царстве эллинистического периода правящая верхушка была знакома с греческой письменностью и книжной культурой. Скифы пользовались греческим письмом для внешних сношений. Греческие надписи обнаружены в большом количестве на керамике и разных других предметах Поднепровья эллинистической и римской эпох. Все это позволяет предполагать, что здесь существовали традиционные для того времени школы греческого образца.

Воспитание, образование и педагогическая мысль в Древнем Риме

Рим, по преданию, был основан в 752 г. до н.э. В конце VI в. до н.э. здесь сложилась Римская республика, которая на протяжении нескольких столетий вела захватнические войны. С 31 г. до н.э. Рим превратился в столицу огромной империи, город с миллионным населением. В Древнем Риме существовала смешанная греко-римская культура, многие образованные римляне владели греческим языком. Традиции образования детей и юношества у римлян, как и у других древних народов, естественно, имели в своей основе практику семейно-домашнего воспитания. Семейное устройство было здесь типично патриархальным. По римским обычаям, отец имел право даже лишить жизни

сына-младенца или продать взрослого сына, т.е. был полновластным владыкой в семье. За воспитание детей глава семьи нес ответственность перед общиной. Отцы воспитывали и обучали как своих собственных сыновей, так и приемных. В трактате «Государство» Цицерон говорил о том, что царь Тарквиний с величайшим усердием обучал приемного сына всем наукам, которые постиг сам.

Описание традиционного римского образования нашло отражение в сочинении Катона Старшего (234–149 до н.э.) «Книги, посвященные сыну», написанном в виде как бы пособия по сельскому хозяйству, врачеванию, военному искусству, праву и риторике.

Со II в. до н.э. в Риме стал преобладать грамматический идеал образования. На второй план отходят занятия математикой, их оттесняет изучение законов. Уроки музыки и гимнастики практически отсутствуют, а вместо них юношество обучается верховой езде, фехтованию и плаванию. В семьях римской знати – нобилей – продолжало господствовать домашнее обучение с приглашением учителей-греков. Эта традиция в большей или меньшей степени сохранялась на протяжении всей римской истории.

Однако далеко не все могли позволить себе пригласить на дом учителя. Греческие учителя грамматики уже во II–I вв. до н.э. чаще всего вели занятия не на дому, а в своих собственных школах. В Риме существовали школы с обучением как на греческом, так и на латинском языке. Классическая латинская грамматика была составлена Элием Донатом значительно позже, в IV в. н.э., и называлась «Искусство грамматики». Этот труд состоял из двух частей: «Малая грамматика» для начальной ступени обучения и «Большая грамматика» для более высокой ступени обучения. Этот педагогический труд был широко распространен в Европе на протяжении всего средневековья.

Школьное обучение в Риме было организовано следующим образом. Элементарное образование давалось в так называемых тривиальных школах. Это были частные школы с неопределенным сроком обучения и различными программами. Нередко в них наряду с мальчиками учились и девочки. Размещались тривиальные школы где придется: в жилище учителя, в мастерской ремесленника, а то и прямо на улице, во дворике или на перекрестке, откуда и пошло название школ: тривиум – перекресток. Дети сидели на полу, а учитель на стуле, который и являлся его кафедрой. Детей учили законам Рима, чтению, письму, счету.

Характер обучения в Риме, в общем, мало чем отличался от обычной школьной практики эллинизма. Методика обучения была та же, а цели образования были несколько более прагматичны, что превращало римские учебные заведения в типичные «школы учебы», развившиеся в эпоху средневековья.

Профессия учителя элементарной школы в Древнем Риме приравнивалась к профессии ремесленника и не пользовалась уважением. Учителя, открывая школы, сами искали учеников и получали плату с родителей. По сути дела, любой римлянин, научившийся читать и писать, мог держать свою школу. Доходы учителя были мизерными.

Школы повышенного типа – грамматические – первоначально открывались греческими учителями и ничем не отличались от подобных школ в других частях эллинистического мира. Со II в. до н.э. начали распространяться латинские и смешанные греко-латинские грамматические школы. Обучались в них мальчики от 12 до 16 лет. Для этих школ создавались пособия, содержавшие отрывки из сочинений Гомера, Вергилия, Цицерона, Тита Ливия и других авторов. Учителя грамматических школ занимали более высокое положение в обществе по сравнению с учителями элементарных школ. Иногда они даже состояли на государственной службе и оплачивались государством.

Для молодежи аристократического происхождения существовали, как и в Греции, риторские школы. Программа занятий здесь складывалась из обучения основам ораторского искусства в виде выполнения упражнений по составлению речей на заданную тему. Учителя ораторского искусства одновременно давали своим учащимся необходимые каждому культурному римлянину того времени знания философии, права, истории. Обучение было ориентировано на достаточно разностороннее для того времени умственное образование. Учителя риторики были людьми, как правило, состоятельными, участвовали в политической жизни, а в отдельных случаях занимали государственные посты.

В обучении красноречию ценилась прежде всего внешняя эффектность, форма, а не содержание. Считалось, что оратору необходимо иметь природные способности, уметь подражать высоким образцам, постоянно упражняться в публичных выступлениях.

В школьной риторике сложилась структура образцовой речи: вступление, изложение существа дела, приведение доказательства собственной позиции и опровержение утверждений противника, заключение. Во всех пособиях по риторике детально, с приведением тщательно отобранных примеров,

говорилось, как украсить речь стилистически, как сделать ее убедительной.

Для детей римской знати создавались своеобразные воспитательные центры – коллегии юношества. Впервые они были образованы императором Августом в Риме для молодежи патрицианских родов с целью формирования правящей элиты, затем распространились по всей империи. В Риме сложилась традиция на завершающем этапе обучения устраивать для молодых риторов своеобразные образовательные поездки в эллинистические центры культуры и просвещения – Афины, Пергам, Александрию.

В Римской империи в первые века нашей эры установился устойчивый школьный канон, включавший и содержание образования, и порядок его освоения, и методы обучения. Римский писатель и ученый *Варрон* (116–27 до н.э.) называл девять основных школьных дисциплин: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку, медицину и архитектуру. К V в. н.э. из школьного курса были постепенно исключены медицина и архитектура, тем самым как бы оформились «семь свободных искусств», ставших сердцевиной образования в эпоху средневековья. Школьные предметы были названы «свободными искусствами», потому что предназначались для детей свободных граждан.

На исходе римской истории утвердилось двухчастное деление школьного курса «семи свободных искусств» на тривиум и квадривиум. Грамматика, риторика и диалектика составляли тривиум; арифметика, геометрия, астрономия и музыка составляли квадривиум. Заслуга в создании этой классификации принадлежит римскому философу и автору школьных учебников *Боэцию* (ок. 480–525 до н.э.). В основу построения школьных пособий им был положен принцип компиляции – сведения в единый текст фрагментов различных источников. Учебники, составленные Боэцием, оказали сильное воздействие на средневековую школу.

По мнению римских учителей риторики начала нашей эры, обучение должно было быть не трудным, а приятным для ученика. Однако ораторское искусство в этот период выродилось в обучение красиво говорить, без должного внимания к общему образованию обучающихся.

Педагогическая мысль Рима нашла отражение прежде всего в сочинениях Цицерона, Сенеки, Квинтилиана.

Марк Туллий Цицерон (106–43 до н.э.) был и оратором, и политическим деятелем, и философом, и педагогом. Плутарх в «Жизнеописаниях» говорил, что Цицерон уже в детстве настолько превосходил своих товарищей по школе, что их отцы приходили на занятия, дабы посмотреть на это чудо. Цицерон обучался у лучших римских ораторов, философов, а также брал уроки у трагических и комических актеров. Он совершал образовательные поездки в Афины, Малую Азию и на остров Родос. Плутарх рассказывает, что на Родосе Цицерон произвел сильнейшее впечатление на философа Посидония, который о нем сказал следующее: «Тебя, Цицерон, я хвалю и удивляюсь тебе, но жалею о судьбе Эллады, воочию убеждаюсь, что единственное из прекрасного, оставшееся еще у нас – образованность и красноречие – и то благодаря тебе, сделалось достоянием римлян».

Первым сочинением Цицерона педагогического характера было составленное им учебное пособие по риторике – «О подборе материала». В философско-педагогическом трактате «Об ораторе» он обрисовал идеальный образ всесторонне образованного оратора-философа, обладающего подвижностью ума и соображением, которые он выработал у себя в процессе обучения.

Педагогические идеи Цицерона нашли отражение в целом ряде других его сочинений: «Брут», «Оратор», «Гортензий», «Лелий, или О дружбе», «Об обязанностях», «О природе Добра и Зла», «Тускуланские беседы». Сущность человека он определял понятием «гуманность», «человечность». Идеал воспитания – совершенный оратор, художник слова и общественный деятель. Цицерон считал, что единственным путем для достижения истинно человеческой зрелости является систематическое и непрерывное образование и самообразование. Оратору прежде всего следует освоить общую культуру и получить «универсальное образование». Лишь таким путем можно стать совершенным человеком. В содержание образования он включал знание философии, законов, истории, овладение умениями и навыками произнесения речей. У будущего оратора должны быть воспитаны такие черты личности, как такт, чуткость, мужество, умеренность, разумность, справедливость, желание служить обществу, дружелюбие и т.п. Основным недостатком, пороком личности Цицерон считал эгоизм.

Цицерон был признан первым учителем римского народа. Свое педагогическое кредо он высказал в следующих словах: «Я считаю... своей обязанностью... работать в том направлении, чтобы благодаря моим стараниям, усердию, трудам все мои сограждане расширили свое образование». Сочинения Цицерона широко использовались в школах эпохи средневековья и Возрождения.

Луций Анней Сенека (около IV в. до н.э.) – философ и оратор эпохи императорского Рима – считал главной задачей воспитания моральное совершенствование человека. Его педагогические идеи тесно переплетены с этикой стоиков. Основным предметом школьного обучения ему представлялась философия. Он утверждал, что постичь природу и самого себя можно, только овладев философией, которая является и главным средством нравственного совершенствования человека. Проблемы нравственного воспитания рассмотрены им в таких произведениях, как «Письма на моральные темы», «Нравственные письма к Луцилию», где изложена программа нравственного совершенствования человека. Основным методом воспитания он считал побуждение человека к самодвижению к божественному идеалу. В этом Сенека предвосхитил христианские воззрения на воспитание.

Основным понятием, характеризующим процесс воспитания по Сенеке, выступает «норма». Воспитатель-философ в своей педагогической деятельности не должен допускать отклонений от нормы, а своим поведением в жизни должен утверждать ее. Основное средство воспитания – назидательные беседы-проповеди с наглядными примерами из жизни и истории.

Сенека был сторонником энциклопедического образования и высказывал идею о безграничных возможностях прогресса человеческого знания. Традиционные «семь свободных искусств» он не считал основными школьными дисциплинами. В одном из своих «Писем к Луцилию» он говорил: «Ты желаешь знать, что я думаю о свободных науках и искусствах. Ни одно из них я не уважаю, ни одно не считаю благом, если плод его – деньги. Тогда они – продажные ремесла и хороши до тех пор, пока подготавливают ум, не удерживая его дольше... Неужели ты веришь, будто в них есть какое-то благо, хотя сам видишь, что нет людей ниже и порочнее их учителей?»

Квинтилиан

Сенека подвергал критике все дисциплины тривиума и квадривиума, делая вывод, что в основу воспитания и обучения должно быть положено освоение учащимися нравственных начал: «Лишь одно делает душу совершенной: незыблемое знание добра и зла (которое доступно только философии) – ведь никакая другая наука добра и зла не исследует». Конечной целью воспитания Сенека считал подготовку юношества к жизни и деятельности в «сообществе богов и людей».

Квинтилиан (ок. 35 – ок. 96) был первым римским учителем риторики на государственном содержании, автором сочинения «Наставление оратору», где, начиная с элементарных ступеней обучения, он изложил свои представления об обучении риторике.

Квинтилиан считал, что уже младенца необходимо обучать правильно произносить звуки речи, выговаривая слова. Он обращал внимание воспитателей на необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, выдвигал требование сделать процесс обучения естественным и радостным для детей посредством применения таких методов и приемов, как организация совместной деятельности, состязаний в искусстве произнесения речей и др. Обсуждая проблемы организации процесса обучения, он выделял в нем три последовательные стадии: подражание, теоретическое наставление и упражнение.

Квинтилиан высказал много тонких наблюдений, сохраняющих значение и до наших дней. Например, в учителе он видел высокообразованного человека, любящего детей, изучающего их, осторожного как в наградах, так и в наказаниях. Образцом учителя он считал Цицерона.

Квинтилиан оказал сильное воздействие на педагогическую мысль эпохи Возрождения. Особенно сильное влияние на развитие мировой педагогической мысли оказала идея Квинтилиана о необходимости образования детей в правильно организованных школах. Важность школьного

образования была им не только обоснована, но и практически доказана, поскольку сам он являлся создателем и руководителем государственной риторской школы в Риме. Квинтилиан обращал внимание на такие положительные факторы школьного образования, как соревновательность, установление дружеских связей между учениками, усвоение норм общежития, укрепление «усердия к учению» и т.п. В произведении «О воспитании оратора» роль семьи в деле воспитания детей определялась в плане подготовки их к поступлению в школу. По мнению Квинтилиана, в самой природе человека заложена необходимая для его дальнейшего обучения «понятливость», а дети, неспособные к учению, являются редким исключением подобно физической уродливости. Воспитание со стороны взрослых и прилежание при выполнении упражнений со стороны детей способствуют развитию того, что дано человеку уже при его появлении на свет.

Зарождение христианской традиции воспитания

В восточных провинциях Римской империи в I в. н.э. возникают раннехристианские общины, отражавшие надежду наиболее угнетенных слоев народа на приход мессии, спасителя. Христианская идея воздаяния внушала мысль об обретении счастья в царстве небесном.

Для христианских общин были характерны забота о духовности личности и особое внимание к воспитанию детей и юношества обоего пола. Уже ранние христиане выдвинули новые взгляды на цели, методы и содержание воспитания, отражая интересы обездоленной части населения Римской империи. Они боролись за идею равенства, отказывались от собственности, выказывали глубокое уважение к труду.

В первые три столетия нашей эры христиане подвергались преследованиям со стороны государственной власти Римской империи прежде всего за отказ признавать божественность императоров. Удаляясь от развращенного, с их точки зрения, общества, они выработали новый идеал человека.

Со времени императора Константина I Великого (ок. 285 – 337), когда Миланским эдиктом (313) христианство было признано равноправной религией, христиане-учителя получили возможность свободно преподавать в тривиальных и грамматических школах и толковать античную историю, литературу и философию с позиций христианского вероучения. Собственно христианское воспитание и образование осуществлялось лишь в отдельных замкнутых общинах типа «Новый завет» кумранитов.

Благодаря находке во время археологических раскопок религиозных текстов, спрятанных от римлян, можно представить себе характер раннехристианского воспитания. Каждый член общины должен был не только передать единоверцам все свое имущество и посвятить им личный свой труд, но и отдать в их распоряжение «все знания». В общине практиковались коллективные формы обучения, совместное изучение священных текстов, прежде всего рукописей Ветхого завета, апокрифических произведений.

Руководители первых христианских общин одновременно являлись и воспитателями, и называли их поэтому «учителями праведности». Основными способами обучения были устные и письменные назидания, совместное чтение отрывков из библейских книг, составление и произнесение проповедей, разучивание молитв, псалмов, притч, чтение вслух переводов священных текстов с древнееврейского на арамейский и греческий и т.д. Особое значение в христианских общинах придавалось созданию у их членов внутреннего настроя, эмоциональной приподнятости, отношения к учению как богоугодному делу. Содержание образования ориентировалось на Библию – собрание канонических сочинений, состоящее из двух частей – Ветхого завета и Нового завета. Первая часть – иудейские священные тексты 2-го и 1-го тысячелетий до н.э. Древнейшие библейские тексты – это притчи царя-мудреца Соломона, три тысячи притчей и свыше тысячи песен, содержание которых было положено в основу воспитания. Вторая часть своими евангельскими и апостольскими текстами служила собственно христианскому обоснованию целей и содержания воспитания.

В эпоху эллинизма был составлен перевод Библии на греческий язык семьюдесятью лучшими толкователями, который получил название «Септуагинта». Это способствовало распространению по всему Средиземноморью христианских идей, особенно богато представленных в разделе Библии «Мудрость Иисуса сына Сирахова», написанном в виде поучений. Все это подготовило почву для принятия народными массами Римской империи идей христианства, новозаветных книг и посланий апостолов.

Новый завет был создан в христианской среде в 1–11 вв. н э. и оказал сильное влияние на

последующее культурное и духовное развитие всех христианских народов. В основе его лежит Евангелие, в переводе с греческого – «благая весть». Четыре Евангелия являются собранием повестей о жизни и Учении Иисуса Христа, где не только попутно изложены новые цели воспитания, но и предложены формы и способы их достижения. Новый завет включает в себя 27 книг, написанных разными авторами, из которых наиболее известными являются Матфей, Марк, Лука, Иоанн, Петр, Павел. Их педагогические идеи можно считать синтезом эллинистических и ветхозаветных взглядов на воспитание человека, в основе которых лежит учение о любви ко всем людям как пути спасения: чтобы достичь спасения и вечной жизни, каждому следует идти по пути самосовершенствования в направлении христианского идеала.

В первых веках нашей эры сохранялась практика воспитания и книжного научения странствующими учителями, теперь уже христианами. Сам Иисус Христос также являлся как бы странствующим учителем, чья задача состояла в проповеди нового учения о человеке и Боге. Некоторые из странствующих учителей становились школьными преподавателями. Так, в деяниях апостолов упоминается, что Павел, изгнанный из молитвенного дома в Эфесе, стал учить в школе.

Развивались в эту эпоху и крупные центры просвещения, возникшие ранее, например школа христианского богословия в Александрии, возглавлявшаяся во II в. н.э. Климентом Александрийским, а в III в. – Оригеном, видным богословом и философом. *Климент Александрийский* (ум. в 211/212 н.э.) – священнослужитель и руководитель школы был автором дошедшей до нас книги «Педагог», в которой он отмечал, что помимо внешней образованности человек должен обладать религиозным чувством. Цель воспитания, по Клименту, – ввести ребенка в христианский образ жизни. Климентом детально описаны правила поведения ребенка. Семь свободных искусств рассматривались лишь в качестве дополнительного средства воспитания.

В книге Климента Александрийского нарисован образ педагога, который ведет юношей по пути добра и в активном диалоге закладывает основы постижения истины. Пример жизни педагога – образец для подражания воспитанникам.

Климент Александрийский полагал, что должно уметь ставить воспитательные цели и соответствующими средствами влиять на ход их достижения. При этом он отмечал, что целью деятельности педагога является не простая передача знаний, не «научение», а – «улучшение души». Через убеждающее слово учителя дети знакомятся с образами лучших людей, отмеченными святостью жизни, побуждающими молодежь поступать подобным же образом, подражать «избравшим добро», отвергая зло. Именно это является лучшим средством для укрепления души человека.

Ориген (ок. 186–253/254) видел в человеке «соединение тела с духом», что и создает, по его мнению, возможность борьбы со злом и ведет к самоусовершенствованию самого человека.

Важно отметить выработанное христианством новое отношение к труду, тесно связанное с учением о нравственности. Хорошо известны слова апостола Павла: «Кто не хочет трудиться, тот не ешь». Труд для христианина рассматривался как смыслообразующий элемент его бытия. Детям следует прививать уважение к труду, чувство радости от него. Такая оценка роли труда в жизни человека была совершенно новой для той эпохи, хотя и находила своего предтечу в лице киника Антисфена.

Таким образом, к концу Римской империи начала складываться принципиально новая форма воспитания – христианское воспитание. Для него были характерны особое внимание к личности человека, его душе; приоритет веры над знанием, наукой; понимание обучения Священному писанию как богоугодного дела; неразрывная связь образования с нравственным воспитанием; осознание воспитывающей роли труда и важности осуществления с ранних лет трудового воспитания.

Наиболее видным христианским мыслителем эпохи Древнего Рима – одним из «отцов церкви», как стали называть впоследствии деятелей раннего христианства, чье учение было ортодоксальным, а жизнь почиталась святой, был *Августин Аврелий*, прозванный *Блаженным* (354–430). Августин был широко образованным человеком, философом, усвоившим идеи скептицизма и неоплатонизма. Христианином он стал уже в зрелом возрасте, в 387 г., начав вести аскетическую жизнь, систематически упражняясь в духовном самосовершенствовании. В автобиографическом труде «Исповедь» он проследил в основном весь путь становления человека-христианина с детских лет до зрелого возраста. Цель воспитания, по Августину, – слияние с Богом. В трактате «О граде Божьем» он сделал попытку соединить античные и христианское учения в одно – учение о греховности, добре и зле, о любви, спасении и покаянии. Основой знания он считал сочетание ощущений, мыслей и благочестивых стремлений. Ведущим методом познания, по его мнению, является самоуглубление, так как истина заключена в душе и лишь познание этой истины приводит развивающегося человека к Богу.

Уже в ранних христианских монастырях организовывались книгохранилища, создавались ученые труды и учебные книги. Так, религиозный государственный деятель остготского государства *Кассиодор* (ок. 487 – ок. 578) основал в Италии монашеское общежитие, которое благодаря библиотеке и скрипторию стало одним из центров средневековой науки. Сам Кассиодор написал ряд школьных учебников, пользовавшихся популярностью на протяжении всех средних веков: «Наставление в божественном чтении», «Наставление в мирском чтении», «Об орфографии» и др. В V–VI вв. в Европе еще кое-где сохранились грамматические школы римского типа, но к VII в. они были вытеснены формами монастырского обучения.

Воспитание на периферии Римской империи в первые века нашей эры

У множества так называемых варварских народов, находившихся на различных уровнях социального развития, но в целом на стадии разложения родоплеменного строя, сохранялись свои традиционные формы воспитания. *Кельты,* известные также как «галлы» и «гелаты» – народ Центральной и Западной Европы – воспитывали у юношей такие качества, как храбрость воина, гостеприимство домохозяина, благопристойный внешний вид при любых обстоятельствах, красноречие собеседника. Воспитание кельтской молодежи было сосредоточено в руках жрецов-друидов, которые исполняли и судейские обязанности. Обучение детей осуществлялось в устной форме.

Гай Юлий Цезарь (102–104 до н.э.) в шестой книге своих «Записок о галльской войне» писал: «Друиды принимают деятельное участие в делах благочестия, наблюдают за правильностью общественных жертвоприношений, истолковывают все вопросы, относящиеся к религии; к ним же поступает много молодежи для обучения наукам, и вообще они пользуются у галлов большим почетом». Эти «науки», судя по описанию Цезаря, привлекали внимание даже образованных римлян, которые считали полезным посылать своих сыновей для обучения в Галлию и Британию.

Кельтский фольклор, эпические произведения, особенно саги о народном герое Кухулине, восходящие к первым векам нашей эры, дают в общих чертах представление о кельтском традиционном воспитании. Из них видно, что мальчики из благородных семей воспитывались в доме друида или вождя, объединяясь в группы сверстников. Эпические сказания называют учителя «приемным отцом». Герой Кухулин и его сотоварищи проходили науку в доме вождя: «Блестящи, статны, прекрасны были доблестные воины, люди Улада, собиравшиеся в этом доме. В нем происходило много великих собраний всякого рода и дивных увеселений. Были там игры, музыка, пение, герои показывали подвиги ловкости, поэты пели свои песни, арфисты и музыканты играли на своих инструментах...» Образованность Кухулина, достигшего должного возраста, описывается в следующих словах: «Многими дарами обладал он: прежде всего даром мудрости... далее – даром подвигов, даром игры в разные игры, даром счета, даром пророчества, даром проницательности». Помимо этого герой получил военно-физическую подготовку и выработал в себе качества настоящего воина. Невеста Кухулина также воспитывалась в кругу сверстниц в доме «владычицы земли». В формировании ее личности принимали участие все лучшие женщины рода, мастерицы и знахарки. Вот в каких словах в эпосе раскрывается образованность кельтской девушки: «Она обладала... даром красоты, даром пения, даром сладкой речи, даром шитья, даром мудрости, даром чистоты».

В V в. н.э. кельты были обращены в христианство. Однако традиционное внимание к вопросам обучения и воспитания получило свое продолжение в новых формах. Не случайно многие британские и ирландские монахи, потомки кельтов, стали известными учителями и просветителями в раннесредневековой Европе.

У *германцев,* которые со II в. до н.э. вели непрерывную войну с Римом, не было специальных лиц, ответственных за воспитание юношей, которое осуществлялось в общине, а с определенного возраста – в дружине, военном отряде. Цезарь, повествуя о племени свевов, нарисовал такую картину общинной организаций воспитания: «Вся жизнь их проходит в охоте и в военных занятиях: они с детства приучаются к труду и к суровой жизни. Чем дольше молодые люди сохраняют целомудрие, тем больше им славы...» Цезарь обращал внимание также и на различные приемы закаливания, разнообразные военные упражнения, приучение юношества к тяготам сурового образа жизни, на заботу о физическом развитии. Все это высоко ценилось у германцев.

У германцев был принят обряд посвящения во взрослые, состоявший из серии испытаний в народном собрании под руководством старейшин. Так, в сочинении римского историка *Тацита* (ок. 58–117 н.э.) «Германия» говорится, что у них не в обычае, чтобы кто-нибудь начал носить оружие «до тех пор, пока община не признает его достойным. Когда... кто-нибудь из старейшин, либо отец, либо

родственники не украшают юношу щитом и фрамеей (мечом); это их «тога», это первое юношеское отличие...» Нужно иметь в виду, что у римлян облачение 16-летнего юноши в тогу являлось признанием совершеннолетия. После этого германские юноши должны были доказать свою взрослость, совершив какой-либо подвиг. Как свидетельствует Тацит, они не брились до тех пор, пока не убивали врага: «Только после крови и военной добычи открывали они свое лицо, считая, что только тогда они расплатились за свое рождение и стали достойными своего отечества и родителей». Старые заслуженные воины становились наставниками молодежи, учителями жизни.

С IV–V вв., когда началось переселение германских племен, их традиция воинско-общинного воспитания широко распространилась по всей Европе, оказав сильное влияние на складывавшуюся в средние века систему рыцарского воспитания и даже на монастырское воспитание. Так, устав бенедиктинцев, первого монашеского ордена в Западной Европе, требовал создания в стенах монастырей не только школ и скрипториев – мастерских для переписывания рукописей, но и воинских отрядов. Молодые монахи воспитывались одновременно и как книжные люди, и как воины, а средневековые рыцари стали стремиться не только к военным победам, но и к идеалу «воина Христова».

В эпоху эллинизма и затем в рамках римской цивилизации сформировался «школьный канон» – цикл «семи свободных искусств», составивших в средние века содержание школьного образования. Мировоззрение христианства и его воспитательные идеалы явились одним из источников духовного развития в эпоху европейского средневековья.

В общем, можно сделать вывод, что к началу средневековья в Европе на развалинах западной части бывшей Римской империи в области воспитания, образования и школьного дела существовала чрезвычайно пестрая картина. В римских патрицианских семьях и в исчезающих вместе с городской цивилизацией школах сохранялись еще элементы угасающей античности. В то же время в христианских монастырях римский школьный канон – семь свободных искусств – становился первой ступенью образования, предшествующей изучению богословия. В этих новых центрах просвещения готовили служителей церкви.

Одновременно набирало силу массовое христианское движение, проповедовавшее новую нравственность, противоречившую античному идеалу образованного человека. Христианская практика религиозного воспитания не требовала школьных форм обучения. В связи с этим можно утверждать, что теоретико-педагогическая мысль «отцов церкви» значительно уступала тому, что было создано греко-римской культурой, она развивалась исключительно в рамках теологии. Хлынувшая в пределы нового мира стихия различных племенных культур в условиях складывавшейся феодальной государственности нуждалась в объединяющей силе христианства, в его церковной организации и была равнодушна к культуре греко-римского мира.

В целом сложная социальная картина того времени, постоянные войны и бытовая неустроенность отрицательно сказывались на развитии школьного дела. Педагогическая мысль стала частью богословия, а школы замкнулись в стенах монастырей.

Рекомендуемая литература

Античная Греция: В 2 т. Т.2. М., 1983.

Античная литература. Рим. М., 1988.

Античные государства Северного Причерноморья. М., 1984.

Античные риторики. М., 1978.

Антология кинизма: фрагменты сочинений кинических философов. М., 1984.

Аракелян Б.Н., Алаян Ц.П., Парсамян В.А. История армянского народа / Под ред. В.А. Парсамяна. Ереван, 1983.

Аристотель. Этика; Политика; Поэтика // Собр. соч.: В 4 т. Т.4. М., 1984.

Блаватская Т.В. Греческое общество второго тысячелетия до новой эры и его культура. М., 1976.

Блаватская Т.В. Из истории греческой интеллигенции эллинистического времени. М., 1983.

Быт и история в античности. М., 1988.

Вардиман Е. Женщина в древнем мире. М., 1990.

Винничук Л. Люд, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988.

Геродод. Мимиамбы. *Менандр.* Комедии. М., 1966.

Гомер. Илиада. М., 1987.

Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. М., 1935.

Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1986.

Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1940.
История Грузии: Учеб. пособие / Под ред. Бердзенишвили. Тбилиси, 1962.
История Древнего Рима. М., 1981.
История Древней Греции. М., 1986.
Ирландские саги. 2-е изд. / Пер., предисл., вступ. ст. и коммент. А.А. Смирнова. Л.; М., 1933.
Истрин В. Возникновение и развитие письма. М., 1965.
Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Ч. 1–2. Спб., 1834.
Ксенофонт. Киропедия. М., 1976.
Ксенофонт. Сократические сочинения. М., 1935.
Кессиди Ф.Х. Сократ. М., 1988.
Лосев А.Ф. История античной философии в конспективном изложении. М.,1989.
Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
Платон. Диалоги. М., 1986.
Плутарх. Застольные беседы. Л., 1990.
Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В 3 т. М., 1961–1964.
Похищение быка из Куальнге / Изд. подг. Т.А. Михайлова, С.В. Шкунаев. М., 1985.
Свенцицкая И.С. Раннее христианство: страницы истории. М., 1989.
Сенека А.А. Нравственные письма к Луцилию. М., 1977.
Тарн В. Эллинистическая цивилизация. М., 1949.
Тацит П.К. Сочинения. Т. 1-2. М.; Л., 1969.
Утченко С.Л. Цицерон и его время. М., 1977.
Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989. *Цицерон М.Т.* О старости. О дружбе. Об обязанностях. М., 1974.
Цицерон М.Т. Трактаты об ораторском искусстве. М., 1972.

ГЛАВА 4

ПРОСВЕЩЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ВИЗАНТИИ

Византийская империя просуществовала с 395 по 1453 г. Она сложилась при распаде Римской империи в ее восточной части, охватывающей Балканский полуостров. Малую Азию, Юго-Восточное Средиземноморье. Центром новой империи, основанной римским императором Константином (ок. 285–337), стал город Константинополь на месте древнего города Византии, с чем и связано возникновение самого понятия Византийская империя или Византия, явившаяся прямой наследницей эллино-римской культуры.

По уровню образованности ее население вплоть до XIII – XIV вв. значительно превосходило средневековые западноевропейские государства. В силу своего срединного положения между Востоком и Западом Византия была как бы связующим звеном между культурами Европы и Ближнего Востока.

Основные этапы развития культуры и просвещения в Византии

Ориентируясь на принятую в современном византиноведении периодизацию, можно выделить несколько этапов в развитии культуры и просвещения Византии.

Ранний этап связан с длительным процессом превращения Византии из позднеантичного, рабовладельческого общества в централизованную монархию. На самое его начало – IV в. – приходится деятельность византийских богословов, видных христианских мыслителей – Иоанна Златоуста, Василия Кесарийского (Великого), Григория Богослова и некоторых других. В их сочинениях представлена совокупность теологических, философских и политико-социальных доктрин, в которых отразилось христианское отношение к духовному наследию античности, формулировались мировоззренческие и нравственные ориентиры христианства.

В этот период преодоление местного сепаратизма, подавление народных волнений и укрепление центральной власти сопровождались идейной борьбой ставшего уже господствующим ортодоксально-христианского учения с различными «ересями», в том числе с иконоборчеством

– социально-религиозным движением, отрицавшим культ почитания икон.

К IX в. на всей территории Византии были введены единые формы власти и управления, правовые нормы, формировалась единая система идеологических и нравственных ценностей, которые поддерживались не только всем аппаратом государства, но и авторитетом церкви. Все это находило отражение в изменении взглядов людей на цели воспитания и образования. К этому времени все более и более утверждалось объединение общества на базе ортодоксального христианства, упрочился союз церкви и государства при решающей роли в нем государства, т.е. власти императора.

Глубокие перемены в экономике и социальной организации общества оказали решающее влияние на темпы и формы развития культуры и просвещения. Их расцвет в Византии приходится на IX–XII столетия. Начало этого подъема обычно связывается с деятельностью разносторонне образованного императора *Константина VII Багрянородного* (905–959), по указаниям и при непосредственном участии которого открывались новые учебные заведения и создавались труды энциклопедического характера по самым различным отраслям знаний-логике, философии, истории и т.д. По свидетельству современников, при Константине большое значение придавалось обучению арифметике, геометрии, стереометрии, музыке и философии. Он собрал вокруг себя выдающихся ученых, поручив им обучать тех, кто желал бы получить образование.

Просветительная деятельность видных представителей византийской культуры этого периода: патриарха Фотия, Льва Математика, Михаила Пселла и др. – в духе идей Константина VII активно способствовала утверждению светской направленности образования.

Взаимодействие общественно-экономических структур и культурная интеграция Византии и европейских стран стимулировались христианизацией народов Европы в эпоху средневековья.

Вместе с этим усиление франкской державы Каролингов и образование так называемой «Римской империи германской нации» (VIII–X вв.) привели к консолидации и обособлению западноевропейских государств. Сплотившиеся романо-германские народы при поддержке окрепшего папства решительно отвергли претензии Константинополя на руководство христианским миром, выдвинув встречные претензии. В то же время культурное и политическое влияние Византии, слабевшее на Западе, в IX–XI вв. резко возросло на значительных пространствах Восточной и Юго-Восточной Европы. Оно усилилось с принятием христианства в Болгарии, сербских княжествах, Древней Руси. В результате в XI–XII вв. в средневековой христианской Европе сложились две обширные, четко разграниченные религиозно-культурные зоны: латинско-католическая и восточно-греческая. Политическое соперничество между ними отразилось в религиозно-догматических разногласиях, которые привели к схизме – официальному разрыву двух церквей (1054) и последующему военному столкновению Византии с Западом Крестовые походы, и особенно захват крестоносцами Константинополя в 1204 г., оказали существенное влияние на взаимоотношения между западным и восточным христианством.

Особенности развития культуры и просвещения в Византии определялись особенностями ее социально-экономических связей и культурно-исторических традиций. Многое в них было обусловлено своеобразием хода ее политической истории, которая вплоть до глубокого кризиса XIII–XV вв. проходила под знаком укрепления императорской власти: длительное противостояние с персидской цивилизацией и язычниками – «варварами» у северных и восточных ее границ (готами, гуннами, аварами, печенегами, хазарами, славянскими племенами, болгарами, западными норманнами и др.) сменилось в VII в. противоборством с новым арабским миром, миром ислама, как единой социокультурной системой. На рубеже XII–XIII столетий стало реальностью столкновение с романо-германским миром.

Все эти обстоятельства вынуждали христианскую церковь всячески поддерживать усиление императорской власти. При этом нужно отметить, что в Византии не столько церковная власть оказывала влияние на дела государства, сколько светская власть императора все больше и больше влияла на дела церкви и действовала по принципу: единый всемогущий Бог на небе – единственный полновластный Государь на земле. Следствием этого было то, что византийская церковь во главе с патриархом находилась в зависимости от светской власти и не имела монополии на образование, как в Западной Европе. Утверждавшийся в византийском обществе в IX–XII вв. культ императорской власти отражался в развитии искусства и культуры в целом. В связи с этим светское направление становилось также доминирующим в педагогической мысли и практике воспитания и образования.

Специфика византийской культуры определялась и тем, что она формировалась в среде разнородного в этническом отношении населения. В византийской культуре синтезировались элементы культурных традиций многих народов – греко-римлян, населения Юго-Восточного Средиземноморья,

Ближнего и Среднего Востока, Закавказья, Крыма, Балканского полуострова. За многие столетия своего развития Византия усвоила многие культурные ценности народов Востока, но доминирующую роль при этом сохранял греческий элемент, пользовавшийся поддержкой государства и церкви, культура империи оставалась в своей основе грекоязычной.

Скупые на подробности источники содержат сведения о создании школ, в том числе и грамматических, т.е. повышенного типа, где обучались даже иноземцы – дети «латинян», а также «скифов», как в сочинениях древнегреческого историка и географа Страбона именовались народы Северного Причерноморья. В таких школах учителя и ученики находились на полном содержании государства, воспитанники получали общее образование.

Высокий социальный статус образования и образованности – одна из примечательных особенностей Византии. На соответствующих чиновников возлагалось руководство военно-стратегической, политико-дипломатической и финансовой деятельностью, а также разнообразными областями хозяйства (торговля, флот, ирригация и т.д.). Наличие общего образования служило непременным условием для получения должности как в государственных, так и в церковных учреждениях.

В середине X в. император Константин VII Багрянородный в сочинении «Об управлении империей», адресованном сыну Роману, писал, что помимо благочестия государю необходимы обширные знания. Вступивший на престол в середине XI в. Константин X Дука говорил, что предпочитает славу ученого славе правителя. Михаил Пселл, воспитатель его сына, будущего Михаила VII, углубляя эти рассуждения, отмечал, что служение благу государства требует от правителя и знаний, и учености, и помощи образованных приближенных лиц.

Одну из коренных особенностей всего уклада жизни Византии составляло сочетание традиций римской государственности с устойчивыми традициями эллинского образования.

В школах Византийской империи преподавание велось по учебникам, созданным еще в эллинистическую и греко-римскую эпоху, образование, как отмечалось, имело мирской уклон. Даже при некоторых церквах Константинополя существовали по своей сути светские школы. Стараясь овладеть сокровищами античной науки, византийские ученые много сделали для сохранения культурного наследия прошлого. Особое внимание уделялось переписке сочинений греко-римских мыслителей, их толкованию и комментированию. В связи с этим в IX–XII вв. были созданы «кодексы», сборники сочинений античных авторов, которые и позже широко использовались учеными.

Идеалом образованной личности в Византии считался человек, получивший традиционное эллинистическое образование, сочетавший христианско-православное мировоззрение с греко-римской литературно-гуманистической образованностью.

Византийская культура оказала очень большое влияние на последующий ход развития всемирной культуры, поскольку ученые – беглецы с Востока принесли на Запад не только сохраненное культурное наследие античного мира, но и христианско-античное понимание любви к человеку и истине, которое отразилось в идеологии европейского Возрождения.

Воспитание и образование в Византии

В Византийской империи высокого уровня развития достигли домашние формы воспитания и обучения детей и молодежи, характерные еще для греко-римского мира. Если в простонародных семьях в основе лежало трудовое и начальное христианское воспитание, передача от отца сыну знания определенного ремесла, а от матери дочери навыков домоводства, то в состоятельных и знатных семьях не только мальчики, но и девочки обучались грамоте. Характерны такие поучения детям: «Читай много и узнаешь много. Если не понимаешь, не отчаивайся. Не один раз прочтя книгу, обретешь знание, от Бога поймешь ее. А чего не знаешь, спроси у знающих и не гордись... Крайне важно изучать и понимать природу вещей и поступать должным образом».

Высокая культура домашнего воспитания – характерная черта византийской жизни. Конечно, о воспитании детей особенно заботились в семьях с высоким социальным статусом, но и в семьях ремесленников дети обучались письму и чтению, если грамотными были их родители. В знатных семьях мальчика 5–7 лет отдавали в руки наставника-педагога, в обязанности которого входило наблюдать за играми ребенка, развлекать его и учить грамоте.

Система образования в византийском обществе была на протяжении тысячелетия наиболее передовой. Источники позволяют сделать вывод, что в Византии не существовало социальных ограничений на получение образования, и школы могли посещать все, кто хотел и имел возможность учиться. Обучение было платным, за исключением монастырских и дворцовых школ.

На первой ступени обучения – в школах грамоты – дети получали элементарное образование. Число таких школ могло сокращаться или увеличиваться, но сеть их была более широкой, чем в Западной Европе. Курс обучения, как правило, длился 2–3 года, а дети начинали учиться с 5–7-летнего возраста.

Византийская школа грамоты являлась как бы христианизированным продолжением эллинистической элементарной школы. Произошли лишь некоторые изменения в средствах обучения: свитки были заменены тетрадями; пергамент и папирус с XI в. вытесняется бумагой, палочка-стиль сменилась птичьим или тростниковым пером. Однако в методике обучения грамоте сохранилась практика предшествующей эпохи: учащиеся обучались по буквослагательному методу с обязательным произношением написанного вслух, «хором». Сначала школьники запоминали буквы, затем слоги во всем их разнообразии и лишь после этого приступали к чтению целых слов и предложений. Господствовала методика заучивания текстов наизусть.

Опора в обучении на память была в то время оправданной по той причине, что язык школы и книги отличался от разговорного греческого языка. В школьном обучении использовались традиционные учебные тексты античных школ (Гомер, басни и пр.), дополненные Псалтырью и житиями христианских святых. В обучении счету изменений практически не было: сначала счет на пальцах, затем использовались камушки, потом – счетная доска – абак.

В отличие от античной и эллинистической традиции обучения в содержании начального образования отсутствовала физическая подготовка детей, а музыка и мелодекламация заменялись церковным пением. Учителя начальных школ – дидаскалы – использовали мнемонические приемы и соблюдали последовательность в обучении – от простого к сложному, от известного к новому.

Элементарные школы для большинства детей были первой и последней ступенью организованного обучения. Были и такие начальные школы, где учились исключительно по библейским книгам и сочинениям христианских писателей.

Повышенное образование византийцы получали в частных, церковных и государственных грамматических школах. Почти все дети гражданской и церковной элиты проходили эту ступень обучения. В Византии считалось, что каждый образованный «ромей», как сами себя называли византийцы, должен владеть «эллинской наукой», открывающей путь к высшей философии – богословию. Большее внимание уделялось грамматике, риторике, диалектике и поэтике. «Математическую четверицу» – арифметику, геометрию, музыку, астрономию – в Византии изучали немногие. Цель обучения в конечном счете состояла в формировании у юношества общей культуры и красноречия, развития мышления. Важным средством обучения считалось состязание школьников друг с другом в толковании текстов и риторике.

Методика обучения в повышенных школах была традиционной: учитель читал, давал толкование, задавал учащимся вопросы, отвечал на вопросы учеников, организовывал дискуссии. Школьное обучение имело своей целью научить детей активному владению речью, развить у них умение пересказывать, цитировать на память тексты, давать описания, импровизировать. Ученики составляли речи, комментарии к текстам, давали описания памятников искусства, импровизировали на произвольную тему и пр.

Овладение искусством толкования требовало от учеников достаточно широких знаний в области античной и библейской истории, географии, мифологии и т.д. В итоге окончившие школу должны были достаточно хорошо знать содержание «Илиады» Гомера, произведений Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, Гесиода, Пиндара, Феокрита, а также Библии, сочинений «отцов церкви» – Августина, Иоанна Златоуста, Григория Богослова, Иоанна Дамаскина и др.

Учебный день византийского школьника начинался с чтения молитв. Сохранилась одна из них: «Господи Иисусе Христе, раствори уши и очи сердца моего, чтобы я уразумел слово твое и научился творить волю твою». Дидаскал с помощью старшего ученика в конце учебной недели проверял знания учащихся. Неуспехи в учебе и нарушение дисциплины по эллинистической традиции наказывались розгами.

Создание высшей ступени образования – характерная черта византийской цивилизации. В этом отношении Византия являлась прямой наследницей высших школ греко-римского мира. В V в. продолжали действовать высшие школы в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске.

В Константинополе высшая школа была организована при императоре Феодосии II в 425 г. и получила наименование «Аудиториум» (от *лат.* «audire» – слушать). Само название говорит об основном методе преподавания – лекции и комментарии преподавателей, которых называли «консулами философии», «главами риторов». Они являлись высокого ранга государственными

служащими, составляя особое замкнутое объединение, члены которого носили свою корпоративную одежду.

Всего в константинопольской высшей школе учебные занятия вели более тридцати преподавателей, обучавших как на греческом, так и на латинском языке. С VII–VIII вв. языком образования всех уровней стал исключительно классический греческий. До XIV в. ни латинский, ни новые иностранные языки здесь не изучались, поскольку в то время школьная культура Византии не видела себе равных в мире. С упадком Византии и усилившимся в XV в. влиянием западноевропейской культуры изучение латинского, как и европейских языков, постепенно становилось обязательным.

Кирилл и Мефодий

Константинопольская высшая школа достигла своего расцвета в XI–XII вв. Надо заметить, что если в Западной Европе того времени университеты создавались как свободные корпорации профессоров и студентов, как самоуправляемые учреждения, то в Константинополе высшая школа оставалась в подчинении императорской власти. Константин IX Мономах регламентировал всю деятельность дворцовой высшей школы, юридической школы, медицинской и философской школ и даже патриаршей школы.

В константинопольской высшей школе времени ее расцвета обучали, прежде всего, платоновской и неоплатоновской философии, комментированию и критике греческих текстов, знакомили с комментариями к сочинениям отцов церкви, с метафизикой как методом исследования природы, философией, богословием, медициной и музыкой. Основной формой обучения являлся диспут. Идеал выпускника высшей школы – энциклопедически образованный в тогдашнем понимании государственный или церковный деятель.

Об уровне обучения в этой школе можно судить по деятельности ее учеников – славянских просветителей Кирилла (Константин-философ) и Мефодия, организовавших в славянском мире школы «ученья книжного».

Помимо высших школ в Византии существовали своеобразные кружки-салоны, как бы домашние академии, объединявшие образованных людей, группировавшихся вокруг мецената-философа. Эта традиция шла от греко-римского мира, философских школ древности. Примером могут служить кружки патриарха Фотия (IX в.), Михаила Пселла (XI в.), императора Алексея I Комнина, (ок. 1048–1118), кружок, созданный при дворе императора Андроника II Палеолога (XIV в.), который называли «школой всяческих добродетелей», «гимназией эрудиции». Не без влияния Византии подобные центры просвещения в XV в. появляются в Италии, получив наименование «академий».

Высшее богословское образование получали в монастырях. Важная роль монастырей в деле образования в Византии сохранялась вплоть до XV в., когда в Европе монастырские школы уже пришли в упадок.

Традиция монастырских форм образования восходит к концу греко-римской цивилизации, когда в восточных провинциях Римской империи стали создаваться христианские училища, во многом напоминавшие еврейские раввинские школы. Типичная богословская школа VI в. – это, прежде всего, и школа, и общежитие, и религиозная община. Учащиеся и преподаватели жили в одном доме, составляя «братство». Это еще не монастырь, но по форме эти общины сближаются с позднейшими монастырями

и школами при них. Главный предмет занятий – Священное писание, которое, начиная с библейской книги Бытия, изучали в течение трех лет. Даже обучение грамоте осуществлялось на этой основе. Так, известен учебник VI в. «Эпимерсимы», излагавший греческую грамматику на материале Псалтири. Методика обучения сводилась к следующему: текст Священного писания совместно читался, затем переписывался и подвергался анализу и толкованию.

Педагогическая мысль в Византии

В IV–V вв. в Византийской империи учительскую деятельность осуществляли эллинистически образованные философы, риторы, которые перенесли в новую эпоху наследие греко-римской цивилизации в области педагогических знаний. По характеру своей образованности они мало отличались от своих предшественников – риторов античного мира. Отличия стали очевидными лишь в VI–VII вв. Специфика византийской педагогической мысли заключалась в слиянии и переплетении античных педагогических идей с представлениями о воспитании человека, деятелей и мыслителей восточной православной церкви. Эта двойственность педагогической мысли и всего мышления людей того времени – характерная черта тысячелетнего существования Византийской империи.

Античная традиция воспитания и обучения развивалась греческими мыслителями, поздними неоплатониками IV-V вв., преподавателями Афинской академии, высших школ Малой Азии, Сирии, Александрии – Плутархом, Проклом, Порфирием, Ямвлихом и др. Византийский император Юстиниан (482/ 483–565) начал борьбу с языческими элементами в философской мысли, однако его попытки изгнать «язычников» и закрыть Афинскую академию и другие центры культуры не могли разом разрушить предшествующую тысячелетнюю традицию.

Неоплатоническая мысль V в. породила ряд педагогических идей, воспринятых христианскими теологами: так обучение и воспитание молодежи ориентировалось на высший, духовный мир вечных идей, считалось необходимым направлять внимание учащихся не столько на постижение внешнего мира, сколько на познание самого себя, собственной души, где скрыта истина. Таким образом, на первый план выступала идея воспитания человека, подготовленного к духовному самосовершенствованию и добродетельной жизни. Неоплатоники утверждали нераздельность умственного и духовного воспитания.

Христианские мыслители ранневизантийского периода были людьми с эллинистическим образованием, полученным в лучших школах Малой Азии, Сирии, Афин и Константинополя. Все античные воззрения на воспитание им были хорошо известны, как и практика эллинского воспитания. В то же время они продолжили линию педагогической мысли Климента Александрийского, Оригена и других христианских мыслителей римской эпохи.

Самыми известными христианскими теологами Востока того времени, высказывавшими много педагогических соображений, были *Григорий Назианзин* (*Григорий Богослов*, ок. 330 – ок. 390), *Василий Кесарийский* (330–379), *Григорий Нисский* (ок. 335 – ок. 394), *Иоанн Златоуст* (ок. 344 – ок. 407).

Античное представление о человеке как «микрокосмосе» они дополнили идеей двойственности его внутреннего мира. Принимая ставшую уже традиционной к этому времени мысль, что человек, являясь неким «малым миром», заключает в себе все, чем наполнена Вселенная, они полагали, что это особый мир, отличный от прочих, поскольку создан по «образу Божию». Человеческому естеству свойственна склонность к добру и стремление к нему. Отсюда следовало признание необходимости целенаправленного воспитания.

Христианские мыслители IV в. рассматривали человеческое тело как вместилище души. Высшее в душе, по их мысли, – ум, «душевная прозорливость», открывающие путь к познанию Бога. Душевные способности необходимо не только воспитывать, но и направлять к достижению истинных, высших целей, поскольку, по словам Василия Кесарийского (Великого), в реальной жизни способности человека становятся «благом или злом» в зависимости от их применения в конкретной ситуации.

Василий Кесарийский в сочинении «О том, как молодые люди могут извлечь пользу из языческих книг» выступал как мудрый педагог, развивающий у своих учеников способность к критическому, но доброжелательному отношению к наследию прошлого. Этот свой труд виднейший христианский богослов построил по аналогии с известным трактатом Плутарха «Как юноше слушать поэтические произведения». Другое произведением Василия Кесарийского «Шестоднев», популярное и в Западной Европе, и на Руси, можно считать собственно учебной книгой, дидактически оформленным рассказом о мироздании в соответствии с библейским преданием о сотворении мира. Светскую образованность Василий Кесарийский признавал необходимой «в этом мире» и бесполезной в «ином мире». По его

учению, из всех живых существ лишь человек несет в себе образ Божий, душу и ум. Отсюда следовал вывод: все внешнее, телесное – не подобно Богу, и, следовательно, те знания, что приобретены посредством ощущений, нельзя считать истинными. Поэтому общее условие правильного воспитания и обучения, по возможности, – удаление от мирских дел, погружение в молитвы и пост. Основным методом воспитания он считал развитие самопознания человека через углубление его в свой внутренний мир. Умственное развитие человека Василий Кесарийский ставил на первое место: все нужно подвергать анализу, самостоятельному осмыслению.

Огромное влияние на формирование византийско-православной педагогической мысли оказал Иоанн Златоуст, один из наиболее известных проповедников идей восточной христианской церкви. Им пропагандировались, с учетом античного наследия, такие методы воспитания, как наставление и беседа. Почти сразу же после его смерти, в начале V в., он был назван «вселенским учителем и святителем», однако полной славы достиг в VII в.

В деле воспитания, считал Иоанн Златоуст, обращаться необходимо к самому божественному в человеке, к тому, что отражает «образ Божий» – свободу воли, нравственность. Вследствие такого подхода он порицал применение в воспитании методов авторитарного давления, принуждения и отдавал предпочтение увещеванию, совету, предостережениям.

Учитель не имеет права влиять на человеческую душу через принуждение: сам Бог лишь советует и предостерегает от плохих начинаний, но не принуждает. Этому правилу должен следовать и учитель-пастырь, который должен быть образцом нравственной жизни по Божьим заповедям. Нравственная цель воспитания, как и для многих других мыслителей, его современников, стояла на первом месте. Учить любви к ближнему – назначение педагога-христианина.

Иоанн Златоуст показал пример того, как наставнику следует обращаться к личности каждого ученика и слушателя, а не к массе, видеть каждого учащегося в отдельности, строить свою речь образно, доходчиво, эмоционально, конкретно, наглядно раскрывая содержание изучаемого. При этом главным источником знания, по Иоанну Златоусту, является Библия.

Максим Исповедник (ок. 580–662) продолжил линию на соединение эллинистических и христианских педагогических идей. Проблеме воспитания человека в его философско-богословском наследии уделено, пожалуй, центральное внимание. По традиции, идущей от античного мира, человека он рассматривал как микромир, как связующее звено между телесным и духовным, т.е. божественным миром. Отсюда следовал вывод, что человек должен формироваться гармонично. От достижения внутренней гармонии в человеке зависят равновесие и порядок во внешнем мире, во всей Вселенной. Этот мистический подход отводил воспитанию новую роль, видя его цель в поэтапном соединении, слиянии человека с Творцом. Содержание образования обнимало «весь мир» и находило свое выражение в Логосе – божественном Слове.

По мнению Максима Исповедника, главным препятствием в достижении конечной цели воспитания являлось грехопадение человека, которое разорвало связь земного и небесного. Задача образования – восстановление этой связи, уравновешение чувственного и духовного начал, чтобы человек не опускался ниже доступного ему уровня, а развивался сообразно своей двойственной природе. Главное личностное качество, которое следует сформировать в ходе воспитания, – это воля, понимаемая как сила, влекущая к добру, к слиянию с миром Творца.

Интересные педагогические мысли содержались в трудах *Иоанна Дамаскина (Иоанн Мансур из Дамаска*, ок. 675 – до 753), выдающегося мыслителя Византии. Он родился в арабской христианской семье, жил на территории Сирии и Палестины, одно время являлся приближенным к дамасскому халифу, но оставался в сфере эллинистическо-христианских идей восточной церкви.

Иоанн Дамаскин справедливо считается первым средневековым ученым-схоластом. Идеи, высказанные им в трактате «Источник знания», повлияли на западноевропейское богословие, в частности на воззрения Фомы Аквинского и еще в большей мере – на воззрения древнерусских мыслителей.

Этот трактат представлял собой собрание философских, богословских и педагогических идей, в котором развивалась мысль о необходимости универсального, энциклопедического и богословского образования.

Иоанн Дамаскин полагал, что главную роль в воспитании играет книжное учение, интеллектуальное развитие человека: «Ничего нет дороже знания, ибо знание есть свет разумной души; напротив, незнание – тьма. Подобно тому, как отсутствие света есть тьма, так и отсутствие знания есть тьма разума».

Естественнонаучные сведения, почерпнутые из античной литературы, относились им к светским знаниям, и усвоение их рассматривалось как начальный этап школьного образования. По его убеждению, истинные знания начинаются с ответов на вероучительные вопросы. В названном выше трактате широко рассмотрена, пользуясь современной терминологией, психолого-педагогическая проблематика – о способностях, воображении, памяти и др., а попутно давались методические рекомендации по работе с книгой, организации диспутов и пр.

Большое внимание вопросам воспитания уделял византийский патриарх *Фотий* (ок. 810 или ок. 820–890), наставник Кирилла-Константина и Мефодия – славянских первоучителей – организатор школьного дела. Педагогические высказывания Фотия можно считать типичными для эпохи средних веков.

По мнению Фотия, школа должна быть местом, где молодое поколение усваивает точно очерченный круг общечеловеческих ценностей. Фотий создал соответствовавшую его идеалам школу в Константинополе для детей местной элиты. Эта школа представляла собой нечто среднее между интеллектуальным кружком и высшей школой. Ее характерными чертами можно считать ведущую роль энциклопедически образованного учителя, чей авторитет среди учащихся был непререкаем; простоту и искренность отношений между наставником и учениками, привязанность их друг к другу и обоюдную «ревность» к знанию; универсальное содержание образования, включавшего как светские науки, так и богословие; активный метод обучения – беседу, организуемую и направляемую учителем. Для этой своей домашней школы-кружка Фотий создал специальный труд «Мириобиблион» («Многокнижие»), содержавший пересказ более 300 произведений античных и византийских авторов – философов, историков, ученых.

Симеон Новый Богослов (949–1022) – византийский религиозный деятель мистического направления, философ и поэт – продолжил восточно-христианскую традицию в развитии педагогической мысли. В отличие от Фотия, он отрицательно относился к светской образованности, хотя сам получил блестящее образование в константинопольской школе, где светские и духовные знания не противопоставлялись. Симеон негативно относился ко всему светскому, отрицая эллиническую школу как образовательное учреждение и ратуя за монастырское обучение. Монастырь, с его точки зрения, был идеальным «миром духовного учительства и духовного ученичества». Симеон считал, что сам ученик должен выбрать себе учителя, духовника-старца. Цель обучения – не постижение наук, а развитие способностей проникать духовным взором в мир божественный, т.е. – мистическое просвещение. По Симеону, путь к познанию пролегает не через изучение светских наук в школе, а через постижение учеником-послушником человеческой природы, божественной в своей основе и заключающей в себе всю сущность мироздания и всю истину.

Крайностям монастырских форм религиозного воспитания и обучения противостоял выдающийся государственный деятель и философ Византии *Михаил Пселл* (1018 – ок. 1078 или ок. 1096). Признавая учение о двух природах человека – земной и небесной, он считал, что и образование человека должно проходить два последовательных этапа: изучение наук о низшей природе, завершающееся усвоением элементов античной философии, не противоречащих христианским догмам, и постижение божественного мира через изучение теологии.

Михаил Пселл – личность предвозрожденческого масштаба, ученый-эрудит, логик, учитель дворцовой школы, воспитатель наследника императорского престола, автор учебников. Он оставил большое число произведений педагогического характера: «Обзор риторических идей», «О стиле некоторых сочинений», энциклопедическое сочинение «О всяческой науке» и др. В них возрождал антично-эллинистические подходы к воспитанию, вводя их в рамки христианской педагогической культуры. В небольшом трактате «О стиле некоторых сочинений» Пселл попытался показать достижения античного риторского искусства и на этой основе обосновать искусство христианского красноречия. В содержание подготовки риторов он вводил изучение и Демосфена, и Иоанна Златоуста, и Плутарха, и Григория Богослова.

Главным занятием Михаила Пселла было преподавание в высшей константинопольской школе, которую он много лет возглавлял. Именно поэтому все его книги были как бы диалогами со студентами, ответами на их самые неожиданные вопросы по риторике, истории, философии, политике, физиологии, естествознанию.

В своем произведении «Хронография» Пселл нарисовал образы воспитанных византийцев, значительно отличающиеся от аскетическо-религиозного идеала человека того времени. У Пселла человек телесно прекрасен, светски образован, умеет восхищаться красотой материального мира,

обладает христианской твердостью ума и душевным благородством. По своим взглядам на цели воспитания Пселл являлся ярким представителем христианского гуманизма.

Византийские мыслители, как и их последователи на Западе, создали много литературных трудов того же направления. Так, в сочинении Феодора Метохита «Этикос, или О воспитании», например, было дано характерное для деятелей этого круга определение умственного труда как высшей формы наслаждения. Цели воспитания связывались с необходимостью формирования разносторонне образованного, просвещенного человека. Путь воспитания – постепенное и осмысленное преобразование «естественного» человека в человека культурного, «универсального». Для всех передовых мыслителей поздней Византии были характерны интерес к человеку и его воспитанию, внимание к окружающему миру, интерес к античности, стремление к энциклопедизму, признание ценности научных знаний, попытки выразить свой духовный мир в педагогической деятельности.

Наиболее видной фигурой последнего периода византийской философской и педагогической мысли можно считать *Георгия Гемиста Плифона* (ок. 1355–1452), в некоторой степени отходившего от идеалов христианства. Он родился в Константинополе, но его деятельность проходила в западной части Византийской империи – Мистре, бывшей древней Спарте, которая в XV в. стала одним из центров византийской гуманистической культуры. Возникший вокруг Плифона кружок посещали и византийские, и малоазийские, и итальянские гуманисты.

Цель воспитания, по Плифону, – достижение совершенства, отклоняясь от которого, человек впадает во зло. Образованность человека он тесно связывал с его воспитанием, считая, что путь победы зла в себе равен пути развития своих умственных способностей и душевных сил: достижение поставленной цели воспитания невозможно без усилий самого человека, без его стремления к самообразованию.

Как и Максим Исповедник, Плифон полагал, что ошибки, допущенные педагогом и воспитанником в деле образования, ведут к потере цельности и гармонии не только в самом воспитуемом, но и во всей Вселенной, поскольку человек является звеном, соединяющим земной и небесный миры. Однако, в отличие от мистических взглядов на воспитание Максима Исповедника, Плифон считал, что цель воспитания и обучения – подготовка человека прежде всего к земной жизни. Эта светская позиция отразилась в его взглядах на содержание, формы и методы воспитания и образования. Современники считали, что в Европе именно Плифон открыл путь к познанию для тех немногих аристократов духа, которые способны к самообразованию и самосовершенствованию.

Нужно заметить, что имя последнего крупного византийского мыслителя и педагога Плифона затмили фигуры титанов Возрождения. Это в значительной степени объясняется и тем, что в XIV–XV вв. в Византии отчетливо выделилось аскетическо-монашеское направление христианской мысли, получившее наименование исихазма (от *греч.* – покой, безмолвие). Исихасты оформились в своеобразное монашеско-народное течение в религиозно-философской мысли, которое цель воспитания видело в стремлении человека к слиянию с Богом, а основным средством считало «безмолвную» молитву. Исихасты резко отрицательно относились к светским знаниям, античной науке, ко всему языческому. Образование, объединяющее светское и богословское знание, для исихастов было неприемлемым. Сторонников светской мудрости они считали своими идеологическими противниками, язычниками и еретиками, «эллинистами».

Григорий Палама

Наиболее ярким представителем исихастского движения был солунский архиепископ и афонский монах *Григорий Полета* (1296–1359). По его убеждению, суть познавательной деятельности заключается в организации прямого общения между учеником-послушником и Богом. В своем сочинении «О священно-безмолвствующих» Палама разъяснял, как «внешними приемами научить себя внимать себе», как приучить ум не отвлекаться на окружающее, делать его сильным и способным к сосредоточению на едином. Особой воспитательной силой, по его мнению, обладает умная молитва, постоянно мысленно произносимая воспитанником.

Если византийские гуманисты ставили акцент на интеллектуальное образование, то исихастов занимали прежде всего проблемы нравственно-религиозного воспитания.

В последующую эпоху влияние Византии в той или иной степени испытали Персия, Закавказье, арабский мир, Восточная и Западная Европа. Одновременно и культура Византии продолжала подвергаться влиянию культур других народов. Переплетение разных ветвей культуры человечества придавало неповторимый колорит православной византийской цивилизации: античное миросозерцание, внимание к вопросам воспитания, сочетание светского элемента в образовании с христианским вероучением, которое исповедовали эллинистически воспитанные люди, подчиненность церкви и школы власти кесаря – все это было характерно для Византии.

Византийское влияние на дальнейшее развитие просвещения

В развитии мировой культуры Византия сыграла роль моста, соединившего античную образованность со средневековой культурой. Следует иметь в виду, что и после 1453 г., когда сама империя фактически прекратила существовать, византийская образовательная традиция, идущая с V в., не прерывается.

Вместе с этим нельзя не отметить, что Византия уже с первого столетия своего существования способствовала распространению греческой школьной традиции в Персии и далее на восток. При императоре Юстиниане (482/483–565), после закрытия им в 529 г. Афинской академии, языческие философы и учителя переехали ко двору иранского шахиншаха Хосрова (? – 579), который присоединил значительную часть Византии к своей империи и организовал здесь центр «эллинской мудрости». Даже в далеком среднеазиатском Мерве в то время существовала колония христиан из Сирии и функционировали школы «свободных искусств».

В культурную орбиту Византии входил и кавказский причерноморский регион, где ощущалось влияние Василия Кесарийского, Григория Назианского, Григория Нисского, мысли которых были хорошо известны в среде просвещенных армян и грузин. В Грузии закончил свой жизненный путь подвергшийся опале и сосланный в один из абхазских монастырей Иоанн Златоуст.

В начале V в. армянский просветитель Месроп Маштоц создал оригинальную армянскую письменность, что позволило начать в Армении обучение детей на родном языке, чему способствовал перевод византийской учебной литературы на армянский язык. Школы по эллинистическому образцу существовали в Армении и раньше. После VII в. в монастырях Армении стали открываться школы повышенного уровня. В XIII в. на юго-востоке Армении был основан Гладзорский университет, где обучали, как и в византийской высшей школе, не только богословию, но и светским наукам.

Грузия также испытала сильное влияние византийско-православной культуры. Центром грузинского просвещения стала Гелатская академия, основанная близ Кутаиси Давидом IV Строителем (ок. 1073–1125). Обучение в ней велось по византийскому образцу. Грузинский Иверский монастырь на полуострове Афон в Греции осуществлял непрерывную передачу византийского опыта монастырского образования в Грузию.

Интеллектуальный мост с арабо-исламским миром возник благодаря создателю Корана пророку *Мухаммеду* (ок. 570–632), который был знаком с христианско-византийской книжной культурой. Считается, что греческий перевод Корана в Византии был известен уже к X в.

В VII в. арабы завоевали многие восточные и южные провинции Византии, где была высоко развита педагогическая культура. Через сирийский язык, один из диалектов арамейского, близкого к арабскому, мусульмане познакомились с греко-византийской культурой и педагогической мыслью. Характерно, что после победы над Византийской империей в 830 г. арабы потребовали контрибуции не золотом, а книгами. В 832 г. халиф аль-Мамун создал в Багдаде знаменитый Дом мудрости, бывший одновременно и местом переписки книг, и высшей школой. Многие преподаватели этой школы были христианами. По византийскому мосту арабо-исламский мир от Андалузии до Индии воспринимал наследие античной мысли прежде всего через сочинения Платона и Аристотеля, трактаты мыслителей позднейших эпох –

Порфирия, Симплиция, Иоанна Грамматика и др.

Византийская традиция уважительного отношения к светским знаниям как преддверию богословия была воспринята и в Арабском Халифате. Например, выдающийся арабский мыслитель *аль- Фараби* (880–950), автор педагогически насыщенных трактатов «Об основах знания», «О достоинстве науки и искусства», «Указание пути к счастью», «Жемчужина мудрости», подобно византийским мыслителям, утверждал, что лишь благодаря широкой, в том числе и светской, образованности человек становится добродетельным. Он призывал к уважительным отношениям между педагогом и учеником, требовал от учителя обязательного изучения наук, что было близко византийскому мировоззрению.

Одновременно с арабским вторжением с севера в VII в. в пределы Византийской империи начали проникать славянские народы Балканского полуострова, которые расселялись на ее территории и чьи поселения доходили до Крита и Малой Азии. В IX–XI вв. началось становление славянской письменности, которая была создана на основе греческого уставного письма в середине IX в., Кириллом (до пострижения в монахи – Константином) и его братом епископом Мефодием, происходивших из Солуни (Салоники), где проживало смешанное греко-славянское население. Эти известные славянские просветители и проповедники христианства в 863 г. были приглашены в Великоморавское княжество и основали независимую от германского епископата славянскую церковь и первую школу, где преподавание велось на славянском языке. Кирилл и Мефодий перевели с греческого языка на славянский ряд богословских книг и школьных текстов. После принятия Болгарией христианства (865) усилиями учеников и последователей Кирилла и Мефодия в стране была создана сеть славянских школ. Особенной известностью пользовались Охридская и Преславская школы. Содержание образования и методика обучения в них были связаны с византийской традицией.

В период византийского владычества (1018–1185), когда в болгарских школах насаждался греческий язык, учителя славянской книжности переселились в Киевскую Русь. С принятием христианства в 988 г. князь Владимир открыл в Киеве школу «учения книжного». Забота Владимира и других древнерусских властителей о деле образования, создание ими центров обучения, скорее всего, заимствованы от Византии, императоры которой покровительствовали дворцовым школам, где обучались дети служилой знати в целях подготовки государственных чиновников. В древнерусской школе «ученья книжного» в значительной степени отразились порядок изучения «семи свободных искусств» и методы обучения, принятые в античную эпоху.

Западноевропейскую цивилизацию и ее систему образования трудно понять вне учета византийского влияния. В Европе, как известно, образование длительное время строилось на основе изучения латинского и греческого языков. Традиции обучения по античным книгам, как реликт древнего мира, сохранялись на протяжении всего средневековья и передавались Западу прежде всего через Италию, которая в V в. была провинцией Византийской империи, а в XV стала местом эмиграции интеллектуальной элиты Византии. С XIII–XIV вв. эта контактная зона расширилась за счет европейских университетских центров.

Гуманистическая концепция человека и трактовка целей его воспитания становились общими и выводились из отношения человека с Богом, который понимался как вечное личностное начало и ключ к пониманию ценности существования отдельной человеческой личности.

Многие из византийских мыслителей стали видными учеными и профессорами древнегреческого языка, риторики, античной философии, пропагандистами греко-эллинистического наследия в итальянских и других европейских университетах. Непосредственное их общение с западноевропейскими гуманистами было необычайно плодотворным и своевременным. Для Западной Европы, знакомившейся с античностью по результатам раскопок археологов и разрозненным текстам, добытым в глубинах монастырских книгохранилищ, встреча с живыми носителями античного наследия была очень важной.

Ознакомление с практикой образования и педагогической мыслью Византии оказало огромное воздействие на воспитание и обучение в средневековой Руси и в странах Восточной Европы, а также стимулировало развитие западноевропейской педагогической мысли в эпоху Возрождения.

Под ударами турок-османов в 1453 г. пал Константинополь. С этого времени Византия прекратила свое существование как государство, но византийско-православная традиция обучения и воспитания как часть общей культуры сохранилась надолго.

Рекомендуемая литература

Авилушкина Л. Т. К вопросу о месте «Хроники» Михаила Глики в системе византийского образования //

Проблемы социальной истории и культуры средних веков. Л., 1987.
Агафий. О царствовании Юстиниана. М.; Л., 1952.
Антология мировой философии: В 4 т. Т. I. Философия древности и средневековья. М., 1969.
Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2т.Т.1.М.,1994.
Анна Комнина. Алексиада. М., 1965.
Античность и Византия: Сб. ст. / Под ред. Л.А. Фрейберг. М., 1975.
Библиотека в саду. Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиофильстве. М., 1985.
Валенберг В. Философские взгляды Михаила Пселла // Византийский сборник. М.; Л., 1945.
Византийская литература. М**.,** 1974.
Гранстрем Е.Э. Наука и образование // История Византии. М., 1967.
Громов М.Н., Козлов Н. С. Русская философская мысль X–XVII веков. М., 1990.
Жития Кирилла и Мефодия / Под ред. Д.С. Лихачева и П.Н. Динекова. М., 1986.
Игнатенко А.А. В поисках счастья: Общественно-политические воззрения арабо-исламских философов средневековья. М., 1989.
Иоанн Дамаскин. О девяти музах и семи свободных искусствах. О разуме. О мысли. Спб., 1884.
Иоанн Златоуст. О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать своих детей; Слово об обучении и наставлении; Слово о воспитании детей // Антология педагогической мысли христианского средневековья. В 2 т. М., 1994. Т. I.
История Византии. Т.2. М., 1967.
Карпов С.П. Трапезундская империя и западноевропейские государства в XIII-XV вв. М., 1981.
Каждан А.П. Византийская культура. М., 1968.
Культура Византии. IV – первая половина VII в. М., 1984.
Культура Византии. Вторая половина VII–XII вв. М., 1989.
Культура Византии. XIII – первая половина XV вв. М., 1991. Культура раннефеодальной Армении IV–VII вв. Ереван, 1980.
Курбатов Т.Л., Фролов Э.Д., Фроянов И.Я. Христианство: Античность, Византия и Древняя Русь. Л., 1988.
Липшиц Е.З. Очерки истории византийского общества и культуры. VIII – первая половина IX века. М.; Л., 1961.
Литаврин Г.Г. Как жили византийцы. М., 1974.
Ладыженский М.В. Свет Незримый. Спб., 1915.
Лордкипанидзе М.Д. История Грузии XI – начала XIII века. Тбилиси, 1974.
Любарский Я.Н. Михаил Пселл: Личность и творчество: К истории византийского предгуманизма. М**.,** 1978.
Медведев И.П. Литературные «салоны» в поздней Византии // Лит. и искусство в системе культуры. М., 1988.
Медведев И.П. Византийский гуманизм XIV– XV вв. Л., 1976.
Михаил Пселл. Хронография. М**.,** 1979.
Памятники византийской литературы IV–IX веков. М., 1968.
Пигулевская Н.В. Сирийская средневековая школа // Палестинский сборник. 1966. Вып. 15 (78).
Поляковская М.А., Чекалова А.А. Византия: быт и нравы. Свердловск, 1989.
Рудаков А. П. Очерки византийской культуры по данным греческой агиографии. М.; Пг., 1917.
Самодурова З.Г. Социальный состав учащихся Византии VII– XII вв. // Византийский временник. Т. 51, 52. М., 1990, 1991.
Соколов В.В. Средневековая философия. М., 1979.
Соколов П.П. История педагогических систем. Пг., 1916.
Творения Преподобного Иоанна Дамаскина. М., 1997.
Тойнби А.Дж. Постижение истории. М., 1991.
Флоровский Г.В. Восточные отцы IV века. М., 1992.
Флоровский Г.В. Восточные отцы V–VIII веков. М,, 1992.
Фрейберг Л.А., Попова Т.В. Византийская литература эпохи расцвета IX-XVвв. М., 1978.
Цветаев И.В. Из жизни высших школ Римской империи. М., 1902.
Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой истории. М., 1991.
Удальцова З.В. Византийская культура. М., 1988.
Успенский Ф.И. Очерки по истории византийской образованности. Спб., 1891.

ГЛАВА 5

ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА И ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Начало западноевропейского средневековья связано с распадом Римской империи. В этот период, начавшийся с конца V в., на смену изжившему себя рабовладельческому обществу приходит новый жизненный уклад, связанный с зарождением феодальных отношений, оплотом которого стало христианство.

Средние века – огромный исторический пласт, захватывающий более двенадцати столетий. В рамках средневековья обычно выделяют три периода: V–X вв. – раннее средневековье, XI–XIII вв. – развитое, или «высокое», средневековье и XIV–XVI вв. – позднее средневековье, называемое еще эпохой Возрождения.

Культурное наследие средних веков в истории человечества чрезвычайно богато. Известны великолепные образцы иконописи этого периода, появление готического и романского стилей в архитектуре, непревзойденные шедевры живописи Леонардо да Винчи, Микеланджело и других художников, поэзия Петрарки и Данте. Именно в средние века появляется категория поглощенных знаниями людей – профессиональных ученых.

Влияние церковной культуры на развитие образования

Возникновение и развитие средневекового образования связывается обычно с развитием церковной культуры, которая использовала его как для проповедования церковной догматики, так и для борьбы с еретиками.

Впервые вопрос о необходимости разработки программы церковного обучения в целях внедрения идей христианства был поставлен еще философом и богословом поздней античности Аврелием Августином (Блаженным) (353–430), который одним из первых выступил против использования языческих элементов в христианском воспитании.

В начале VII в. на территории Ирландии и Британии благодаря активности монашества появляются первые церковные школы. Открытию школ при монастырях благоприятствовало то, что там сохранились древние рукописи, служившие учебными пособиями. Содержание образования в монастырских школах опиралось главным образом на сочинения Августина. Его образовательная программа предусматривала использование только тех светских знаний, которые необходимы христианскому проповеднику, – знание языков, истории, диалектики, риторики, основ математики, способствующих, по его мнению, углубленному пониманию религии.

Эта программа предназначалась как для «внутренних» монастырских школ, готовивших учеников для вступления в монашество, так и для «внешних», обучающих будущих священнослужителей и лиц для светской службы. Из философов, заслуживающих изучения в школе, Августин Блаженный, как уже отмечалось ранее, рекомендовал произведения последователей Платона как наиболее полно соответствующие идеалам христианства.

Основное внимание как в монастырских, так и в открываемых при городских соборах кафедральных (епископских) школах уделялось воспитанию нравственности, для чего использовались наставления, посты, чтение сочинений на религиозные темы. Особенно это относилось к ученикам «внутренних» школ.

В раннесредневековой школе можно выделить различные уровни обучения: элементарный уровень, включавший овладение чтением, письмом, счетом, пением, – учащиеся достигали его приблизительно за пять лет; для среднего уровня предназначался курс так называемого тривиума, куда входило изучение латинской грамматики, риторики и диалектики; и, наконец, повышенный, содержавший полный курс «семи свободных искусств», в котором к тривиуму добавлялись еще четыре науки – арифметика, геометрия, астрономия и музыка – так называемый квадривиум.

Основной книгой для обучения грамоте служил Псалтырь. Обучение начиналось с механического заучивания наизусть на ставшем языком науки латинском языке молитв и всех 150 псалмов, после чего переходили к изучению латинской азбуки, чтению и письму. Позже появились специально разработанные для школ учебные пособия от грамматических руководств (например, Присциана и Доната), латинских разговорников (Эльфрика) до словарей и хрестоматий. А составленные *Северином Боэцием*

(ок. 480–524) учебники логики, арифметики и музыки служили в школе в качестве учебных пособий вплоть до XIII в.

В результате широкого распространения монашества по всей территории Западной Европы средоточием образования и воспитания долгое время оставались именно монастырские школы. Аскетический идеал, проповедовавшийся в монастырях, требовал от монаха тяжелой борьбы с самим собой и с миром. Поскольку в этом более всего помогала школа, устроению школ, разработке программ обучения и написанию учебных пособий придавалось большое значение. Вместе с этим, согласно монастырским уставам, монахам предписывалось много времени уделять чтению. «Монастырь без библиотеки все равно что крепость без оружия» – гласила средневековая поговорка.

Пик развития монастырских школ пришелся на период правления франкского короля Карла Великого в начале IX в., указами которого повелевалось повсюду расширять сеть школ, открывая их при каждой церкви.

Одним из главных деятелей школьной реформы Карла Великого был англо-саксонский ученый, трудившийся в монастырской школе в г. Туре (Франция), *Альбин Алкуин* (ок. 735–804). В написанных им трудах «Письмо об изучении наук» и «Всеобщее увещевание» обосновывалась необходимость всеобщего образования, подготовки учителей для этой цели. Впервые после 300-летнего забвения идей античности образование стало рассматриваться как путь к сохранению всех предыдущих достижений культуры.

Период правления Карла Великого вошел в историю под названием Каролингского Ренессанса, поскольку еще до эпохи Возрождения возникла тяга к изучению классической древности и сохранению античной культуры. В рукописях того времени до нас дошли многие сочинения «золотого» и «серебряного» века римской литературы. В монастырских школах изучались произведения Вергилия, Горация, Овидия, Ювенала, Цицерона, Саллюстия и др. В переписанных монахами произведениях в уголке рукописи стояла специальная пометка «для школы». Это был период культурного подъема, расцвета литературы, искусства, архитектуры. Ко двору были привлечены образованнейшие люди, объединившиеся в так называемую Академию, руководимую Алкуином.

Средневековая школа

Следует заметить, что на протяжении всего средневековья школа способствовала социальному продвижению людей даже низкого происхождения. Вместе с тем образование служило и средством укрепления установившегося государственного и церковного порядка.

Однако последние правители династии Каролингов перестали уделять внимание школьному делу, и оно постепенно пришло в упадок. Жившая античными традициями раннесредневековая школа полностью изменила направление своего развития в XI–XIII вв., поскольку период развитого средневековья был отмечен политической централизацией в странах Западной Европы, концентрацией власти в руках монархов. Это вызывало яростное сопротивление духовенства, не желавшего сдавать своих позиций. В условиях глубоких изменений в политической и духовной жизни общества господствующее положение начинал занимать новый вид религиозной философии – схоластика (от *лат.*

– школьный, ученый). Она способствовала становлению типа культуры, ориентированного на формальную логику Аристотеля и абстрактное богословие. Важнейшая роль в утверждении этой ориентации принадлежала философу и теологу *Фоме Аквинскому* (1225/26–1274). В своем основном трактате «Сумма теологии» он по-новому интерпретировал церковную традицию, пытался подчинить светское знание вере, опираясь при этом на Аристотелеву этику, логику, психологию. Вся его деятельность была направлена на придание вероучению формы научного знания.

В течение нескольких столетий сочинения Фомы Аквинского служили основным источником при изучении богословия в европейских школах повышенного типа – коллегиях и университетах. Развитие схоластики и приспособленных к ней учебных заведений привело к упадку старой церковной школы с преимущественным изучением грамматики и риторики, которые были вытеснены изучением формальной логики и нового латинского языка. В этой связи требовала пересмотра и организация обучения: почти при каждом монастыре учреждались школы средней ступени, а для завершения образования – школы высшей ступени.

Курс обучения в школах был рассчитан на 6–8 лет. Первые два года посвящались изучению философии, два следующих года – богословия, церковной истории и права, два последних – углубленному изучению богословия. Через 13 лет, получив предварительно степень бакалавра, выпускники могли стать магистрами богословия.

В связи с ростом числа схоластических школ начала складываться категория людей, занимавшихся педагогическим трудом. Учителя и ученики постепенно объединялись в корпорации, называвшиеся университетами, которые характеризовались уже известной дифференциацией содержания образования. Они обычно состояли из нескольких факультетов – младшего, артистического, подготовительного, где изучались «семь свободных искусств», и трех старших – юридического, медицинского и богословского. Средневековая университетская организация образования расширила рамки ранее сложившейся книжной учености и выработала представление о типе высокообразованного ученого, не только овладевающего знаниями для самосовершенствования, но и пополняющего их в интересах развития самой науки, как бы мы сказали ныне.

Центрами образования и культуры оставались города. Их рост и усиление торговли породили новое сословие – бюргерство, торгово-ремесленную часть городского населения. Именно для удовлетворения его потребностей стали создаваться новые типы школ – магистратские, цеховые, гильдейские. Они были различны по своему назначению – школы «счета» и родного языка, латинские школы.

Это были относительно независимые от церкви учебные заведения. Первые такие школы появились в Италии, затем известность начали приобретать парижские школы, главным образом благодаря их руководителям. Один из них, *Гуго сен-Викторский* (1096–1141), создал педагогический трактат «Дидаскаликон», в котором были предложены разработанные им как классификация наук, подлежащих изучению в школах, так и методика обучения.

Обогащению методов обучения, использовавшихся в то время в школах, способствовал известный французский ученый *Пьер Абеляр* (1079–1142), предложивший оригинальный метод «да – нет», заключавшийся в сопоставлении различных точек зрения в дискуссиях и комментариях.

Появление со второй половины XII в. многочисленных сочинений, посвященных вопросам воспитания и образования, свидетельствовало о возникновении тенденции к выделению педагогической проблематики в специальную отрасль знания.

Помимо распространения церковных и светских школ средневековье сохранило и такую форму обучения, как ученичество, которое было принято в семьях торговцев и ремесленников. В ремесленной и торговой среде этот вид образования осуществлялся следующим образом: мастер брал к себе в обучение одного-двух учеников за определенную плату. Об умении мастера учить судили представители ремесленного или гильдейского цеха. Выучка у мастера давала возможность ученику по прохождении полного курса, продолжавшегося от 2 до 6 и более лет, работать подмастерьем до тех пор, пока он не заработает себе средств на открытие собственной мастерской.

Для рыцарского воспитания мальчика в возрасте 10–12 лет отдавали в дом знатного феодала или ко двору короля. Принимая участие в жизни новой семьи и выполняя роль пажа, обслуживавшего главу семьи, мальчик учился хорошим манерам, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам, стихосложению, верховой езде, обращению с оружием. Домашний священник наставлял воспитанника на «путь истинный» и учил грамоте. В 14–16 лет подросток становился оруженосцем, а в 18 лет его торжественно посвящали в рыцари. Идеал рыцарского воспитания, предполагавший овладение различными умениями и навыками, широкой культурой и высокой, по тогдашним представлениям,

нравственности, стал впоследствии эталоном гуманистического воспитания эпохи Возрождения, поскольку именно в нем прослеживалась идея разностороннего развития личности. Представления о таком развитии ребенка нашли яркое отражение в сочинении выдающегося мыслителя средневековья *Винцента из Бове* (ум. ок. 1264) «Об обучении детей благородных особ». По широте охвата педагогической проблематики, включавшей все аспекты образования и воспитания как мальчиков, так и девочек, по глубине анализа христианских источников и сочинений античных авторов по вопросам воспитания этот труд можно смело отнести к разряду выдающихся педагогических сочинений эпохи средневековья.

Девочки из знатных семей воспитывались преимущественно дома или в монастырях. В программу их обучения входило освоение грамоты, изучение иностранных языков, рукоделие, музыка, чтение религиозных книг. Обычно же девочки получали домашнее воспитание.

Несмотря на религиозную направленность, средневековое понимание разностороннего развития ребенка восприняло фактически античное представление о гармонии души и тела, дополнив его необходимостью труда не как Божьей кары, а как средства развития в общей системе воспитания личности. Эта точка зрения ярко отразилась в трактате испанского философа *Раймунда Луллия* (ок. 1235 – ок. 1315) «Детское учение», где он объяснял, почему в семьях, где дети обучаются ремеслу, воспитание приносит лучшие плоды, чем там, где они пребывают в праздности.

Начиная с XIII в., в связи с начавшимися изменениями в экономической жизни большинства европейских стран, школьное образование оказалось в сложном положении. Ориентация преимущественно на пересказ схоластических трудов перестала удовлетворять потребность общества в научном образовании. Античная литература почти совсем исчезла из содержания школьного обучения. Школа довольствовалась ознакомлением учащихся с сочинениями назидательного характера и зазубриванием наизусть учебных поэм новых грамматиков, пользовавшихся так называемой «вульгарной латынью», что мало соответствовало требованиям жизни. По мере того как содержание образования становилось все более ограниченным, зубрежка и телесные наказания начали занимать все большее место в школе. Постепенное сведение образования к элементарному обучению в течение двух-трех лет, несмотря на количественный рост школ различного направления, приводило к снижению общего уровня образованности. Единственными учебными заведениями, сохранявшими старые традиции, оставались университеты. В их структуре сложился новый тип образовательного учреждения, совмещавший общежитие с учебным заведением, – коллегия.

Педагогическая мысль и школа эпохи Возрождения

Эпохе Возрождения, охватывавшей три с лишним столетия (XIV-XVI), человечество обязано признанием самоценности личности, достойной уважения и специального изучения. Захват в 1453 г. турками Константинополя вызвал бегство оттуда ученых с их греческими рукописями в Италию, где они начали «возрождать» античный, в основном платоновский, взгляд на мир. Вместе с этим социально-экономическое развитие общества повлекло за собой формирование нового мировоззрения, в центре которого находилась активная личность, способная преобразить мир. Стремление осмыслить место человека в мире возродило интерес к античной культуре как сокровищнице исторического опыта человечества, привело к поискам в ней ответов на поставленные новой эпохой вопросы. Важно отметить, что наследие древних рассматривалось не как образец для подражания, а как источник идей, на которые можно опереться в создании нового мировоззрения и новой культуры. Со стремлением установить преемственность с античностью путем возрождения классической древности и связано название эпохи – Возрождение.

Прогрессивные идеи о миссии человека на земле, которые составили содержание гуманизма как ведущего идеологического движения эпохи, оказали огромное влияние на все последующее развитие мировой культуры. Неся в себе потенциал светскости и рационализма, гуманизм открывал путь и к познанию природы человека.

Сложившийся в античности идеал разносторонне развитой человеческой личности претерпевал в новую эпоху существенные изменения. Мыслители Возрождения не только описывали этот идеал, но и сами были как бы его воплощением.

В Италии, колыбели европейского Возрождения, главным в формировании гармонической личности было признано воспитание гражданина. Представители так называемого «гражданского» гуманизма, обозначавшие его общественные функции, - *Л. Бруни* (1370/1374-1444), *Л. Валла* (1405/1407-1457), *Л. Алъберти* (1404–1472) – считали основной функцией воспитания формирование человека,

действующего на благо общества, а очагом воспитания – семью. Так, флорентийский гуманист Леон Альберти полагал, что именно семья является основой общества в целом, и потому семейному воспитанию следует придавать особое значение, уделив в нем важное место воспитанию женщины. Чуть позже *Паоло Верджерио* (1370–1444) уточнил эту мысль, подчеркнув, что воспитание гражданина – дело отнюдь не только родительское, но прежде всего государственное.

Основываясь на понимании человека как природного единства тела и души и исходя из цели, которую ставило перед собой общество, – подготовить физически и духовно здорового, активного и жизнестойкого гражданина, – физическое воспитание как компонент формирования гармонической личности в эпоху Возрождения рассматривалось шире, чем в античные времена. Реализацию гражданского долга гуманисты видели и в трудовой деятельности, которая стала рассматриваться как неотъемлемая часть воспитания целостной личности.

В созданном в начале XVI в. английским мыслителем *Томасом Мором* (1478–1535) утопическом проекте бесклассового общественного устройства прозвучала идея об обязательном участии всех граждан в производительном труде и о соединении его со всеобщим образованием. Т. Мор полагал, что производительный труд будет специализирован, с тем чтобы молодежь с детства готовилась к избранной профессии. В XIX в. эта идея нашла то или иное отражение в концепциях трудового воспитания и обучения.

С конца XV в. общественная ситуация в Европе, связанная с появлением абсолютных монархий, побудила к переосмыслению идеала воспитания. Человек, ограниченный монархическим строем, вместо гражданской активности стал стремиться к уединению, подчинив себя культу знания. Главенствующую позицию в формировании человека в этой ситуации занимало образование. Очагами новой гуманистической культуры опять становятся кружки ученых, центром которых сделалась Платоновская академия в Италии, во Флоренции. Члены этой Академии трактовали основополагающие проблемы бытия, опираясь на философские идеи Платона.

Томас Мор

Переводы литературных произведений классиков древности стали основным направлением развития культуры эпохи Возрождения, получившим название «филологический» гуманизм, который постепенно утратил общемировоззренческое значение. Гуманитарные знания, приобретаемые за счет досуга, дававшие образованному человеку внутреннюю свободу, уводили его от собственно гуманистического идеала, что в результате привело в конце XVI в. к трагедии гуманизма. Первоначальный гуманистический идеал воспитания разносторонне развитой, активной личности стал превращаться в формальную литературную образованность.

Те же самые тенденции прослеживались и в практике учебных заведений. Изучение грамматических форм, заучивание правил синтаксиса, тренировка в стилистике, подражание стилю Цицерона в риторике стали основным содержанием образования. Обучение, дающее одностороннее развитие, не могло не вызвать критики со стороны по-новому мысливших гуманистов. Сатира, направленная ранее на схоластическую школу средневековья, теперь стала обращать свое острие против современной им школы.

Новогуманистический образец воспитания, который в дальнейшем оказал огромное влияние на развитие мировой педагогической мысли и школьной практики, родился в недрах отдельных школ. Первые шаги в практическом его осуществлении были предприняты в 20-е гг. XV в. талантливыми

итальянскими педагогами *Витторино да Фельтре* (1378–1446) и *Гуарино Гуарини* (1374–1460). В школе в Мантуе на севере Италии, которую возглавлял Витторино и которая известна под названием «Школа радости», кроме детей герцога, в поместье которого и на чьи средства она содержалась, учились еще около 70 неимущих учеников по выбору самого Витгорино. В школе обучались как мальчики, так и девочки, что было принципиально новым для того времени. Содержание обучения имело своей целью заложить у воспитанников фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы им самостоятельно овладевать специальными знаниями.

Витторино да Фельтре

Овладение навыками самообразования новые гуманисты ставили превыше всего. Основу школьной программы составляло изучение классических языков и литературы, куда, естественно, включалось изучение традиционных «семи свободных искусств». В методике обучения было много заимствований у Квинтилиана. Наряду с развитием интеллектуальных способностей, эстетического воспитания, предусматривающего в качестве одного из его средств и оформление интерьера учебного помещения, отводилось много времени физическому развитию – длительным прогулкам, спортивным играм, выработке грациозности в танцах, верховой езде. Таким образом, формирование личности учащихся сохраняло у Витторино элементы рыцарского воспитания. Вместе с тем многое в быте учеников мантуанской школы, согласно христианской традиции, носило дух аскетизма, с тем чтобы укрепить их в добродетели.

Близкой по гуманистическому духу, но отличавшейся по цели образования была школа в Ферраре, куда был приглашен для преподавания друг Витторино да Фельтре Гуарино из Вероны. В отличие от Витторино, он ставил перед собой задачу подготовить своих питомцев к будущей профессии. При обучении каждого ученика он уделял особое внимание тем предметам, знания которых будут ему полезны в будущей практической деятельности. Поэтому наряду с классическими языками в его школе изучались предметы естественнонаучного цикла.

Франсуа Рабле

Различия в построении учебных программ, образовательных целях, методах работы этих двух педагогов отражали цели обучения, базировавшиеся на общей гуманистической основе. Успех их деятельности объяснялся не только личными достоинствами и высочайшей эрудированностью руководителей школ, но главным образом реализацией ими гуманистических идей. Эти школы явились как бы прообразом классических гимназий последующих столетий.

Одним из видных мыслителей того времени был француз *Мишель Монтень* (1533–1592), который в своем труде «Опыты» предложил концепцию человека нового времени – широко образованного и критически мыслящего. Основу знаний, по Монтеню, составляет опыт. Ребенку, писал он, внушаются с детства готовые истины, когда он еще не в силах судить об их достоверности. Чтобы человек был способен самостоятельно мыслить, ему надо помочь научиться наблюдать, сопоставлять, сравнивать, делать выводы. Поэтому ценность в формировании человеческой личности представляют лишь те знания, которые получены опытным путем. Педагогическая философия М. Монтеня предвосхитила многое из того, что получило развитие у просветителей XVIII в.

Споры гуманистов о содержании образования, отвечавшего бы духу времени, проявлялись в различных трактовках его содержания и предполагаемых результатов: с одной стороны, развитие личности как таковой, с другой – ее соответствие требованиям жизни, что находило отражение не только в сочинениях педагогов, но и в литературных произведениях,

В частности, француз *Франсуа Рабле* (1494–1553) в своем гротесковом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» подверг острой критике средневековые ханжество и аскетизм, противопоставив им гуманистические идеалы эпохи Возрождения.

Одним из наиболее известных проводников «луча света» из Италии в Северную Европу считается немецкий мыслитель *Рудольф Агрикола* (ок. 1443–1485), ярый критик средневековой схоластики и создатель нового, религиозного направления в немецком гуманизме, оказавшем впоследствии сильное влияние на идеи Ф. Меланхтона, о котором речь пойдет ниже. Этому «немыслимой эрудиции», по выражению Эразма Роттердамского, гуманисту и его современнику *Якобу Вимфелингу* (1450–1528), считавшемуся «наставником Германии», принадлежит заслуга в создании фундамента немецкой системы образования, на котором позже педагоги Реформации организовывали учебные заведения типа Страсбургской гимназии. Агрикола изложил программу гуманитарного образования, состоявшую из трех усложняющихся ступеней обучения: элементарной, грамматической и логической. Именно эта программа и послужила впоследствии основой учебного плана Ф. Меланхтона, одного из преподавателей Страсбургской гимназии.

Эразм Роттердамский

Я. Вимфелинг, ректор Гейдельбергского университета, являвшегося в то время центром немецкой культуры, принимал деятельное участие в открытии школ нового типа. Он был одним из первых немецких гуманистов, написавшим педагогический трактат о воспитании молодежи, в котором обосновывалось введение в содержание обучения истории родного народа. Для этой цели он составил учебник под названием «Очерк деяний германских» (1505). Позже эти идеи были развиты А. Дистервегом.

Едва ли не самым влиятельным среди гуманистов был *Эразм Роттердамский* (1466/69–1536). Образование он получил в школе монахов-августинцев в Девентере (Голландия), позднее окончил Парижский университет, несколько лет жил в Англии, где познакомился и подружился с Т. Мором. В эпоху Реформации Эразм не примкнул ни к католицизму, ни к протестантизму, оставаясь гуманистом в самом широком смысле слова. Преобразование мира, изменение государственного и церковного уклада, достижение счастья он связывал прежде всего с воспитанием.

Одним из первых Эразм заговорил о собственно народном образовании, а провозглашение отношения к труду критерием нравственности поставило его в ряд самых прогрессивных мыслителей той эпохи.

Основные педагогические идеи Эразма Роттердамского изложены в его работах «О том, как подобает быстро и достойно обучать детей добродетели и наукам» (1529), «О методе обучения» (1511). По его мнению, с семилетнего возраста ребенок, независимо от пола, готов к систематическому обучению и воспитанию. А до этого времени его должны воспитывать мать и отец. Каких-либо особенностей воспитания девочек Эразм не признавал, считая, что специальные методы, приспосабливаемые к особенностям женского характера – капризам, любви к интригам и т д., – только усугубляют эти отрицательные качества. Высочайшей же целью формирования ребенка выступает у него воспитание ощущения морального долга и религиозного послушания.

Вершиной педагогической мысли гуманизма стали идеи испанского философа и педагога *Хуана Луиса Вивеса* (1492– 1540), заключавшиеся в том, что процесс обучения невозможен без проникновения в закономерности процесса познания, а воспитание немыслимо без понимания и учета закономерностей роста ребенка.

Университетский скиталец, оставивший огромное количество учеников почти во всех странах Европы, Вивес внес огромный вклад в формирование системы педагогического знания. Ученые последующих столетий высоко оценили его подходы к рассмотрению работы памяти, откуда Вивес делал важные для организации процесса обучения выводы. Практически ему принадлежит и выдвижение принципа природосообразности в воспитании детей, в дальнейшем развитого и обоснованного Я.А**.** Коменским. Требовать от ребенка больше того, что он может дать на определенном этапе развития, так же нелепо, заявлял он, как «требовать от дерева плода весной, когда оно только начинает расцветать». Готовя учебную программу для «школ для бедных», организованных при работных домах, и проект их финансирования, Вивес уже понимал тщетность попытки таким образом избавить народ от обнищания, но его представления о путях оказания помощи бедноте были значительно гуманнее проекта, с которым по аналогичной проблеме столетием позже выступил английский философ Джон Локк.

Влияние Вивеса и Эразма Роттердамского сильно ощущалось в среде английских педагогов. Возрождение гуманистического идеала воспитания в Англии, начавшееся в начале XVI в., привело к появлению школ гуманистического типа, таких как школа св. Павла в Лондоне, открытая при непосредственном содействии Роттердамского. Он активно помогал основателю светской грамматической школы при лондонском кафедральном соборе *Джону Колету* (1476–1519).

Опираясь на накопленный предшественниками опыт организации гуманистического воспитания, Дж. Колет и его коллеги старались создать в своей школе атмосферу высоконравственных отношений между учителями и учениками, выработать у учащихся стремление к самосовершенствованию и овладению культурным наследием предыдущих эпох.

В кружке «оксфордских реформаторов», в деятельности которого участвовали Дж. Колет, Эразм Роттердамский, Томас Мор и другие гуманисты, вынашивалась идея обновления общества через просвещение и пропаганду христианской нравственности. Как показывает история, идея гуманизма складывалась не только в позднесредневековых университетах, где еще царила схоластика, но и в торгово-ремесленных кругах итальянских городов-республик. Человека начинали ценить не по его принадлежности к определенному сословию, а по уровню его эрудиции. Самым ценным в личности начали считать ее способность и готовность к самовыражению. Можно сказать, что, провозглашая человека центром мироздания, гуманизм Возрождения отражал стремление эпохи к идеалу гармонического развития личности.

Вместе с тем уже в XV в. стали явно проявляться противоречия между гуманистическим идеалом и реальными возможностями его достижения. Гармоническое развитие человека оказалось на практике иллюзией. На смену воображаемой социально-активной духовно-нравственной творческой личности стал формироваться деловой человек, для которого идеал, созданный Возрождением, представлялся ненужным при достижении поставленных им целей. Трагическая обреченность гуманизма Возрождения была уже предугадана последними выдающимися мыслителями той эпохи – Монтенем и Вивесом.

Реформация и ее влияние на образование и воспитание

На рубеже XV–XVI вв. гуманизм уже не только в Италии, но и на всей территории от Англии и Нидерландов до Швейцарии и стран Пиренейского полуострова был ведущей идеологией эпохи. Но именно в этот период он вступил и в непримиримые противоречия с набиравшим силу реформаторским движением в христианстве, выступившим против традиционного католицизма.

В общем, как культура Возрождения, так и Реформация как общественное движение против засилья католицизма выступали, в общем, против господствовавших в то время идеологии и социальных институтов, ставших тормозом на пути общественного развития, хотя по своему духу это были противоположные явления.

Движение Реформации связано прежде всего с именами *Мартина Лютера* (1483–1546) в Германии, *Жана Кальвина* (1509–1564) во Франции и *Ульриха Цвингли* (1484–1532) в Швейцарии.

Реформация, выступавшая против средневековой католической церкви, стремилась к перестройке религиозного сознания людей в духе рациональной трактовки христианского вероучения. Ее идеологи проповедовали упразднение церковной обрядности, боролись за самостоятельное изучение и осмысление человеком Библии без посредничества служителей церкви.

Внутри реформаторского движения наметилось два направления – бюргерское, выражавшее интересы буржуазии и возглавлявшееся М. Лютером, и крестьянское во главе с революционно настроенным *Томасом Мюнцером* (ок. 1490–1525), которое под знаменем религиозных требований выдвигало идею уничтожения частной собственности и порабощения одних людей другими.

Мартин Лютер

В целях распространения своего учения деятели Реформации широко использовали воспитание и образование, выдвинув лозунг всеобщего образования детей всех сословий на родном языке, что должно было в значительной степени облегчить усвоение и осмысление знаний. Выдвинутая реформаторами идея обязательной начальной школы была шагом вперед в осуществлении всеобщей грамотности. Вместе с тем уровень знаний, которыми она обеспечивала, оставался крайне низким, поскольку основная доля учебного времени отводилась изучению опять же религии. Начальная школа теперь попадала в прямую зависимость от идей Реформации, которые позднее стали основой широко трактуемого понятия протестантизма.

Если начальная школа решала простейшую задачу – научить читать Библию, то перед средней школой стояла более серьезная задача – с помощью организованной системы воспитания и образования готовить чиновничество, готовое служить интересам протестантских государств Европы.

В процессе реорганизации школьного дела деятели Реформации опирались на практику обучения и воспитания в так называемых «братских общинах», которые представляли собой формально светские организации, члены которых, не связанные официально с церковью, имели общее имущество, жили и работали вместе, исповедуя идеалы христианского коммунизма. Одну из важнейших своих задач они видели в воспитании детей и распространении образования. Принятое в этих общинах воспитание включало выработку умения совместно работать и уважения к физическому труду. Из общины «Моравские братья» в Чехии вышел, в частности, великий педагог Я.А. Коменский, о котором речь пойдет в дальнейшем. Школы здесь имели постоянный состав учителей, отличались продуманностью методов обучения. Особенность этих школ состояла в том, что им удавалось при небольшом количестве преподавателей обучать несколько сотен учеников путем организации занятий в малых (по 10 человек) группах, при участии наиболее продвинутых в занятиях учащихся под контролем педагога. В XIX в. такой опыт взаимного обучения был использован англичанами, отразившись в практике других европейских стран под названием Белл-Ланкастерской системы обучения.

Изменения в организации школьного дела в эпоху Реформации были учтены последователями Лютера – *Филиппом Меланхтоном* (1497–1560) и *Иоганном Штурмом* (1507–1587).

Главная цель этих преобразований состояла в разработке рационального содержания образования и воспитания, предусматривавшего преемственную связь между средней школой и университетом. Изданный Ф. Меланхтоном в 1528 г. учебный план для средней школы «Евангелический церковный и

школьный порядок, с предисловием доктора Мартина Лютера» предусматривал разделение детей на классы, усиление обучения латинскому языку, с особым вниманием к грамматике, римской поэтике и прозе, обязательное знание Закона Божьего, пение.

Первым учебным заведением, ставшим эталоном европейской школы, стала гимназия, основанная И. Штурмом в 1538 г. в Страсбурге на базе латинской средней школы. Она строилась на трех принципах: благочестии, красноречии и знании. Система обучения и воспитания в этой гимназии вобрала в себя многие черты гуманистической педагогики.

В Англии с Реформацией связывались надежды на трансформацию общества, находившегося под гнетом абсолютизма. Новые чаяния широких слоев населения связывались с «библейской культурой», проповедовавшей идеалы общности и трудолюбия. Для неимущего населения на церковные средства и светские пожертвования в городах и сельских приходах стали открываться «паблик скулз» – школы для народа. Однако со временем именно неимущие слои и были вытеснены из этих школ, которые постепенно превратились в элитарные учебные заведения.

Контрреформация и формирование иезуитской системы воспитания

С конца 50-х гг. XVI в. в качестве противостоящей лютеранству силы выступила Контрреформация, которая была не только католической реакцией на реформаторское религиозное движение, но и противостояла гуманистической культуре.

Основатель католического ордена иезуитов, хорошо образованный испанский религиозный деятель, бывший офицер *Игнатий Лойола* (1491–1556), исходя из уже имеющейся в истории практики, полагал, что успехов в отстаиваемом им деле можно добиться через широко организованную воспитательную деятельность. Деятели Контрреформации стали создавать в европейских странах общедоступные бесплатные начальные школы. А с целью привлечения к себе господствующих классов они старались активизировать свое влияние как на среднюю, так и на высшую школу. Иезуитская система воспитания, завоевав большую популярность, просуществовала довольно длительное время. Многие ее элементы сохранились в школах западных стран и сегодня. Интерес в этой системе обучения и воспитания представляли такие методы, как межклассное и внутриклассное состязание, конкурсы, театрализованные представления, школьное самоуправление и многое другое. Но все это сопровождалось непрерывной слежкой за воспитанниками, игрой на человеческих страстях, авторитаризмом и формализмом в обучении. Развивая фанатическую преданность римско-католической церкви, иезуитская система воспитания, несмотря на определенные достижения в области практики обучения, была по сути своей реакционной, уводившей человека от саморазвития.

В итоге можно сказать, что Возрождение было уникальнейшей из эпох, уделявшей главное внимание человеческой личности. По-своему интерпретирующий античный взгляд на развитие и воспитание человека, гуманизм эпохи Возрождения оказал значительное влияние на определение целей воспитания и в Новое время. В рамках одного и того же исторического периода Возрождение и Реформация по-разному определяли взаимоотношение человека и общества. Если гуманизм проповедовал гармоническое развитие свободной личности, посредством которой он стремился преобразовать общество, что унаследовала от него потом эпоха Просвещения, то в основе Реформации лежал идеал общины, подчиняющей себе личность. И если гуманисты стремились путем воспитания развивать умы людей, то реформаторы церкви хотели с помощью воспитания властвовать над людьми. К концу XVI в. гуманистическое мировоззрение было почти полностью оттеснено идеологией Реформации, а позднее и Контрреформации и возродилось лишь в эпоху Просвещения.

Социально-экономические преобразования и общественно-религиозные бури, прокатившиеся по всей Европе в средние века и эпоху Возрождения, затронули все аспекты человеческого существования – его быт, культуру, идеологию, духовное и интеллектуальное развитие. Понять закономерности формирования педагогической мысли этого периода возможно только в социально-историческом контексте, путем осмысления мотивов, которые побуждали человека той эпохи искать истину. Проникновение в сущность педагогических взглядов и практики воспитания эпохи средних веков позволяет понять дальнейшее развитие теории и практики воспитания в широком смысле слова.

Рекомендуемая литература

Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984.

Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. М., 1994. Т. I.

Бахтин Б. Школьная жизнь в Париже в XII в. // Средневековый быт: Сб.статей / Под ред. О.А. Добиане-Рождественской. Л., 1925.
Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.
Библиотека в саду: Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиофильстве / Сост. В.А. Эльвова. М., 1985.
Верджерио Паоло о благородных нравах: Итальянский гуманизм эпохи Возрождения / Ред. С.М. Стама. Саратов, 1984.
Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени (Исследования и материалы): Сб. науч. тр. / Под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова.М., 1990.
Источники по истории Реформации. Вып. I. Т. 2 / Пер. Н.А. Куна;
Под ред. М. Егорова. М., 1907.
Карсавин Л.П. Монашество в средние века. М., 1992.
Культура Возрождения и средние века / Ред. кол. Л.С. Чиколини и др.М., 1992.
Леон Баттиста Альберти: Сб.статей / Отв. ред. В.Н. Лазарев. М.. 1977.
Леонардо Бруни Аретино. Введение в науку о морали // Соч. итал.гуманистов эпохи Возрождения XV в. / Сост. Л. М. Брагина. М.,1987.
Лютер Мартин. К советникам всех городов земли немецкой о том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы: Школа и педагогическая мысль средних веков Возрождения и начала нового времени: Сб. науч. тр. / Под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. М., 1991.
Меньшова В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса / Учеб пособие. М., 1995.
Монтень М. Опыты: В 3 кн. Кн. I–II. М., 1980.
Мор Томас. Утопия / Пер. Ю.М. Каган. М., 1978.
Рабинович В.Л. Ученый человек в средневековой культуре: Наука и культура / Под ред. Б.Ж. Келле. М., 1984.
Рабле Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер. с фр. Н. Любимова. М.,1981.
Рамм Б.Я. К вопросу об источниках по истории школы в каролингскую эпоху// Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена. Л., 1948.
Ревякина Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме во второй половине XIV – первой половине XV в. М., 1977.
Рутенберг Б.И. Культура эпохи Возрождения: средние века / Под ред. С.Д. Сказкина. Вып. 50. М., 1987.
Сванидзе А.А. Деревенские ремесла в средневековой Европе. М., 1985.
Струков Б. Г. Университеты Германии как центры образования и культуры в средние века. М., 1980.
Суворов Н. Средневековые университеты. М., 1898.
Уколова В.И. Последний римлянин Боэций / Отв. ред. З.В. Удальцова. М., 1987.
Фридолин П. П. Педагогические идеи итальянского Возрождения Баку, 1929.
Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост А.И Пискунов. М.,1981.
Шмидт Карл. История педагогики: В 4 т. / Пер. Э. Циммермана. Т. 2. 3-е изд. М., 1879.
Эразм Роттердамский и его время / Отв. ред. Л.С. Чиколини М., 1988.
Эразм Роттердамский. Философские произведения / Отв. ред. В.В. Соколов. М., 1986.

ГЛАВА 6

ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ У НАРОДОВ БЛИЖНЕГО И СРЕДНЕГО ВОСТОКА В ЭПОХУ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Возникновение ислама и формирование исламской традиции в воспитании

Если в развитии Европы в эпоху средних веков самым характерным явлением было распространение и господство христианской религии и ее идеологии, то в жизни большинства народов Ближнего и Среднего Востока аналогичную роль сыграло возникновение и распространение другой мировой религии – ислама.

По преданию, в западной части Аравийского полуострова, в городе Мекка, на рубеже VII в. н.э. произошли события, положившие начало исламу. В сущности, ислам – это не просто вероучение, а политическая и социокультурная основа жизни народов, его исповедующих, он сыграл существенную

роль при переходе от родовой общины к различным формам государственности.

Основателем ислама считается реальное историческое лицо *Мухаммед* (ок. 570–632), который якобы от всевышнего, Аллаха, получил откровения, которые записал и стал проповедовать. Они же легли в основу Корана, священной книги мусульман. Мухаммед и его последователи – халифы были проводниками не только религиозных, но и политических идей. Ислам стал мировой религией уже через 100 лет после своего возникновения, а созданное им государство – халифат, занимавший поначалу небольшую часть Аравийского полуострова, охватил всю Северную Африку, Испанию, Иран, Среднюю Азию, Ближний Восток, Малую Азию, Балканы, проник на Кавказ.

Мусульмане насаждали свою веру среди язычников и убеждением и мечом. Непокорным ничего не оставалось, кроме как принять ислам и стать покорными (слово «мусульманин» переводится как покорный) либо принять смерть. «Люди писания» – иудеи и христиане были вынуждены либо платить дань халифам, либо покидать свои земли. Распространение ислама по миру сопровождалось большими кровопролитными войнами.

Ислам восходит своими корнями к древней «религии Авраама», отрицая идеи, привнесенные иудаизмом и христианством. Прежде всего отвергаются боговоплощение, искупление и догматы Троицы. Аллах признается единым и единственным божеством.

Ислам определял и до наших дней определяет все стороны жизни мусульман, не только их веру, но и быт– вплоть до мелочей. Наряду с Кораном была создана другая священная книга – Сунна (в переводе – «пример», «образец»). Суть исламского воспитания отражена именно в этом источнике. Ранние мусульманские общины получили четкий регламент своей религиозной и светской жизни в виде хадисов – кратких поучений, собранных в Сунне, которых насчитывается более 50 тысяч.

Важной частью ислама является шариат (дословно – «глубокое знание»), свод правовых и богословских нормативов, регулирующих всю жизнь мусульманина. Шариат лежит в основе этических норм поведения, которые можно приравнять к законам – юридическим нормам с точки зрения их общественной роли. Выполнение норм шариата требует от человека искренности и сознательности. Одной из причин успеха ислама у разных народов являлось то, что он позволял им сохранять свои исторические традиции и обычаи, обозначавшиеся понятием «адат».

Исламское воспитание в эпоху европейского средневековья осуществлялось на основе сочетания шариата и адата: с одной стороны, соблюдение норм ислама, сходных с библейскими, с другой – следование привычным для народа вековым традициям.

Важнейшим институтом мусульманского воспитания являлась семья. Отец семейства нес полную ответственность за воспитание и мальчиков и девочек и перед Аллахом, и перед общиной, и перед своим родом. Преступление или поступок, противоречившие нормам шариата, навлекали осуждение и позор на весь род. Любое проявление невоспитанности и дурного поведения со стороны детей расценивалось как недостойный поступок отца. Покорность, скромность и истинная вера стали основными качествами, которые воспитывались как в семье, так и вне ее.

Характерной чертой исламского воспитания было раздельное воспитание мальчиков и девочек в семье. Дом мусульманина делился на две половины: мужскую и женскую. Женщинам позволялось входить на мужскую половину только с целью уборки и в отсутствие мужчин. На женскую половину имел право входить только глава семьи. Женщины традиционно были лишены многих прав, не могли выходить из дома без мужского сопровождения, есть в присутствии мужчин, совершать вместе с ними молитву, женщина не должна была показывать на людях своего лица, говорить с незнакомыми, сидеть в присутствии мужчин и т.д. Мальчики находились на женской половине обычно до 4–5 лет, пока не овладевали навыками самообслуживания, после чего переходили на мужскую половину под присмотр отца и остальных мужчин.

Главным достоинством женщины у мусульман считалась покорность, кротость. С раннего возраста девочек готовили к замужеству и выполнению домашних обязанностей.

Важной особенностью мусульманского брака является его полигамность. В суре Корана под названием «Женщины» записано: «Женитесь на тех, что приятны вам, женщинах – и двух, и трех, и четырех. А если боитесь, что не будете справедливы, то – на одной...» Ислам допускал многоженство как явление, свойственное доисламскому образу жизни, с одной стороны, а с другой – как вынужденную необходимость для постоянно воюющих государств. Ислам, правда, ограничил число жен четырьмя и уравнял их в правах, равно как и рожденных ими детей. Воспитание в полигамной семье имело свои особенности, касавшиеся прежде всего взаимоотношений жен и их детей. Шариат возлагал на мужа обязанность установления мира в семье, что достигалось нередко весьма жесткими

средствами.

Изучение Корана и Сунны начиналось для детей в семье, как правило, в форме назиданий отца, а также с заучивания «Аль-Фатиха» – первой суры Корана, которую каждый мусульманин должен был уметь произносить на арабском языке.

В эпоху средневековья в мусульманском мире выработались четкие религиозно-правовые нормы, определявшие цели, формы и методы исламского воспитания. Они легли в основу воспитания в каждой общине, в каждой семье и школе, а также в основу педагогических идей средневекового мусульманского Востока.

Практика школьного образования в странах Ближнего и Среднего Востока

В ходе формирования мусульманской теологии складывались различные её школы, в Рамках которых развивались научные знания - математика, астрономия, грамматика арабского языка. В подходах к науке явственно прослеживается связь исламской культуры с древневосточными культурами; в частности, из сирийской были заимствованы комментарии к античному философскому наследию; Византия оказала влияние на организацию государственно-административного управления; влияние персидской и индийской культур прослеживается в развитии литературных и естественнонаучных знаний; в свою очередь, в результате развития культуры стран арабского халифата мир познакомился с арабской цифровой системой счисления, часами, компасом и др.

Важным средством распространения культуры стал арабский язык и арабская письменность, созданная еще в IV в. на основе арамейского письма. Образованные люди, способные проповедовать Коран и обучать грамоте, становились учителями в повсеместно создававшихся при мечетях элементарных школах. Обучение в них начиналось с устного ознакомления с правилами Корана, их первоначального осмысления, затем переходили к чтению и переписыванию текстов. Уровень грамотности в мусульманских странах значительно возрос. В общем, можно утверждать, что распространение ислама сыграло на определенном историческом этапе положительную роль в распространении элементарного образования.

Начиная посещать школу с шести лет, дети находились в жестких условиях – многочасовые, монотонные занятия, суровые наказания за леность и проступки. Повышенное образование давалось в медресе, появление которых обычно связывают с необходимостью толкования Корана. В создававшихся при мечетях медресе к элементарным знаниям начальной школы добавлялись углубленное изучение арабского языка, ознакомление с деяниями пророков, овладение основами исламского правоведения. Такое содержание обучения вытекало из трех основных установок ислама: освоение науки о чтении и толковании Корана, изучение деяний пророков и правоведение.

Шагом вперед в развитии просвещения можно считать организацию в Багдаде по инициативе халифа *Мамуна* (786– 833), считавшегося покровителем наук, своего рода культурных центров – «Домов мудрости», в которых крупнейшие ученые обсуждали тексты античности и вели дискуссии по проблемам современного им мира. В этих центрах складывались библиотеки, привлекавшие к себе внимание всех заинтересованных в знаниях людей.

Завоевания арабского Халифата приводили, в общем, к уничтожению самобытных национальных культур. Освобождение во второй половине IX – начале X в. народов Средней Азии, Ирана и Закавказья от арабского господства предоставило возможность для развития не только не потерявшей своих специфических черт культуры этих стран, но и к обогащению ее элементами арабской цивилизации.

В качестве примера реализации исламской концепции образования можно привести школьную систему Ирана, сложившуюся к IX в. и представленную двумя типами школ: арабо-грамматической – «мактаб», обучение в которой проходило на основе Корана, и школой персидского направления – «куттаб», в которой преимущественно изучалась история Ирана.

В содержание образования в школе повышенного типа – медресе – входили: мусульманская теология, правоведение, арабский язык с упором на грамматику, каллиграфия и диалектика. Целью обучения здесь было прежде всего религиозное образование. Большое внимание уделялось при этом развитию умственных способностей, в первую очередь – памяти.

В X–XI вв. Иран переживал культурный расцвет и превратился в крупный центр культуры всего средневекового Востока. В этот период от исламской догматики стали постепенно отпочковываться естественные науки – математика, география, фармакология, астрономия, что нашло отражение и в образовательной деятельности медресе, которые стали включать эти науки в содержание обучения.

После освобождения в IX в. от арабской зависимости и в связи с формированием новоперсидского

языка (фарси-дари) в Иране появилось большое количество научной литературы и книг светского содержания. С целью хранения книг создавались специальные учреждения, где можно было не только ознакомиться с рукописями, но и получить образование, поскольку библиотеки использовались как центры обучения, связанные с переписыванием рукописей.

Педагогическая мысль Ближнего и Среднего Востока в эпоху средневековья

Период IX–XIII вв. в востоковедение считается эпохой восточного Ренессанса, поскольку задолго до европейского Возрождения ученые арабо-мусульманского мира подвергли глубокому изучению духовное наследие античности, правда в свете идеологии ислама. Как бы там ни было, изучение и толкование философских трудов античности приводило к развитию рационалистических тенденций в мусульманской теологии.

Первые переводы Аристотеля на арабский язык осуществили еще сирийские врачи, приглашенные в Багдад в VIII в., где был создан так называемый «Дом мудрости», в котором происходили диспуты при участии таких великих мыслителей, как Фараби, Кинди, Ибн Сина (Авиценна), Ибн Рушд (Аверроэс) и др. Комментирование ими трудов Аристотеля и Платона способствовало развитию общенаучного знания, поскольку арабский аристотелизм был тесно связан с конкретными науками: математикой, астрономией, медициной – и значительно в меньшей степени с религией ислама. В своих воззрениях мыслители Ближнего Востока опирались на идею о вечности мира. Их волновали проблемы соотношения Бога и человека, человека и природы, определения границ религии и науки. Несмотря на то что вслед за Платоном и Аристотелем они признавали божественное начало как первопричину всех причин, они в то же время высоко оценивали знания, основанные на опыте и логических доказательствах.

Главным в учении о человеке и его воспитании у восточных мыслителей выступало стремление проникнуть в суть человеческой природы. С этой целью они обращались к, условно говоря, практической философии, имеющей в центре своего внимания поведение, деятельность, функции человека.

Придерживаясь аристотелевского тезиса о социальной сущности человека, восточные мыслители эпохи европейского средневековья в своих педагогических воззрениях уделяли большое внимание социальной обусловленности воспитания. Человек не может быть независимым в реализации своих личных потребностей, считал Ибн Сина, поскольку он удовлетворяет их не иначе как в общении с другими людьми, которые его окружают, вследствие чего необходимо соглашение между ними, установление норм справедливости и закона, которые должны иметь статус обязательности.

Сущность воспитания человека поэтому сводится к выработке у молодежи навыков соблюдения этических норм, стремления к образованности, помогающей усвоить эти нормы, и к овладению приемами самопознания и самовоспитания.

Содержание философских трактатов того времени позволяет судить о круге проблем, волновавших средневековых мыслителей Востока. Уже в самих названиях этих трудов находили отражение острейшие педагогические проблемы: «Трактат об образцовом учении, основах знания и об уме молодежи» Фараби, «О воспитании обучающихся» Насирэддина Туси и др.

Ученые-энциклопедисты Востока оказали весьма большое влияние на развитие философской и педагогической мысли не только в странах Востока, но и во всем мире. В частности, это нашло отражение в трудах европейских гуманистов.

Характерной особенностью педагогических взглядов энциклопедистов Востока было особое внимание к разностороннему развитию личности. Изучению широкого спектра вопросов, связанных с гармонией души и тела в процессе развития личности, посвятили свои работы мыслители, обладавшие подлинно энциклопедическими знаниями. К ним относятся упоминавшиеся ранее Кинди, Фараби, Ибн Сина, Ибн Рушд, Туси, Бируни, Ибн Халдун и др., которые рассматривали педагогические проблемы не абстрактно, а как часть жизни человечества. Такой подход во многом объясняет и причины значительного влияния мыслителей Востока на европейских просветителей последующих эпох.

Считающийся основателем арабской философии *Абу-Юсуф Якуб бен Исхак Кинди* (ок. 800 – ок. 879) создал более 200 произведений по разным отраслям знания, в том числе и по педагогическим проблемам. В своем учении об уме он выдвинул концепцию четырех видов разума – актуального, потенциального, приобретенного и проявляющегося. Наука, по его мнению, стоит значительно выше религии, и на основании этого необходимо в процессе воспитания ребенка формировать у него не слепую веру, а высокий интеллект, способный сыграть основную роль как в его нравственном

совершенствовании, так и во всех видах его деятельности, поскольку главным инструментом достижения успеха является разум. Позже, в XIII в., эта идея получила дальнейшее развитие в теории европейского философа Роджера Бэкона. Многие европейские просветители не раз ссылались на труды Кинди.

Вторым учителем после Аристотеля современники называли блистательного ученого и философа *Абу Насра аль-Фараби* (870–950). Ему принадлежали блестящие комментарии к трудам Аристотеля, им детально разрабатывались проблемы умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания молодежи, проблемы педагогического труда, которые тесными нитями переплетались с его философскими воззрениями.

В частности, Фараби был наиболее последовательным противником фанатичности идеологии ислама. Комментируя «Этику» Аристотеля, он утверждал, что высшее благо находится в существующем мире и только безумные полагают, что оно вне его. Проблема воспитания выступала у Фараби как одна из самых важных и сложных частей его философской системы. Главная цель воспитания, согласно его концепции, – подвести человека к счастью через овладение добродетелью, состоящей в совершении добрых дел. Но для совершения истинно добрых поступков необходимы знания, помогающие становлению нравственности.

В трактатах Фараби предлагаются конкретные методы воспитания добродетели средствами познания. Он подразделял их на «мягкие» и «жесткие». Если воспитуемые сами проявляют желание овладевать науками, стремление к труду и добрым поступкам, то в этом случае уместны мягкие методы воспитания, помогающие усилению этих стремлений. Если же подопечные злобны, своевольны, ленивы – к ним возможно применение жестких методов, т.е. принуждения. Вместе с тем использование таких методов должно определяться уровнем нравственности самого воспитателя. Воспитательная деятельность, таким образом, требует обширных знаний и высоких моральных качеств воспитателя в сочетании с наблюдениями и опытом самих воспитуемых.

Рассматривая проблемы целей и средств воспитания, философы Востока в значительной степени опирались на мысль Аристотеля о том, что нравственность является следствием постоянных упражнений и привычки, а не наследуется, подобно природным свойствам человека.

Несмотря на глубочайшее уважение восточных ученых к идеям древнегреческих мыслителей, многие из них подвергались сомнению. Так, Фараби полагал, что трактовка Аристотелем нравственных правил и их кодекс носят слишком универсальный и абсолютный характер. На деле же любой нрав способен изменяться даже в трудных условиях. Ребенку, в душе которого еще нет конкретных нравственных установок и душевных качеств, должны быть созданы условия для них. При формировании нравственного облика человека, по мнению Фараби, решающими факторами выступают взаимоотношения людей в конкретном сообществе и человеческая воля.

Излагая свои взгляды на содержание и метод научного познания, Фараби требовал при изучении любой науки соблюдать три непреложных условия: руководствоваться четкими принципами, делать выводы из получаемых эмпирических данных, относящихся к данной науке, и критически относиться к мнениям других.

Свыше 150 трудов по астрономии, географии, математике, физике, фармакологии, истории, этнографии, литературе, философии, в которых рассматривались и проблемы содержания образования и воспитания, создал *Абу Рейхан Мухаммед аль-Бируни (970–1048).* Уже в ту эпоху он говорил о важности наглядности и систематичности в обучении, о развитии у всех учащихся познавательных интересов в процессе обучения. Приобретение знаний, по его мнению, происходит прежде всего благодаря опыту и наблюдению.

Многие труды ученых-энциклопедистов средневекового Востока являлись для того времени образцовыми учебниками. Так, проявляя интерес к проблемам обучения, и в частности, обучения математике, Бируни создал трактат под названием «Тафким», означающий «вразумление начаткам звездочетства». Эта работа служила своеобразным интегративным курсом математики, астрономии и географии и предназначалась для приобретения первоначальных знаний о мире. Она была долгое время одним из самых популярных учебников, дававших возможность обучающемуся при ответе выбрать из нескольких вариантов один по своему усмотрению или дать свободный ответ на поставленный вопрос. Рассматривая функции воспитания, Бируни утверждал, что главнейшей его задачей является очищение души и мыслей от дурных наклонностей, от устаревших обычаев, фанатизма, покорности страстям, борьбы за власть –всего, что делает людей слепыми перед истиной.

Названный в свое время «королем наук», талантливо совмещавший теоретическое мышление

философа, психолога, математика и педагога с практической деятельностью, Абу-Али Хусейн ибн Абдаллах Сина известен всему миру в латинской транскрипции как *Авиценна* (980–1037). Он занимал должности врача и везира при различных правителях в странах Ближнего и Среднего Востока. Среди многочисленных его работ наибольший интерес представляют многотомный «Канон врачебной науки» и энциклопедический труд «Книга исцеления», куда вошли важные для педагогической теории разделы: «Книга о душе», «Книга знания», «Книга указаний и наставлений». Его основной подход к воспитанию состоял в требовании комплексного воздействия на развитие ребенка, в широком использовании арсенала различных развивающих средств: музыки, поэзии, философии. Такое воспитание должно было осуществляться не индивидуально, а совместно, чтобы дети учились друг у друга, могли соперничать между собой, лучше овладевая знаниями. При этом, полагал он, необходимо выделять различные уровни обучения в зависимости от возможностей воспитуемых. Определяя содержание образования, Ибн Сина рекомендовал начинать с обучения детей устной и письменной речи, что является основой собственно научного образования. Овладев необходимой суммой знаний, ученик может приступить к подготовке себя к будущей профессиональной деятельности.

Абу-Али Хусейн ибн Абдаллах Сина (Авиценна)

Не один год своей жизни Ибн Сина посвятил преподавательской деятельности. Научные труды и практическая деятельность как врача и педагога создали ему известность не только на Востоке, но и на Западе. Вместе с тем при жизни он подвергался гонениям со стороны служителей ислама, поскольку многое в его взглядах противоречило религиозным догмам. После его кончины в Багдаде по приказу халифа были сожжены почти все его сочинения, настолько опасными они представлялись исламу даже после смерти автора.

В числе известных мыслителей Востока, уделявших очень большое внимание проблемам воспитания, следует назвать *Абу Хамида аль-Газали* (1056/59–1111). В своем труде «Воскрешение наук о вере» он рассматривал проблему соотношения стремления человека к богопознанию с развитием у него этических и эстетических установок. Только хорошо продуманное воспитание, по убеждению Газали, может придать душе ребенка нужную форму. Поскольку основы детской души и характера закладываются родителями, особое внимание он обращал на воспитание в семье. Им был высказан ряд рекомендаций для родителей по воспитанию детей в домашних условиях.

Доводя до логического завершения предлагавшуюся им систему воздействия на ребенка, Газали разработал предписания для учителя, который, принимая под свою опеку ребенка от родителей, обязан последовательно, не нарушая семейных традиций, развивать все хорошее, что уже было заложено в ребенке в семье. Нравственность усваивается детьми, считал он, двумя путями – в процессе подражания и самовоспитания. В реализации этих путей роль родителей и учителя чрезвычайно велика. С расширением круга знаний и формированием мышления у детей возрастает возможность самовоспитания, начинающегося с самонаблюдения и самопознания. Ребенок при этом крайне нуждается в мудром руководстве родителей и наставников.

Аверроэс, латинизированное имя андалузского ученого и мыслителя *Ибн Рушда* (1126–1198) из находившейся к тому времени под властью арабов Испании, стал широко известен с момента его

появления на европейской культурной арене в качестве популяризатора наследия Аристотеля. Сочинения Аверроэса основаны на рационализме, преклонении перед силой разума. Его перу принадлежит, в частности, труд «Система доказательств», принесший славу восточной педагогической мысли. В нем выдвигались принципы обучения – сознательность, научность, наглядность, которые вошли в фонд педагогической мысли и Нового времени.

Занимая одновременно должности судьи и придворного врача в Андалузии и Марокко, Аверроэс создал семитомную медицинскую энциклопедию. В ней и в других работах им проводилась идея об интеллекте как некоей субстанции, присущей всем людям и воздействующей на них извне. Идеи Аверроэса были популярны в Европе вплоть до XVI в. В западноевропейской средневековой философии даже возникло особое направление – аверроизм, занимавшееся натуралистическим переосмыслением учения Аристотеля.

Развитие педагогической мысли Востока связано и с деятельностью иранского философа *Насирэддина Туси* (1202–1273), который создал свыше 150 трактатов, среди которых были и имеющие отношение непосредственно к педагогике: «Обучение учащихся», «Книга мудрости», «Наставление обучающемуся на пути учебы» и др. В этих трудах излагались его взгляды на содержание и организацию обучения и воспитания, на соотношение умственного, эстетического и физического воспитания. Знание он рассматривал в качестве лекарства, которым пользуется человек, поэтому необходимо прежде всего четко представлять себе цель получения знаний и уметь избрать правильный путь к их постижению. Педагогические мысли Туси дают пищу для размышления и сегодня, поскольку многие из них касаются подготовки учителя и его роли в учебно-воспитательном процессе.

Престиж умения передавать свои знания другим в средние века на Востоке был чрезвычайно высок по многим причинам, в том числе благодаря деятельности ученых-энциклопедистов. Будучи сами высокообразованными и высоконравственными людьми, они выступали против образованных, но безнравственных людей, против благочестивых невежд. Имеющие знания, но безнравственные в своем поведении люди дискредитируют саму науку, считали они, а благочестивые неучи способствуют распространению глупости. Но даже в несовершенном мире человек может быть счастливым, достигнув определенного уровня развития ума, который уже сам по себе должен способствовать нравственному совершенствованию человека.

Огромную роль в передаче знаний и формировании нравственных устоев молодежи ученые-энциклопедисты отводили учителю. Как писал Фараби, цель деятельности учителя – помочь найти учащемуся путь к достижению счастья. Учитель должен все видеть и слышать, обладать проницательным умом, быть принципиальным, уметь выражать свои мысли, убеждать; не только владеть наукой, но и быть способным передавать знания и любовь к знаниям своим ученикам. Ученые-энциклопедисты мусульманского средневековья, которые, по словам Гегеля, превзошли в интеллектуальном отношении западный мир, разрабатывая свои концепции, обращались к различным источникам древности – европейской античности, источникам древних Индии и Китая и пр.

Педагогические идеи средневековых мыслителей Востока, их представления об образовании, нравственности, роли семьи и учителя в формировании ребенка, о соотношении видов воспитания вытекали из их философского мировоззрения. Их вклад в разработку концепции человека и в понимание его места на Земле неоценим. Разделяя гуманистический взгляд на природу человека, ученые-энциклопедисты Востока стремились к достижению общечеловеческого счастья. Значительная часть их идей вошла в фундамент, на котором впоследствии выстраивались педагогические теории европейского Возрождения и Просвещения.

Просвещение на территории средневековых государств Закавказья

Существовавшие в начале средних веков школы на территории Западной Грузии (Колхиды) и Армении напоминали школы античного мира.

В Колхиде школы открывались обычно при церквях или монастырях, в них обучали литературе, астрономии, математике, музыке, теологии. Знание греческого языка было обязательным уже при поступлении в школу. Следовательно, чтобы поступить в возрасте 6–7 лет в школу, ребенок должен был получить предварительную подготовку. Такую подготовительную «школу» ребенок проходил в любой семье, которая могла пригласить учителей для обучения не только своих, но и посторонних детей, как это было распространено в Западной Европе в системе рыцарского воспитания. В колхидских школах в процессе обучения использовались рукописные книги по теологии, истории Грузии, о повадках животных, толкования древних и новых книг, псалмы Давида, книги об иудейских,

персидских, римских и византийских императорах.

В конце X – начале XI в. Грузия стала централизованным государством, что способствовало развитию городов, ремесел, торговли, культуры. В частности, гениальный поэт Шота Руставели написал в то время своего «Витязя в тигровой шкуре». Эта поэма вошла в сокровищницу мировой литературы. Шота Руставели предвосхищал идеи гуманистов раннего Возрождения, отстаивая право личности на свободу, идеи товарищества и сотрудничества людей, патриотизм и др.

Развитие культуры отразилось в первую очередь на школе. Для преподавания приглашались образованные наставники. Наиболее способные дети продолжали обучение в Византии, Гелатской академии, называвшейся «вторыми Афинами», или в Икалтойской академии, включавшей в свою программу помимо «семи свободных искусств» и медицинское образование.

Среди деятелей просвещения Грузии той эпохи был широко известен Георгий Мтацминдели. Собрав свыше 80 сирот, он организовал для них воспитательно-образовательное учреждение с целью подготовки к поступлению в Иверскую монастырскую школу. Поскольку дети были разных возрастов, Мтацминдели разделил их на возрастные группы, разработав для каждой соответствующую программу обучения. Обучение он организовал таким образом, чтобы оно соответствовало природе ребенка: в процессе обучения использовались физические упражнения и подвижные игры, которые чередовались с умственными занятиями.

Оригинальное нововведение в начальное обучение было предложено крупнейшим философом, историком, грамматиком, астрономом *Иоанном Петрици* (XI–XII вв.). В частности, в обучении родному языку он опирался на такие не сформулированные еще тогда дидактические принципы, как сознательность, переход от простого к сложному.

Появление в литературе поэмы Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре» оказало большое влияние на концепцию воспитания того времени, поскольку здесь не только были прекрасно описаны возможности светско-рыцарского образования, приобретавшего популярность в обществе, но и содержалась глубокая философская идея о зависимости добродетели от уровня человеческих знаний и разума.

К XII в., хотя церковь и продолжала сохранять контроль за учебными заведениями, наблюдалась постепенная секуляризация школы. Желающих получить образование становилось значительно больше, чем могли вместить существовавшие церковные школы. Состоятельные семьи отправляли своих детей в Рим, менее обеспеченные горожане использовали практику ученичества по западноевропейскому образцу, отдавая своих детей на обучение какому-либо ремеслу к мастеру-наставнику. При этом мастер должен был быть в достаточной степени грамотным.

Влияние западноевропейской системы образования и Византии на школу средневековой Грузии было весьма сильным. Вместе с тем в традиционных школах использовались учебные пособия, в которых находили отражение лучшие национальные традиции, особенности родной истории, языка и культуры в целом.

Армения, в течение долгого времени находясь в зависимости от Персии и Византии, лишь к середине VI в. получила относительно независимое положение. Благодаря созданию еще в V в. армянским просветителем *Месропом Маштоцем* (361–440) национального алфавита после получения независимости в Армении стали открываться школы с обучением на родном языке. Но уже в VIII в., в связи с нашествием арабов, успешные начинания в области просвещения приостанавливаются, и только в XI в. происходит истинное возрождение государственной и культурной независимости Армении. Снова открываются школы на родном языке, и центром образования становится столица – Вагаршапат, откуда лучшие ученики направлялись для просветительской деятельности и распространения армянской грамоты и христианства по всей стране.

В столичных учебных заведениях изучались армянский, греческий и сирийский языки, история, музыка, теология, естественнонаучные предметы. Учащиеся старшего возраста получали также некоторую подготовку в области методики преподавания, с тем чтобы они могли работать учителями.

Учебные заведения в Армении того времени были государственными, церковными, общественными и частными, подразделяясь на элементарные школы, повышенные училища, семинарии и церковно-монастырские школы, готовившие проповедников. Обучение длилось от 2 до 5 лет в элементарных школах, от 4 до 6 лет – в церковных и 7–8 лет – в школах повышенного типа.

На содержание образования в этих школах сильное влияние оказывало возрождение сложившегося еще в V в. светского грекофильского направления культуры. Именно благодаря этому направлению система образования принимала все более светский характер: познание внешнего мира приводилось в

соответствие с развитием и совершенствованием самого человека.

Крупнейший просветитель *Мовсес Хоренаци* (V – начало VI в.) рекомендовал воспитывать молодое поколение на примерах героического прошлого своего народа. Для выработки умения формировать ум и душу детей необходимо, по его мнению, создавать специальные учебные заведения для подготовки высокообразованных и нравственно безупречных учителей и наставников.

Наивысший экономический подъем и восстановление науки и культуры приходится в Армянском государстве на XII–XIV вв. В то время получили развитие такие отрасли знания, как химия, медицина, математика, астрономия, которые, в свою очередь, способствовали развитию экономики и культуры в целом. Центром подготовки специалистов в этих областях знания стали учебные заведения типа западноевропейских университетов. Курс обучения здесь длился 7–8 лет и включал в себя изучение философских, экономических, математических, политических, гуманитарных наук, а также Ветхого и Нового заветов. Оканчивающие сдавали письменные экзамены и держали выпускную речь, после чего им присваивался титул вардапета, приближавшийся к званию профессора в средневековой Европе.

По общему образцу средневекового Востока отдельные армянские просветители открывали свои высшие школы, где сами и преподавали. Так, философ *Ованес Саркаваг Имастасер* (ок.1055–1129) организовал школу в городе Ани, которая стала одной из лучших в стране. Преподавательскую деятельность он сочетал с научной работой, переводил и комментировал труды античных мыслителей. Касаясь вопросов обучения, он придерживался мнения, что каждому виду ремесла, искусства или науки должны соответствовать свои методы и способы обучения. Сам он разработал новый подход для первоначального обучения детей – метод одновременного овладения чтением и письмом.

Одним из самых крупных в Армении XIV в. центров науки считался Татевский университет, основателем которого был общественный деятель и философ *Ованес Воротнеци* (1315–1386). Его философско-педагогическое наследие считается наивысшим достижением средневековой армянской теоретической мысли. Оно получило развитие в трудах его знаменитого ученика *Григора Татеваци* (1346–1409), которого уже при жизни называли «трижды великим армянским философом и учителем». Музыкант, живописец, мыслитель, он возглавлял высшую школу Апракунис, читал лекции по различным наукам в других учебных заведениях. Учебные пособия и методические рекомендации Татеваци пользовались широкой популярностью.

В конце XIV в. Армения была оккупирована полчищами Тимура. С 1555 г. Западная Армения перешла к Турции, а Восточная – к Персии. Если до середины XV в. Армения еще сохраняла свои национальные традиции, то начиная с его середины армянская национальная культура приходит в упадок.

Рекомендуемая литература

Аль-Фараби. Естественнонаучные трактаты / Пер. с араб. С. Бурабаева, Б.Н. Тайжановой. Алма-Ата, 1987.

Аль-Фараби. Философские трактаты / Пер. с араб. Алма-Ата, 1970.

Бартольд В.В. История Ислама и Арабского Халифата: Соч: В 9 т. М., 1966. Т. 2, 6.

Бациева С.М. Историко-социологический трактат Ибн Хадоуна «Мукаддима». М., 1965.

Бируни Абу Райхан. Избранные произведения / Пер. А.Б. Халидова, Ю.Н. Завадского. Ташкент, 1963.

Булгаков П.Г. Жизнь и труды Бируни. Ташкент, 1972.

Гегель Г.Ф. Лекции по истории философии. М.; Л., 1934.

Григорян С.Н. Великие мыслители Арабского Востока. М., 1960.

Григорян С.Н. Средневековая философия народов Ближнего и Среднего Востока. М., 1966.

Ибн Сина Абу-Али. Избранные произведения. М., 1980.

Ибн Сина Данши-Намэ. Книга знания / Пер. и предисл. А.М. Богоутдинова. Сталинабад, 1957.

Ибн Туфейль. Повесть о Хайие Ибн Якзане. М., 1978.

Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX–XIV вв. М., 1961.

История Ирана с древнейших времен до конца XVIII в. Л., 1958.

Источники по истории высших школ средневековой Армении (XII-XVвв.). Ереван, 1983.

Кабус-Наме / Пер. Б.Э. Бертельса. 2-е изд. М., 1958.

Касымджанов А.Х. Абу Наср аль-Фараби. М., 1982.

Коран / Пер. И.Ю. Крачковского. М., 1963.

Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: Сб. науч. тр. / Под ред. К.И. Салимовой. М., 1988.

Памятники минувших поколений. Ташкент, 1957.

Петрици Иоанн. Рассмотрение платоновской философии и Прокла Диадоха. Тбилиси, 1941.

Руставели Шота. Витязь в тигровой шкуре / Пер. с груз. Н. Заболоцкого. М., 1991.

СагадеевА.В. Ибн Рушд. М., 1973.

Тллашев Х.Х. Общепедагогические идеи выдающихся мыслителей Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья. Ташкент, 1985.
Хайруллаев М.М. Абу Наср аль-Фараби. М., 1982.
Шидфар Я. Абу Нувас. М., 1979.
Шмидт К. История педагогики: В 4 т. М., 1877–1880. Т. 2.
Энциклопедия персидско-таджикской прозы. Душанбе, 1986.

ГЛАВА 7

ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (ДО XVII В.)

Историю воспитания и обучения в Древней Руси и Русском государстве до XVII в. невозможно рассматривать вне связи с общим историко-культурным развитием восточнославянских народов, для которых, безусловно, важнейшим событием стало принятие в 988 г. христианства. В общем, этот большой временной отрезок можно разделить на два этапа: дохристианский и христианский, внутри последнего достаточно четко выделяются киевский (X–XIII вв.) и московский (XIV–XVII вв.) периоды, разделенные нашествием монгольского хана Батыя в 1237–1243 гг.

От того времени сохранилось весьма мало свидетельств о воспитании и обучении детей. В летописных источниках той эпохи конкретной информации о школах и обучении практически нет, как и в более или менее официальных документах. Даже в достаточно позднем документальном источнике – постановлении Стоглавого Собора (1551) выражалась только озабоченность плохим состоянием школьного обучения.

В связи с этим важными для истории педагогики являются литературные памятники, такие как «Поучение детям» князя Владимира Мономаха или «Послание архиепископа новгородского Геннадия митрополиту Симону». Однако их авторы отражали события односторонне, не учитывая особенности эпохи. Важным событием для исследователей стало нахождение археологами берестяных грамот, свидетельствующих о распространении грамотности в Древней Руси и существовании каких-то форм обучения.

Недостаточность прямых источников, которые позволяли бы воссоздать картину воспитания и обучения в Древней Руси, приводит к необходимости использовать различного рода косвенные источники – церковно-служебную литературу, записки иностранцев, фольклор, книжные миниатюры, иконописи и т.п.

Ограниченность числа источников приводит иногда к диаметрально противоположным оценкам состояния воспитания и обучения в Древней Руси: от утверждения, что все древние славяне были невежественны, до чрезмерной идеализации постановки у них воспитания и обучения.

Характер воспитания и обучения у древних славян изменялся в процессе продвижения их на север и восток, в связи с чем обогащались и их представления о целях и содержании воспитания, что происходило благодаря тесному общению с другими народами.

Следует иметь в виду и то, что Русь приняла христианство почти на полтысячи лет позднее Европы и к этому моменту имела развитые самобытные традиции, которые были необычайно крепки и жизненны. В итоге на Руси сформировалась специфическая воспитательно-образовательная культура, принципиально отличавшаяся от западноевропейской.

Воспитание и обучение у древних славян

Письменные свидетельства южных соседей, а также данные археологии помогают восстановить картину характерного для VI–IX вв. родоплеменного общества у восточных славян. Так, в сочинениях Прокопия Кесарийского (VI в.) и в других источниках отмечались типичное для «славян и антов» обостренное чувство общности и справедливости, устойчивая вера в существование верховного существа, вера в магию, добронравие, воинская обученность. Византийский стратег Маврикий отмечал и такие качества, как свободолюбие, мужественность, физическая развитость и закаленность.

Как воспитывались дети у древних славян, можно представить себе лишь в самых общих чертах, и только в контексте осмысления жизни людей того времени в целом. В практике воспитания и обучения можно обнаружить сохранение традиций первобытно-общинной эпохи: то же включение детей в различные виды деятельности в достаточно раннем возрасте, то же различие в воспитании мальчиков и девочек, те же обряды инициации. Однако развитие внутриобщинных экономических процессов постепенно привело к выделению семьи как самостоятельной хозяйственной ячейки и к обособлению различных социальных слоев – земледельцев, ремесленников, общинной знати, жречества. Воспитание и обучение в каждом из этих слоев, как и у других формировавшихся народов, начало приобретать свои специфические черты, ориентироваться на свой идеал. Так, дети знати должны были готовиться к руководству жизнью общины, жречества – к овладению священным знанием, дети рядовых общинников учились трудовой деятельности.

Воспитание детей осуществлялось прежде всего в семье. Роль родителей в это время значительно возросла, особенно существенно было влияние матери. Не случайно, что впоследствии на Руси человека, достигшего полной зрелости, стали называть словом «матерый», т.е. воспитанный матерью. В обиходной речи появились слова, обозначавшие различные возрастные группы: «дитя», т.е. ребенок, который вскармливается грудью; «молодой» – до 3–6 лет, воспитываемый матерью; «чадо» – до 7–12 лет, начавший обучаться; «отрок» – подросток 12–15 лет, проходивший специальное ученичество перед посвящением во взрослые члены общины или рода.

Большое значение в этот период придавалось военному обучению. Экономически общины уже могли позволить себе содержать дружины – профессиональных воинов.

Последовательно развивался и процесс разделения видов труда, обособления ремесел и их усложнения, в связи с чем возрастала длительность подготовки к профессиональной деятельности. В результате в VI–IX вв. у восточных славян уже обозначилась такая форма обучения, как ученичество. Нужно отметить, что мастер должен был не только обучать ученика специальным умениям и навыкам, но и знакомить его с определенными культовыми знаниями, а сами ремесленники считались у восточных славян чародеями.

Вообще, воспитание в ту эпоху осуществлялось в соответствии с языческим мировоззрением древних славян. Как и другие народы, славяне поклонялись разнообразным богам и богиням. Были среди них главные и второстепенные, могучие и слабые. Во главе стоял великий Сварог – бог Вселенной (аналог древнегреческого Зевса). Его сыновья – Сварожичи – солнце и огонь являлись носителями света и тепла. Весьма почитался бог солнца – Даждьбог. Так еще в «Слове о полку Игореве», памятнике XII в., славяне назывались «Даждьбожьими внуками». Молились славяне Роду и Рожаницам – богу и богиням плодородия. Бог Велес являлся покровителем скотоводства или, иначе, богатства. Стрибог повелевал ветрами, как древнегреческий Эол.

Помимо богов были и другие сверхъестественные существа. Многие из них связывались с представлениями славян о загробном царстве: злыми духами потустороннего мира являлись упыри, а добрыми, охранявшими человека – берегини. От них получили свое название древнеславянские амулеты – обереги. В лесу обитал леший, а у воды жили русалки. Славяне считали, что каждый дом находится под покровительством домового, которого отождествляли с духом своего пращура – чура, или щура. Поэтому, защищаясь от злых духов, человек должен был позвать домового: «Чур меня!»

Таким образом, вся жизнь древнего славянина была органично связана с добрыми и злыми силами природы. Все бытовые обряды формировались под влиянием языческого мироощущения: коляды, Масленица, день Ивана Купалы, рождения, свадьбы, похороны, праздники года. Оно же сказалось на развитии традиций в воспитании детей, которые сохраняются в той или иной степени и поныне, особенно вне городской среды.

Языческая культура не знала письменности, все понятия о жизни, конкретные знания передавались устным путем. Однако деловая жизнь городов, законодательство, связи с другими народами не могли развиваться без использования той или иной формы письменности. Можно полагать, что уже в родоплеменной период славяне использовали пиктографическое письмо. Об этом сообщал болгарский монах Храбр в сказании «О письменах» (X в.): «Ведь прежде славяне, когда были язычниками, не имели письмен, но читали и гадали с помощью черт и резов». Однако это было примитивное, зародышевое письмо, на основе которого не могла возникнуть настоящая книжная культура. Только создание в 863 г. Кириллом и Мефодием славянской азбуки положило начало ее развитию.

Некоторые свидетельства древних источников позволяют предположить, что распространение славянской письменности началось на Руси в начале IX в. в связи с проникновением христианства, до

официального его принятия. Возможно, индивидуальное обучение грамоте осуществляли первые греческие миссионеры, и к 988 г. в Киеве, Смоленске, Новгороде уже были грамотные люди, которые использовали славянскую письменность. Во всяком случае, договоры, заключенные князьями Олегом в 911 г., Игорем в 944 г. с греками, были составлены и по-гречески, и по-русски. Существуют также археологические находки, свидетельствующие о том, что письменность достаточно широко использовалась в X в. даже в быту. Однако настоящее распространение письменности и организация систематического обучения начались, безусловно, с момента крещения Руси. Факт совпадения по времени данных исторических событий (распространения письменности и христианства) явился чрезвычайно важным, определившим специфику педагогической культуры средневековой Руси.

Воспитание и обучение в Киевской Руси в X-XIII вв.

В 988 г. в значительной степени под влиянием киевского князя Владимира славяне присоединились к восточной христианской церкви, приняв православную веру от Византийской империи. С этого времени население Киевской Руси стало называться крестьянами, т.е. христианами, чего не было ни в одной стране западного мира эпохи средневековья. Однако сам акт крещения не мог сразу изменить сложившееся за тысячелетия языческое мировоззрение восточных славян. Христианские представления лишь постепенно проникали в языческое сознание, взаимодействуя с ним.

Русь приняла христианство на 500 лет позднее, чем Западная Европа, в период расцвета Византии. Это обстоятельство благоприятствовало приобщению Киевской Руси к мировой цивилизации. Древняя славянская культура соединилась со зрелым восточным христианством и породила древнерусское православие и его понимание воспитания человека.

Славянское языческое сознание постигало христианство, знакомясь с его книжной основой – Священным писанием, отбирая для себя в первую очередь то, что было близко и понятно. По мнению известного русского историка педагогики П.Ф. Каптерева, древним славянам той эпохи более всего подходила, говоря современным языком, модель воспитания, основанная на патриархальном семейном укладе с непререкаемым авторитетом отца, подчиненном положении женщины и детей, строгой домашней дисциплине и вместе с тем «отличавшаяся ореолом святости и утверждавшаяся на слове Божьем». В итоге был заимствован не новозаветный воспитательный идеал с его проповедью любви, кротости, ценности каждого человека, а старый, суровый, во многом варварский – ветхозаветный идеал. Согласно ему служение отцу и матери уподоблялось служению Богу, оскорбление их – его оскорблению. Жена не рассматривалась как самостоятельная личность, ценность ее определялась отношением к мужу, аналогичным было и отношение к детям. Акцент в новой религии ставился не столько на истинно добродетельной жизни христианина, сколько на требовании исполнения внешних обрядов – постов, праздников, причащений и т.п. Главной почитаемой книгой русского народа на многие века стала ветхозаветная Псалтырь, а не Евангелие.

Важной особенностью древнерусской культуры и образования было то, что языком богослужения, литературы и школы стал не греческий, как в Византии, не латинский, как в Западной Европе, а родной, славянский.

Создателями славянской письменности, уже упоминавшимися ранее Кириллом и Мефодием, одновременно был осуществлен перевод основных богослужебных книг и учебной литературы с греческого на славянский язык, что способствовало распространению религии и стимулировало процесс обучения грамоте. Это же обстоятельство, с одной стороны, обусловило самобытность древнерусской школы, а с другой – затрудняло доступ учителей и учеников к первоисточникам, что со временем сказалось на интеллектуальном развитии общества.

Постепенно все меньше и меньше греко-византийских источников переводилось на славянский язык, а преимущество отдавалось религиозным книгам в ущерб книгам учебным (грамматике, риторике, философии и др.), что объяснялось нараставшим влиянием православной церкви. Настороженность в вопросах веры, доходившая до нетерпимости, была вызвана тем фактом, что Русь приняла христианство во время серьезного осложнения между восточной греческой церковью и западной, латинской. Разделение церквей на православную и католическую («схизма») произошло в 1054 г., и этот факт способствовал развитию отрицательного отношения к «латинянам». Русь сознательно отделяла себя от западной цивилизации и ее культуры. Когда же впоследствии Византийская империя, гибнувшая под ударами турок, на Флорентийском соборе (1439) заключила «унию» между католической и православной церквями, русская церковь не приняла ее и стала настороженно относиться и к византийскому культурному влиянию, фактически замкнулась в рамках ранее переведенного и освоенного круга

литературных источников и созданной к этому времени славянской духовной литературы. Сформировавшийся в таких условиях педагогический идеал во многом обусловил характер и последующее развитие воспитания и обучения на Руси.

Для глубокого понимания христианства необходима была определенная образованность, однако в сложившейся ситуации она отсутствовала. Вскоре такое положение стало даже приветствоваться, так как возникла опасность из-за науки потерять веру. Поэтому в одном из древнерусских поучений написано: «Богомерзостен перед Богом всякий, кто любит геометрию, а еще душевные грехи – учиться астрономии»; «Люби простоту больше мудрости, какое тебе дано от Бога готовое учение, то и держи».

Таким образом, на Руси постепенно сформировался особый, отличный от западноевропейского, культурный мир, который характеризовался своими взглядами на воспитание и образование, своим отношением к общечеловеческим ценностям, способам передачи их от поколения к поколению.

Выбор веры был одновременно и выбором школы, характера образования. В 988 г. Киевская Русь приняла православие и князем *Владимиром Святославичем* (ум. 1015) была открыта первая школа «учения книжного». Великий князь и его окружение были заинтересованы в распространении новой религии как идеологической основы формировавшегося государства. Владимир заботился о распространении образования прежде всего среди господствующего сословия. Образование на первых порах насаждалось сверху, так как школа была явлением совершенно новым и воспринималась с опаской. Матери плакали по отданным в школу детям, «аки по мертвецам», не зная, что их ожидает.

Однако определенные результаты не заставили себя ждать: к середине XI в. в Киеве уже появились начитанные, обладавшие довольно широкими знаниями знатные люди: великий князь Киевский *Ярослав Мудрый* (ок. 978–1054), его дети, окружение. Сын Ярослава, Всеволод, как отмечал Владимир Мономах в своем «Поучении», изучил пять иностранных языков. Была грамотна и Анна, дочь Ярослава, ставшая королевой Франции. Известны документы, подписанные ею: «Анна ръина» (Анна королева), в то же время ее супруг Генрих I ставил лишь крестик.

Занимаясь распространением просвещения, Ярослав Мудрый создал первую библиотеку при Киевском Софийском соборе. Она включала в себя переводные произведения с греческого и с древнеболгарского. Для переписки книг Ярослав привлек большое количество писцов. Именно в это время рождалось уважительное отношение славян к книге. В «Повести временных лет» о книгах говорилось так: «Это – реки, напоминающие вселенную, это источник мудрости, в книгах ведь неумеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они – узда воздержания. Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей».

Во время своего правления (1019–1054) Ярослав Мудрый открывал школы «учения книжного» не только в Киеве, но и в Новгороде. А к XIII в. школы существовали уже в Переяславле, Суздале, Владимире, Чернигове, Полоцке, Муроме, Турове, Ростове и в других городах. Вначале подобные училища создавались государством при княжеских дворах, но вскоре с упрочением церковной организации на Руси они постепенно переходили в ведение церкви. Это объяснялось двумя причинами: во-первых, освоение христианской книжности было необходимо прежде всего священникам – распространителям православной религии в стране, а во-вторых, обучение грамоте и обучение вере воспринималось как единый процесс. Об этом же свидетельствует содержание обучения в школах, где главным считалось усвоение книжной мудрости, отраженной в «изборниках» (хрестоматиях) того времени.

Одной из подобных книг, дошедших до нашего времени, является «Изборник Святослава» (1073). С педагогической точки зрения это был своеобразный пропедевтический курс семи свободных искусств и христианской премудрости, предназначенный для запоминания и для нахождения готового ответа в целях введения новокрещеных христиан в круг идей и представлений, связанных с принятой ими верой. «Изборник» должен был в достаточно краткой и легкой форме помочь ученикам овладеть элементами знаний, которые приблизили бы их к византийской образованности.

Необходимо отметить, что школы «ученья книжного» представляли собой повышенную по сравнению с простым обучением грамоте ступень образования. В них особенное внимание отводилось тривиуму, включавшему грамматику, риторику и диалектику, что было характерно для школ этого типа в Западной Европе того времени.

Грамматика, судя по сочинениям хорошо известного на Руси Иоанна Дамаскина, включала в себя учение о восьми частях речи, сведения по этимологии, о грамматических категориях, о поэтической образности языка. В содержание этого предмета входило также изучение и толкование текстов Священного писания: Евангелия, Псалтыри и некоторых библейских книг. Первоначально, возможно,

ученики знакомились и с текстами античных авторов. Важное место отводилось риторике – обучению навыкам красиво говорить и писать. Образцами риторского искусства служили произведения Иоанна Златоуста, которые пользовались на Руси широкой известностью, входили в состав «Изборников» 1073 и 1076 гг., сборников «Златоструй», «Измарагд», «Златоуст». Под диалектикой в то время на Руси подразумевали главным образом начала философии.

Простое обучение письму, чтению и счету осуществлялось чаще всего «мастерами грамоты» и было их основным ремеслом. Мастер мог иметь сразу нескольких учеников, которые и составляли «училище». Обучали их так же, как любой другой ремесленник обучал своих подмастерьев основам профессии. Знакомство с грамотой происходило с помощью буквослагательного метода, заимствованного из византийской школы. Сначала заучивались наименования букв в азбучной последовательности: ***а*** – аз, ***б*** – буки, ***в*** – веди, ***г*** – глаголь, ***д*** – добро и т.д. Затем учащиеся тренировались в написании букв на вощеных дощечках или вычерчивали их острым «писалом» на бересте. После усвоения азбуки в прямой последовательности приступали к упражнениям: азбука повторялась наизусть в обратном порядке и вразброс. Далее шло обучение чтению и написанию слогов (складов): буки-аз – ***ба;*** веди-аз – ***ва;*** глаголь-аз – ***га*** и т.д. Слоги заучивались в сочетаниях двух, трех, а в дальнейшем даже в девятибуквенных сочетаниях. Из слогов складывались слова. После этого ученики переходили к чтению и переписыванию молитв, псалтырных текстов. Обучали также правилам чтения, подразумевавшим равномерный темп, троекратное повторение прочитанного, обращение за разъяснением непонятного к старшему. Кроме того, древнерусский ученик, подобно ученику ремесленника, должен был по образцу сделать новое изделие: составить на основе изучения и осмысления учебных текстов собственную книгу – изборник, переплести и проиллюстрировать ее.

Можно предположить, что в зависимости от цели элементарного образования различался и его характер. Так, новгородский мальчик Онфим (XIII в.), по свидетельству источников, освоил 26-буквенный алфавит, вполне достаточный для записи речи того времени, ведения торговых и деловых записей, но недостаточный для перехода к «учению книжному», основанному на 43-буквенном церковнославянском алфавите, включавшем надстрочные знаки – титла, сокращения слов, знаки препинания, специальные указания для церковного чтения.

Обучение арифметике на начальном уровне в Древней Руси состояло в овладении нумерацией, а на повышенном заключалось в счете на абаке. Детей знакомили с так называемым цифровым алфавитом (*а* – 1, ***б*** – 2, ***в*** – 3 и т.д.), т.е. с буквенной записью цифр. Такому алфавиту учили последовательно, по частям. На грамотах-упражнениях Онфима были нарисованы человеческие фигурки воинов, демонстрировавших разное количество пальцев на руках. Возможно, это было своего рода наглядным арифметическим пособием. На следующем этапе ученики осваивали действия: удвоения, раздвоения (теперь не использующиеся), вычитания, сложения, умножения и деления.

В XIII в. школы «ученья книжного» приходят в упадок. Одной из причин явилось то, что православные священники, не обремененные обетом безбрачия, стали часто передавать профессию и связанные с ней знания по наследству. В то же самое время священники практиковали обучение грамоте детей из других семей у себя на дому и традиции семейного воспитания и обучения, таким образом, оказались сильнее попыток создавать школы.

Вместе с этим повышенный уровень образования даже для элиты становился все менее необходимым. В православной церкви в отличие от католической зрело убеждение, что философия ей не нужна, так как все истины в высшем воплощении заключены в Священном писании, в творениях святых отцов и учителей церкви. Кроме того, обучение грамоте и чтению книг, любое дополнительное знание дети высших сословий могли получать на дому.

Очень большую роль в развитии образования в средневековой Руси играли монастыри. Они фактически представляли собой крупнейшие центры образования того времени. Зачинателем таких монастырских центров считается русский, просветитель и религиозный деятель *Сергий Радонежский* (1314–1391). В них учились не только лица, готовившиеся к принятию духовного звания, но и просто желавшие овладеть грамотой и читать книги. При монастырях получили элементарное образование и воспитание значительное число русских людей.

В этот период именно в среде монахов постепенно укреплялось отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире, строгое следование формуле апостола Павла, который полагал, что все человеческое знание исходит от Бога. Интерес к этическо-нравственным проблемам все менее места оставлял для рассмотрения общефилософских вопросов и дидактических задач. Если в западноевропейских университетах, открывавшихся в это время, обучение преследовало цели

вооружения учащихся инструментами познания, методами рационального доказательства, то в монастырях Руси сложилось отношение к книжным знаниям как к духовному сокровищу, которое следует накапливать, «аки пчелы мед с цветков». На Западе формировалось стремление понять и исследовать Священное писание, а на Востоке – следовать ему. Не собственное мышление ученика, а послушание ценилось в монастырских кругах на Руси.

Постепенно чтение церковных книг стало единственной возможностью удовлетворить стремление к знанию. Такое книжное обучение получило впоследствии название образования путем начетничества. По существу, оно являлось индивидуально-самодеятельным, так как помощь наставника была минимальной.

Вокруг образованного человека в ряде случаев собирался своеобразный «книжный кружок», в котором обсуждали прочитанное. Этот способ приобретать знания создал тип древнерусского ученого, уважавшего книгу, прочитавшего существовавшие на Руси рукописи и по возможности выучившего их наизусть. Поскольку вся литература того времени почти исключительно носила религиозно-духовный характер, такая ученость сочеталась с фанатической религиозностью.

Семейное воспитание детей в этот период по-прежнему строилось на основе народных традиций, правда, стала заметной тенденция взять его под государственный контроль. Так, в Киевской Руси родители были обязаны готовить своих детей к трудовой и семейной жизни, о чем говорилось, в частности, в своде документов того времени – «Русской правде».

Методы и приемы семейного воспитания были достаточно разнообразны, что нашло отражение в народных песнях, сказках,притчах, былинах, загадках, считалках, скороговорках, обрядах, календарных праздниках и играх. В многочисленных пословицах говорилось о необходимости организации воспитания детей: «Гни деревце, пока гнется, учи дитятку, пока слушается»; «Ученье в детстве, как резьба по камню»; «Учить – ум точить». Школьное обучение в народе постепенно осознавалось как важное дело. В устной народной словесности те родители, которые заботились об обучении детей, представлялись людьми, достойными подражания, о них пелось в былинах: «А и будет Волх семи годов, отдавала его матушка грамоте учиться, а грамота Волху в наук пошла».

Никола в житии

В древнерусском изобразительном искусстве устойчив иконописный сюжет «Приведение в учение». На иконах изображены мать и отец, которые приводят мальчика 6–7 лет к учителю, восседающему на возвышении. Они вручают сына учителю, в облике которого средствами живописи подчеркнута высокая духовность. Ученик, как правило, держит в руках книгу – азбуку.

В целом анализ различных источников позволяет говорить о том, что уровень освоения элементарной грамотности в Древней Руси был достаточно высок, грамотность проникала почти во все слои населения. Так, многочисленные берестяные грамоты, датированные XII–XIII вв., содержали обычные житейские записи: «Поклон от Якова куму и другу Максиму. Купи мне, кланяюсь, овса у Андрея, если он продаст. Возьми у него грамоту да пришли мне хорошего чтения».

Воспитание и обучение в XIV-XVI вв.

В XIV–XVI вв. получают развитие те воспитательно-образовательные тенденции, которые наметились в предыдущую эпоху. В феодальных странах Западной Европы под давлением экономических факторов увеличивалось количество школ и университетов, которые сохраняли и укрепляли традиции обучения, тесно связанные с классическим античным образованием. На Руси государственно-экономическое

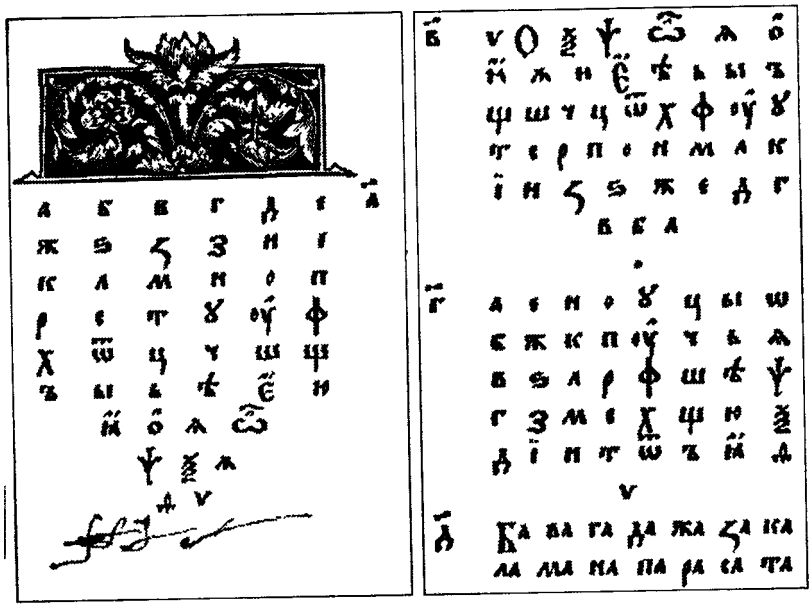
развитие не оказывало существенного влияния на систему образования, не требовало введения школьного обучения. Подготовка ребенка к взрослой, самостоятельной жизни осуществлялась вне школы.

Основу такой подготовки составляло овладение трудовыми навыками. Поэтому в каждом сословии продолжали существовать свои традиции профессионального обучения. Чаще всего ремесло передавалось от отца к сыну, но иногда детей отдавали на выучку к мастеру-профессионалу, который принадлежал к тому же сословию. Обучение грамоте, чтению, счету могло также происходить в семье, у грамотного родственника либо на дому у «мастера грамоты». Такого рода обучение было частным, платным, как говорили тогда, «за мзду». Учителями становились светские лица – мелкие служители канцелярий, приказных изб и т.д., а также представители низшего духовенства – певчие, чтецы, диаконы.

В конце XVI в. на Руси появились первые печатные учебники – азбуки. Основоположником отечественного книгопечатания считается *Иван Федоров* (ок. 1510–1583). В 1574 г. во Львове и в 1580–1581 гг. в Остроге он издал знаменитые буквари, впитавшие опыт учительской работы мастеров грамоты предшествующих веков. В послесловии к «Букварю» (1574) Иван Федоров изложил некоторые методические требования к использованию этих изданий. Само название послесловия – «Обращение к детям и родителям» – говорит о том, что букварем могли пользоваться и дети и родители, а обучение грамоте рассматривалось как дело семейное.

За религиозное воспитание детей отвечала церковь. В обязанности священников входило обучение основным догматам христианского вероучения, воспитание уважения к церковным и светским властям. Религиозно-нравственное воздействие сочеталось с элементарным обучением, большая часть «училищ» находилась при приходских церквях.

Связь между образованием и церковью все более укреплялась. Грамота по-прежнему изучалась ради возможности читать одобренные церковью книги, чтению и письму обучали, как и раньше, по Псалтыри, Часослову, Евангелию. Формировалось представление о том, что школа есть «церковный угол», и зачастую невозможно было различить, где кончается одно и начинается другое. Характер такой школы – церковно-религиозный, «душеспасительный» – соответствовал общему духу времени и всему жизненному укладу. При этом, как отмечал известный историк отечественной школы П.Ф. Каптерев, три черты были свойственны русскому обучению в то время: «продолжительность, многий труд и битье». Физические наказания использовались постоянно, обучение было трудным, однообразным и не соответствовало особенностям и возможностям детского возраста, поэтому оно не могло обходиться без насилия.



Титульный лист и страница «Азбуки» И. Федорова

Существовавшие тогда способы обучения вполне отвечали потребностям государства и общества, какая-либо новая организация образования казалась ненужной, и до XVII в. государственных школ грамоты в России не было. Как отмечал историк В.О. Ключевский, главное внимание уделялось усвоению детьми житейских правил, а не научных знаний. Кодекс сведений, которые считались необходимыми для усвоения этих правил, состоял из трех частей: учение о спасении души, наука о

гражданском общежитии и усвоение правил ведения домашнего хозяйства. Все это и составляло содержание общего образования в Древней Руси.

Обучение ребенка начиналось приблизительно с 7 лет, и в целом дети всех сословий получали весьма ограниченное начальное образование. Тот, кто тянулся к книге и знаниям, должен был трудиться самостоятельно. Но повседневная жизнь, как правило, не требовала больших знаний.

Повышенный уровень образования был нужен только тем, кому предстояло занять место на государственной службе или в церковной иерархии. Однако людей для государственной службы требовалось в то время немного, чаще всего на нее приглашали иностранцев (медиков, переводчиков, архитекторов и т.п.). Есть сведения о том, что некоторые из русских обучались заграницей, в частности есть предположение, что в Краковском университете обучался Иван Федоров. Однако выезды за границу не одобрялись ни церковью, ни государством, к овладению европейскими языками и науками традиционно относились с предубеждением, к тому же православная вера и незнание латыни препятствовали обучению в Европе.

Источников, позволяющих судить об уровне грамотности в этот период, очень мало. Конечно, высшие сословия были более образованны. Князья, бояре должны были управлять страной, крупными вотчинами, и сохранившиеся деловые документы показывают, что их составляли не только профессиональные писцы, но и частные лица. В отношении распространения грамотности среди низших сословий сказать что-либо очень сложно.

Самым образованным сословием было духовенство. Конечно, православная религия значительно ограничивала роль разума в делах веры, считая, что постижение Бога возможно лишь путем созерцания, нравственного подвига, через религиозное чувство. Однако само православие требовало определенных книжных знаний. Важным обстоятельством, подтвердившим необходимость образования для духовенства, явилась борьба с еретическим вольнодумством, которую в XIV– XVI вв. вынуждена была вести православная церковь. В результате к этому времени произошло укрепление положения таких очагов образования, как монастыри.

В монастырях можно было получить широкое по тем временам образование. Конечно, акцент традиционно делался не столько на усвоении суммы знаний, сколько на нравственно-религиозном воспитании, духовном самосовершенствовании. Среди всех монастырей того времени выдающимися образовательными и книгописными центрами были Чудов, Спасо-Андроникoвский, Троице-Сергиев, Кирилло-Белозерский и некоторые другие, поддерживавшие и развивавшие книжные традиции. По принятым и сохранившимся на Руси византийским правилам монахи были обязаны часть времени, свободного от церковной службы, уделять чтению и переписке книг.

Среди белого духовенства совершенно неграмотных людей, скорее всего, не было, так как иначе они не могли бы выполнять свои обязанности. Вместе с тем существует также мнение о низком уровне грамотности среди священников в этот период. Так, в конце XV в. на это указывал новгородский архиепископ Геннадий, отмечавший, что многие священники не способны правильно читать богослужебные книги, занимать церковные должности, а также не в состоянии бороться с богословски образованными вольнодумцами. Эти факты заставили задуматься о подготовке более образованных священнослужителей. В 1551 г. Стоглавый Собор вынес специальное решение об организации в домах священников училищ, подготавливающих детей ко второй ступени обучения, в основе которой было освоение книжных, церковных знаний. Однако это постановление осталось лишь на бумаге.

В XVI в., в период правления Ивана Грозного, террор, крестьянские и городские волнения, разруха фактически приостановили экономическое и культурно-образовательное развитие страны.

Образование в Русском государстве в XVII в.

Московское государство, возрождаясь после потрясений Смутного времени, постепенно стало менять свою политику. Начавшиеся позитивные социально-экономические процессы стимулировали развитие просвещения. Нужда государства в большем количестве людей, обладающих широким кругозором, различными специальными знаниями, могла быть удовлетворена только через овладение западной культурой и наукой. Понятно, что в связи с этим должно было измениться и отношение к получению повышенного образования.

В целом в XVII в. в начальном обучении не произошло каких-либо значительных перемен. Обучение грамоте традиционно осуществлялось в семье, у домашнего учителя, в училище или индивидуально у «мастера грамоты», при монастырях и церквях.

Однако у высших сословий со второй половины XVII в. наметилось стремление давать своим детям

повышенное образование, прежде всего обучать иностранным языкам. Государь и его Дума начали устанавливать дипломатические отношения с европейскими странами, принимали иностранные посольства. В боярских семьях появились учителя – иностранцы, помогавшие в овладении западной образованностью. Эта тенденция поддерживалась и царской семьей.

Еще недавно царевич Алексей, будучи наследником престола, получил воспитание и обучение в духе сложившихся традиций: прошел полный курс положенного церковно-богослужебного образования. На 6-м году жизни его посадили за букварь с подстрочными душеспасительными изречениями, через год он перешел к чтению Часослова, еще через год – к Псалтыри, затем начал учиться писать. На 9-м году стал разучивать церковное пение и в 10 лет окончил положенный общераспространенный курс, изучив и накрепко усвоив порядок церковного богослужения. В результате царя Алексея Михайловича можно было назвать типичным русским образованным человеком, за начитанность его даже прозвали «философом».

Теперь же и царские дети стали учиться по-новому: Симеон Полоцкий обучал двух сыновей Алексея Михайловича иностранным языкам, пиитике, риторике и богословию. В общем, можно сказать, что в эту эпоху появились уже по-новому образованные люди и создавалась база для последующих петровских реформ в области просвещения.

Московское государство, таким образом, «приоткрылось» для проникновения элементов западной культуры и было готово к организации государственного школьного образования с опорой на опыт своих ближайших соседей.

В конце XIV в. Юго-Западная Русь, войдя в состав Литовского государства, затем Польши, столкнулась с враждебной религией. Началась борьба между православными священнослужителями, которые учились только по церковным книгам, и более просвещенными представителями католицизма. Одной твердости веры в этой борьбе не хватало, возникла необходимость в создании школ, дающих хорошее образование. Западные православные братства (Львовское, Виленское, Могилевское, Луцкое и др.) понимали основную функцию просвещения, – как и прежде служить укреплению православной веры и церкви. Однако и им стало ясно, что без определенной школьной организации уже не обойтись. Поэтому в братствах создавались сначала элементарные школы, затем средние и даже высшие, такие как Киево-Могилянская академия. Средние школы имели богословский характер и были как бы духовными семинариями. Школы братств являлись общественными, а не частными или семейными.

Жизнь братских школ была религиозно-церковной. Обязательно соблюдались все посты, праздники, весь день сопровождался молитвами. В школах основательно изучали церковный устав, церковное чтение, пение. Священное писание, к этому добавлялось изучение греческого и латинского языков и «семи свободных искусств», трактовавшихся с позиций православия.

Заботясь о повышении образованности своих членов, братства приобретали книги. Так, к середине XVII в. Львовское братство уже имело большую библиотеку из книг на греческом, латинском, польском и других славянских языках. При обучении использовались некоторые западноевропейские методы, например у иезуитов братства заимствовали опыт устройства драматических представлений на религиозные темы.

Интересно, что это были одни из первых учебных заведений, имевшие устав, в котором разграничивались обязанности ректора, его помощников, учителей, учащихся и родителей. В частности, при поступлении ребенка в школу родитель должен был заключить письменный договор о том, что сын будет находиться в школе до конца обучения. Четко оговаривались начало и конец учебного года. Много внимания уделялось организации учебных занятий, господствующей была классно-урочная форма обучения.

Наибольшего развития достигла школа Львовского братства, которое в пору своего расцвета снабжало учителями другие братские школы. Ее выпускником был и Петр Могила, основавший в 1615 г. школу в Киеве и впоследствии преобразовавший ее по типу иезуитских коллегий в Киево-Могилянский коллегиум, а затем в академию. Для преподавания различных наук в академии он вызвал из львовской школы православных учителей. Это было первое высшее учебное заведение на Руси, в котором училось 1200 человек и было 3 отделения: младшее, среднее и старшее. Много внимания уделялось философии, богословию, юридическим наукам. Выпускники получали образование на уровне западноевропейских схоластических стандартов. Некоторые из них приняли деятельное участие в создании на Руси новых учебных заведений, приближавшихся к западноевропейским образцам. Так, Арсений Сатановский, Епифаний Славинецкий, Дамаскин Птицкий стали учителями одной из первых московских школ XVII в., организованной боярином Ф.М. Ртищевым. В 40-х гг. Ф.М.

Ртищеву, занимавшемуся при дворе дипломатией и хорошо знавшему Малороссию, было поручено основать при Андреевском монастыре школу по типу украинских училищ. В это же время на Украине начались гонения на православное население, и часть представителей Киево-Могилянской академии перебрались в Москву. Школа, основанная Ф.М. Ртищевым, ориентировалась в образовании на греческую школьную традицию. В содержание обучения входили греческий, польский, латинский языки, грамматика, риторика, богословие.

Помимо Андреевского монастыря киевские учителя обучали молодежь, занимались переводческой деятельностью также в кремлевском Чудовом монастыре, где имелись библиотека и мастерская для переписывания книг. Надо отметить, что здесь наряду с сохранением древних традиций воспитания и обучения расширялось содержание образования: было введено преподавание греческого языка, риторики, диалектики.

В середине 60-х гг. белорусский монах Симеон Полоцкий, сторонник латинской ориентации в образовании, учитель царских детей, организовал обучение повышенного типа с целью подготовить чиновников для личной канцелярии царя Алексея Михайловича – трех подьячих Приказа тайных дел. В течение 4 лет занятия проходили в Спасском монастыре в Москве. Курс обучения включал грамматику, риторику, поэтику, логику, философию, богословие. Особое внимание уделялось изучению-латинского языка – языка международной дипломатии и науки. Он преподавался по известному в Европе методическому пособию иезуита Альвара. После смерти С. Полоцкого в 1682 г. занятия возобновились под руководством его ученика Сильвестра Медведева.

Первым учебным заведением со значительным числом» учащихся была Типографская школа, основанная в 1681 г. иеромонахом Тимофеем. Ей были отданы палаты при Печатном дворе. В младшем классе учились по азбуке (50 человек в первый год работы), в старшем – по Псалтыри (10 человек в первый год работы). Постепенно количество учеников увеличивалось, расширялась программа: изучали уже не только славянский, но и греческий языки. Со временем школа превратилась в своеобразное учебное заведение, которое одновременно было и начальной школой, и училищем для подготовки переводчиков Печатного двора.

Следующим шагом стало открытие школы в Богоявленском монастыре в Москве в 1685 г. греческими монахами братьями Иоанникием и Софронием Лихудами, учившимися в Италии и ставшими докторами Падуанского университета. Эта школа повышенного уровня уже приближалась по типу к западноевропейским университетам. Первыми посещать ее начали старшие ученики Типографской школы и школы Чудова монастыря. Братьям Лихудам было разрешено преподавать все свободные науки на греческом и латинском языках. Учителем греческого языка был Карион Истомин, учитель царевича Петра Алексеевича и автор многих учебников.

Важно отметить, что границы между средними и высшими школами в России в XVII в. были размыты. Все зависело от уровня образованности преподавателей и целей учебного заведения.

В 1687 г. в Москве было открыто первое собственно высшее учебное заведение – Эллино-греческая, впоследствии Славяно-греко-латинская академия. Инициатором ее создания был Симеон Полоцкий. Учреждение ее как бы заканчивало первый, церковно-религиозный период отечественного образования. В этом учебном заведении серьезно изучалось не только богословие, но и светские науки.

Московская академия была организована по образцу Киевской. Поэтому предметы преподавания были те же, и классов, как и в Киевской академии, было восемь. Обучение начиналось с подготовительного класса – славяно-российской школы, где учили азбуке, Часослову, Псалтыри и письму. После этого ученики переходили в «школу греческого книжного учения», затем приступали к изучению грамматики. Риторику, логику, физику, пиитику изучали и на греческом, и на латинском языках. Учебники по этим предметам были составлены братьями Лихудами, которые следовали западноевропейским образцам. Главным в преподавании было то, что все светские науки подчинялись богословию. Весь учебный материал трактовался с позиций православия. Так, риторика не столько должна была научить красиво говорить, сколько помочь ученикам научиться защищать православные духовные ценности. Поэтому в процессе обучения большое внимание уделялось проведению диспутов, заменявших в старших классах экзамены. Большие диспуты проходили два раза в год: перед Рождеством и перед летними каникулами, они были торжественны, продолжались три дня в присутствии многочисленных посетителей. Иногда устраивались религиозные представления. К преподаванию в академии допускались только русские учителя или православные греки.

Московская академия долгое время являлась единственным высшим учебным заведением, и лишь к концу XVIII в. она стала постепенно превращаться в исключительно духовное учреждение – духовную

семинарию. Многие из выпускников академии стали выдающимися деятелями просвещения уже в петровскую эпоху – поэты Антиох Кантемир (1708–1744) и Карион Истомин (конец 40-х гг. XVII в. – не ранее 1718), математик Леонтий Магницкий (1669–1739). Учился в ней и М.В. Ломоносов.

Таким образом, в России в XVII в. появились образовательные учреждения нового типа, при организации которых учитывался опыт западноевропейских средневековых школ. Однако в это время школы такого рода в самой Европе постепенно уходили в прошлое, уступая место новым тенденциям в воспитании и обучении. Но как бы там ни было, благодаря созданию шкод нового типа произошел поворот русского общества в сторону европейской образованности, Россия начала приобщаться к миру европейской культуры, усилилось внимание к светскому знанию. В результате следующим этапом в развитии школьного образования стало создание в петровскую эпоху чисто светских, преимущественно профессиональных по своему характеру, учебных заведений. Можно сказать, что в целом образовательные реформы начала XVIII в. были подготовлены развитием школы в XVII в.

Вместе с тем появление в XVIII в. новых типов школ было отрицательно воспринято православной московской общественностью, которая опасалась, что вместе с западной образованностью в Россию проникнут религиозные «ереси». Крайними выразителями этой позиции были старообрядцы, боровшиеся в первую очередь против латинского влияния, но и к греческому относившиеся с недоверием. Они считали, что Россия имеет свой, сложившийся естественным путем на протяжении веков, наилучший для нее тип образования – монастырский. Нужно отметить, что и московские правители в общем были более привержены к византийской воспитательно-образовательной традиции, что и отражалось на деятельности государственных школ. Типографская школа при Печатном дворе как раз и была примером подобного учебного заведения.

Педагогическая мысль в России к концу XVII в.

Развитие педагогической мысли в Древней Руси можно проследить, лишь начиная с XI–XIII вв., о более ранней эпохе достоверных сведений нет. Педагогические представления, которые сложились в Древней Руси, определили характер и развитие отечественного воспитания и обучения на века вперед. Эти представления чаще всего находили отражение в литературно-художественных памятниках той эпохи. Среди них наибольшее значение имеют Священное писание, его толкования, сочинения отцов церкви, под воздействием которых происходило формирование мировоззрения народа Древней Руси, а следовательно, и его ранних педагогических воззрений, впитавших в себя идеи эпохи Византии, в переосмысленном виде вошедших в духовную культуру Руси.

Особое место в этом ряду заняла Псалтырь. Ее текст, переведенный Кириллом и Мефодием, вошел в обязательное содержание «ученья книжного». Псалтырь стала «настольной» книгой для народа. Она содержала изложенные в образно-поэтической форме назидательные наставления и афористические высказывания о воспитании человека в «страхе Божьем» и предназначалась для чтения и заучивания с детства и в течение всей жизни. Псалтырь оказывала сильное воздействие на умы учителей и их учеников, потому что была близка своими ветхозаветными идеалами всему укладу и жизненным представлениям народа.

Цитаты из Псалтыри и их трактовка в изобилии обнаруживаются и в «Поучении» князя Владимира Мономаха, и в сочинениях Максима Грека, и в «Рифмованной Псалтыри» Симеона Полоцкого. Псалтырные толкования вошли как педагогические сентенции в учебную литературу допетровского времени. Само «толкование» как метод преподавания имело своей задачей выработку у учащихся умения извлекать из книжного текста его внутренний смысл, должно было способствовать развитию осознанного отношения к читаемому.

Среди отечественных сочинений, содержавших педагогические идеи, выделялись труды таких мыслителей, как митрополит Иларион (XI в.), Феодосии Печерский (ок. 1036–1074), Нестор (XI – начало XII в.), Кирилл Туровский (ок. 1130 – ок. 1182), Владимир Мономах, Епифаний Премудрый (до 1380 – между 1418–1422), Нил Сорский, архиепископ Геннадий (? – 1505), Стефан Пермский (ок. 1345–1396), Максим Грек, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Карион Истомин, протопоп Аввакум и др.

Характерными чертами сочинений отечественных авторов было особое внимание к нравственным вопросам, преобладание назидательно-наставительного тона. Как правило, это сочеталось с изложением идеи о необходимости познания Бога путем веры, сомнениями в пользе светского знания. Вместе с тем в отдельных произведениях, например в «Повести временных лет» или «Поучении» Владимира Мономаха, уже ощущались интерес к отдельной личности, сочувствие и сопереживание ей. При этом

выражалось положительное отношение к рациональному знанию, науке. Эти различные точки зрения постоянно сталкивались на ранних этапах развития педагогической мысли Древней Руси. Однако к XIII–XIV вв. господствующей стала точка зрения, согласно которой философская мудрость не ведет к познанию Бога, а опора на разум губит веру.

Одним из первых самостоятельных отечественных произведений педагогического характера явилось «Слово о законе и благодати» (середина X в.) митрополита *Илариона*, в котором излагались исходные идеи православного взгляда на воспитание человека. Иларион был первым русским по национальности митрополитом, боровшимся за независимость от Византии отечественной церкви. Отсюда в его «Слове» вера в силу и величие Руси, мысли о самостоятельном и обдуманном решении древних славян принять христианство, трактовка этого события как исторического шага от рабства к свободе. Языческие корни предков, считал Иларион, составляют отеческие традиции воспитания, и они чрезвычайно важны при формировании русского человека. Поэтому Иларион подчеркивал важную роль в воспитании унаследованных от родителей качеств. На примере символического описания детства, отрочества, юности и зрелости князя Владимира Святославича он показывал преемственность языческих и христианских представлений о воспитании. Первый этап должен был осуществляться на основе традиционного «ветхого» порядка: в раннем детстве закаливание и укрепление физических сил, в отрочестве – воинское воспитание, затем – формирование волевых качеств и общее умственное развитие. Все это подготавливало к собственно христианскому просвещению, связанному с личным подвижничеством, деятельностью по усвоению евангельских истин.

Оригинальным мыслителем и ярким проповедником этой эпохи был *Кирилл Туровский*, которого называли на Руси вторым Златоустом. В числе его сочинений – «Притча о человеческой душе и теле» (другое название – «Повесть о слепце и хромце»), где он представил жизнь, мораль и устремления людей XII в., утверждал величие человека, его духовного и телесного бытия. Необходимость обучения основывалась им на сравнении тела человека с «незатворенными воротами города», в котором царствует ум. Важным он считал умение «с разумением» читать священные книги: они открывают мир божественного познания, помогают человеку понимать события современной ему жизни, поведение людей. Путь обучения – это личный духовный труд по усвоению книжной мудрости, он формирует самого человека. Кирилл Туровский предлагал дедуктивный способ обучения: от абстрактного книжного знания к жизни, к практической деятельности. В целом по своим взглядам он был близок как византийской, так и западноевропейской схоластической традиции обучения.

Распространенным жанром на Руси были поучения. Отечественные поучения являлись как бы отражением традиционных средневековых наставлений отца сыну, таких как «Наставления» французского короля Людовика Святого, «Отцовские поучения» из библиотеки англосаксонского короля Гарольда II, «Трактат о домоводстве» восточного ученого Ибн Сины и др. На Руси их составляли даже образованные женщины, например «Поучение» княгини Марии, супруги князя Всеволода III Юрьевича. Поучения входили в «Изборники» и «Златоусты», их влияние заметно в «Домострое».

Наиболее известным являлось «Поучение детям» (1117) князя *Владимира Мономаха*. Поводом для написания, как указывал сам автор, была встреча его с послами от братьев, которые звали нарушить клятву и напасть на Ростиславичей, отнять их волость. Ситуация – типичная для эпохи междоусобных войн. Однако Владимир отказался отступить от данного им обещания и, оставшись один, раскрыл любимую Псалтырь, чтение которой подтолкнуло его к рассуждениям, которые и составили затем основу «Поучения». В результате получились развернутые наставления «детям или кому другому» о том, как жить по заповедям Христовым, как соблюдать их в обычной повседневности. Прежде всего нужно иметь страх Божий и постоянно трудиться. Не работа, а именно труд есть жизнь христианина. Важно отметить, что Владимир Мономах имел в виду не столько физический, сколько умственный труд, т.е. образование. Как на образец для подражания он указывал на своего отца, который дома выучил пять иностранных языков.

Для Владимира Мономаха, ратовавшего за упрочение семьи, пример родителей являлся самым лучшим воспитательным средством. Из христианских заповедей, по его мнению, достаточно выполнить три, чтобы вести добродетельную жизнь: это – покаяние, слезы и милостыня. Надо только не лениться им следовать, и тогда «малыми делами можно получить милость Божию».

Особое внимание уделялось воспитанию милосердия, сострадания: не мсти, наставлял Владимир Мономах, терпи, сам помогай обиженным, сиротам, вдовам, больного проведай, покойника проводи, ни единого человека не пропусти без доброго слова. Помимо такого рода назиданий детям разъяснялись

правила поведения, определенного этикета: «еде и питью без шума великого, при старших молчать, мудрых слушать». В целом, главными человеческими качествами, которые надо воспитывать с детства, Владимир Мономах считал религиозность, уважение к старшим, милостливость, самообладание, находчивость, хладнокровие в опасных ситуациях и умение рачительно управлять своим домом.

Владимир Мономах

Широкое распространение на Руси имели различные сборники назидательно-наставительного характера, как переводные, так и отечественные. Самым ранним из сохранившихся является «Изборник» 1076 г. Он включает несколько частей: «Слово некого калугера (монаха) о почитании книжном», «Слово некого отца к сыну», «Наказание богатым», «Столовец» патриарха Геннадия, отрывки из житий Ксенофонта и Феодоры, «Афанасьевы советы», а также «Сбор от мног отец и апостол и пророк», содержащий отрывки из сочинений византийских мыслителей. Все эти тексты освещали разные стороны христианской жизни, в том числе и воспитательные идеалы.

В первой части упомянутого «Изборника» неизвестный монах воздавал похвалу книжному учению, говорил о пользе чтения книг для истинного христианина. Книга нравственно воздействует на человека: «И я скажу: узда коню – всадник, сущность же праведного – в книгах его», «воина красота – в оружии, а корабля – в парусах, но праведника – в чтении книг». Одновременно автор давал советы, как надо работать с книгой: не торопиться, трижды повторять прочитанное и смысл «сокрыть в сердце своем».

Вторая часть «Изборника» открывалась словами: «Сын мой и чадо, приклони ухо твое, внимая отцу своему, изрекающему тебе спасительное». В ней содержались наставления о том, как праведно жить и что принять за образец: надо быть сострадательным и милостивым и думать о том вечном и возвышенном, о той радости, веселье и бесконечном свете Господнем, что ожидают христианина после смерти. В таком духе выдержан и весь сборник.

Одной из наиболее популярных книг, входивших в круг домашнего чтения того времени, была «Пчела» – перевод греческого сборника XI в., в котором были собраны высказывания самых разных авторов – Сократа, Платона, Аристотеля, Соломона, Эпикура, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Василия Великого и др. Таким образом, эта книга была на Руси и нравственно-наставительным и образовательным чтением. Все высказывания в сборнике были распределены по главам, и в целом они олицетворяли собой образ пчелы, собирающей нектар с цветков. Отдельные афоризмы вместе создавали у читателя воспитательно-образовательный настрой: «Глава 2. Блажен муж, обретший премудрость и до самой смерти наделенный мудростью, ибо лучше стяжать ее, чем золото и серебро»; «Глава 14. Златоуст сказал: Не ужасно ли то, что просим у Бога лучшего, а сами не стремимся делать добро, столь любимое Богом?»; «Глава 17. Учение для знатных – украшенье, для бедных – спасенье».

Высокая оценка важности учения и знания нашла отражение и в произведениях такого распространенного жанра той эпохи, как жития святых. Почти в каждое из подобных сочинений включался рассказ о детстве святого. Как правило, наряду с подчеркиванием необычности его в детстве – отказ от участия в играх, задумчивость, раннее стремление к божественному – встречалось упоминание об обучении его грамоте, так как овладение ею открывало путь к Богу. «Многих сверстников превзошел хорошей памятью, успехами в учении, остротою ума и живостью воображения», говорилось в Житии Стефания Премудрого, в Житии Сергия Радонежского указывалось: «от Бога было дано ему уразумлять грамоту, а не от матери».

В XIV–XV вв. в среде посадского населения Новгорода, Пскова, а затем и Москвы появляются еретические движения, получившие название движения стригольников и жидовствующих. Основателем

первого являлся дьякон Карп, бывший, по-видимому, одновременно цирюльником. О взглядах стригольников можно судить по «Поучениям» Стефана Пермского, направленным против них. Стригольники отвергали всю церковную иерархию, которая, по их мнению, строилась за деньги, «по мзде»; осуждали попов за недостойный образ жизни; не признавали некоторых молитв, исповеди и т.д. Сами они стремились вести строгий образ жизни и изучать книги. Стригольники подвергли критике традиционные церковные формы воспитания и обучения. Они ратовали за обучение детей мирскими учителями из простонародной среды. Как и деятели Реформации на Западе, стригольники считали, что знания книжного характера должны получать все: дети бедных и богатых, мальчики и девочки.

Позднее их сменили жидовствующие, столь же критически относившиеся к традиционно-православной церковной иерархии, не признававшие многие таинства и силу святых мощей. Некоторые из них отвергали основной оплот христианства – триединство Бога. Об этих еретиках писали архиепископ Геннадий, игумен Иосиф Волоцкий. Жидовствующие оспаривали некоторые части Священного писания, в первую очередь Новый завет, одновременно они с большим уважением относились к наукам и книгам. Особенно почитаемы и изучаемы ими были «Шестокрыл» – астрономические таблицы еврейского писателя XIV в. Иммануила-бен-Якоба и сочинение по логике и метафизике философа и врача XII в. Моисея Египтянина.

Жидовствующие продолжили развитие реформаторских идей в православии, в частности мысль о «самовластии» (свободе воли) человеческой души, отстаивали право человека на образование и т.д. Великокняжеские дьяки Федор и Иван-Волк Курицины, переписчик книг и редактор Иван Черный и другие «еретики» полагали, что человек всю жизнь должен учиться и относиться к изучаемому критически, так как не все «писания» истинны. Такой подход к традиционной литературе можно рассматривать как элемент зарождения рационализма. Русские еретики были знакомы с европейскими взглядами на формирование человека, с учебными книгами, проникавшими с Запада.

Русские вольнодумцы XVI в. – Матвей Башкин, Иван Пересветов и др. – стремились возвратить своих сторонников к идеалам первоначального христианства – равенство всех перед Богом, любовь к ближнему, милосердие, равенство всех народов и вер. Целью воспитания человека они считали не простое усвоение преданий, а формирование самостоятельного «духовного разума», осмысленного отношения к книжному знанию. Все это сближало их с идеями протестантов Западной Европы. Развитие еретических мыслей на Руси заставляло служителей ортодоксального православия выступать с их критикой и побуждало к более серьезному отношению ко всей христианской литературе.

Педагогическая мысль в XIV–XVI вв. развивалась прежде всего в среде монашества. В XV в. выдающийся мыслитель *Нил Сорский* (ок. 1433–1508) попытался обобщить опыт монастырского воспитания и обучения, опираясь на осмысление практики воспитания в Византии. Свои взгляды на пути достижения этой цели он изложил в руководствах по духовному совершенствованию человека – «Предании» и «Уставе о скитской жизни». В них он предлагал использовать в процессе воспитания совокупность различных средств, методов, приемов духовного самосовершенствования: беседы с опытными старцами, постоянное чтение и осмысление книг Священного писания, чтение и переписывание для себя и братии наставлений отцов церкви, сочинений византийских богословов, «рукоделие» (переплетное дело, выпечка хлеба, плотницкое и кузнечное дело и т.п.), пение, исполнение христианских заповедей, молитвы, подражание житиям святых и т.д.

Целью воспитания, по Нилу Сорскому, являлось достижение духовного совершенства не путем умерщвления плоти, а в процессе напряженной мыслительной деятельности воспитанников. Незадолго до своей смерти он составил завещание, в котором предстал человеком, ценившим книги и заботившимся о них: «прочие книги и вещи Кириллова монастыря, что мне давали по любви Божией, – чье что есть, тому и отдать; или нищим; или монастырю какому-нибудь; или откуда-то христолюбца какого-то лицевую книгу – тем и отдать».

Отдельные русские мыслители и учителя XVI в. были людьми достаточно образованными и по греческим, и по европейским меркам. На русский язык ими были переведены такие важные в философском отношении сочинения, как «Диалектика» Иоанна Дамаскина, «Логика Авиасафа» (фрагменты из произведений арабского ученого аль-Газали), «Книга, глаголемая логика» Маймонида и др.

Однако не западная мысль, а внутренняя умственная деятельность, по мнению православных деятелей, должна была спасти мир. Вызывает интерес факт переселения в Россию из Европы *Максима Грека*, в миру – переводчика, мыслителя, гуманиста эпохи Возрождения *(Михаил Триволис*, ок. 1470 – 1556), который был приглашен в Москву князем Василием III в 1518 г. и поселился в Чудовом

монастыре. Здесь он начал свою переводческую и просветительскую деятельность, однако вскоре за осуждение монастырской земельной собственности и несогласие с отделением отечественной православной церкви от византийской епархии был сослан в Иосифо-Волоцкий монастырь, а затем отправлен в заточение в Тверской Отроч монастырь. Только в конце жизни Максим Грек был оправдан, поселился в Троицко-Сергиевом монастыре, где и скончался.

Максим Грек

Помимо новых крупных переводов, таких, например, как Псалтырь, он был автором нескольких сочинений по грамматике, причем считается, что именно под влиянием Максима Грека на Руси во второй половине XVI в. стали изучать грамматику как особый учебный предмет. Он называл грамматику «началом входа» к широким знаниям, придавал ей особое философское значение. Среди его учебных пособий для монастырских училищ можно отметить «О грамматике», «О пользе грамматики», «Лексис – неведомые речи».

Интересны мысли Максима Грека относительно развития просвещения на Руси. Будучи сторонником европейского образования, высоко оценивая западные университеты, преклоняясь перед мудростью античных философов, он в то же время осторожно относился к светскому знанию. Разделяя все науки на внешние (полезные в практической деятельности) и внутренние (ведущие к духовному самосовершенствованию), он отдавал безусловное предпочтение последним. При этом первостепенную роль он отводил воспитанию в человеке таких нравственных качеств, как вера, кротость, послушание, мудрость, любовь к Родине. Овладение же содержанием традиционных школьных предметов он считал делом более простым и менее значимым для духовного развития и спасения человека.

Одной из вершин педагогической мысли того времени, несомненно, был «Домострой», составленный известным деятелем из ближайшего окружения Ивана Грозного – попом Сильвестром. Вероятно, автор этого сочинения был знаком не только с отечественным, но и с западноевропейским опытом составления подобных произведений. Однако «Домострой» отражает сугубо русскую педагогическую мысль, густо окрашенную в православные тона. В «Домострое» три основные части: в первой содержатся назидания относительно религиозной жизни. Задача нравственно-религиозного воспитания должна была являться главной для родителей, заботившихся о развитии своих детей. Вторая часть, посвященная семейным отношениям, включает специальные наставления о необходимости обучения детей тому, что нужно в домашнем обиходе, и только затем ставится задача об обучении грамоте, книжным наукам.

Вообще «Домострой» XVI в. отражает те же идеалы, которые сложились в Древней Руси в первые десятилетия после принятия христианства. Все наставления, особенно относительно жены и детей, окрашены ветхозаветностью: «должен муж жену свою наказывать и вразумлять наедине страхом, а наказав, простить и попенять»; «Наказывай сына своего в юности его и успокоит тебя в старости твоей и придаст красоты душе твоей; не жалей, бей ребенка, если прутом посечешь его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти».

Третья часть «Домостроя» посвящена устройству дома, содержит хозяйственные рекомендации. Заключает книгу результат использования данных в ней наставлений, представленный на примерах.

В XVII в. в связи с начавшимся сближением со странами Европы, проникновением в Россию элементов западной системы образования произошло разделение русского общества на сторонников традиционного отечественного воспитания и обучения и приверженцев европейских форм и содержания образования. Большую роль в эту эпоху сыграла польская культура, оказавшая как

непосредственное, так и опосредованное (через украинскую и белорусскую образованность) воздействие на российскую культуру. С польского языка на русский были переведены различные трактаты и учебники: «Космография» Меркатора, «Великое зерцало» иезуита И. Майера, «О строении человеческого тела» Везалия, «Селенография» (описание поверхности Луны) Я. Гевелиуса, «Естествознание» М. Скотта и др.

К сторонникам развития в России западноевропейского просвещения относились *Симеон Полоцкий* (1629–1680), *Сильвестр Медведев* (1641–1691), *Стефан Яворский* (рубеж XVII– XVIII вв.). Их деятельность включала как организацию новых учебных заведений, так и создание учебных книг, способствовавших обогащению отечественной педагогической мысли.

Симеон Полоцкий являлся автором ряда сочинений: «Псалтырь рифмованная», «Вертоград многоцветный», «Обед душевный», «Букварь языка славенска», а также более 200 проповедей и поучений. В них отражены его педагогические идеи: окружающий мир он называл книгой, написанной Богом, и задача учителя, по его мнению, состояла в том, чтобы научить детей читать эту книгу. От учителя зависело, что будет в ней изображено. Обучение должно было осуществляться на трех языках: латинском, греческом и родном. Симеон Полоцкий считал необходимым осуществлять светское воспитание юношества. Реализации этой задачи немало содействовал устроенный им школьный театр, который одновременно помогал преподавать риторику, развивать у учеников дикцию, память, воображение, овладевать ораторским искусством.

На педагогические воззрения Симеона Полоцкого большое влияние оказали годы, проведенные в Киево-Могилянской академии, полученное там образование западноевропейского типа. Необычным для России мыслителем-педагогом предстает он в своих произведениях, содержащих идеи о том, что философия есть «наставница в нравах»; о необходимости самопознания как пути к постижению человеческой души и как начала всеобщего знания («Не знающий себя, ничего не знает»); мысли об оправдании человека перед Богом ежедневным, активным трудом. В связи с этим у Симеона Полоцкого были серьезные разногласия с православной церковью: на церковном соборе 1690 г. его книги были преданы анафеме.

Однако и древнерусские традиции воспитания и обучения не отвергались Симеоном Полоцким. Так, большое внимание он уделял домашнему, семейному воспитанию. И в целом его педагогические представления были достаточно близки устоявшимся, отечественным идеалам. В вопросе физических наказаний он следовал сложившейся практике, считая их одним из необходимых средств воспитания.

Епифаний Славинецкий (1600–1675), *Федор Ртищев* (1626– 1673), *Карион Истомин* (конец 1640-х – 1718), *Иоанникий* (1639–1717) и *Софроний* (1652–1730) *Лихуды* являлись в XVII в. сторонниками грекофильского образования, ориентированного на византийско-русскую традицию. Епифаний Славинецкий в сочинениях «Рассуждения об учении греческому языку», «Лексикон филологический» обосновывал необходимость сочетания умственного и нравственного воспитания, школьного образования с традициями русского «учения книжного».

Епифаний Славинецкий считается переводчиком на русский язык книги Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских». Он разделил весь текст на вопросы и ответы, которые учат нормам бытового поведения, светскому образу жизни, манерам, гигиене тела, умению одеваться, играм, отдыху и т.д. Эта книга была адресована в первую очередь детям. Потому излагаемые правила сопровождались своеобразными примерами, чтобы сделать текст доступным детскому восприятию. Перевод этой книги, в которой давались наставления почти исключительно по поводу внешнего поведения, был осуществлен в то время, когда Россия стала сближаться с Западной Европой и возникла необходимость в овладении европейскими манерами. Перевод такого рода сочинения явился неожиданным для России, в педагогических обычаях которой было составление наставительно-поучительных сборников типа «Домостроя». Вероятно, поэтому Епифаний Славинецкий предварил основной текст о формировании привычек правильного поведения в обществе традиционными рассуждениями о необходимости в первую очередь религиозно-православного воспитания, затем – о важности школьного светского обучения и только потом об овладении культурой поведения. Таким образом, автору перевода удалось сохранить для отечественных читателей главную педагогическую задачу – воспитание христианина.

Появление «Гражданства обычаев детских» в XVII в. свидетельствует о том, что еще до петровских реформ в России начало усиливаться внимание к светской, европейской культуре. Несмотря на определенную адаптацию этого сочинения к российским условиям, можно говорить о возникновении новой тенденции в отечественном педагогическом сознании: развития интереса не только к внутренней, духовной, но и к внешней, мирской жизни личности.

Крайне отрицательно против всех новшеств в обучении и воспитании выступили в этот период старообрядцы – протопоп *Аввакум* (1620/1621–1682), его ученик Авраамий (казнен в 1672 г.), поп Лазарь и дьякон Федор, сожженные вместе с Аввакумом в 1682 г.

Аввакум выступал против изучения «внешних наук» и иностранных языков. Он аргументировал свою позицию словами о том, что Христос не изучал диалектики и красноречия, а потому ритор и философ не может быть христианином: «Лучше быть с сею простотою, да почиет в тебе Христос, нежели от риторства ангелом слыть без Христа». Обращаясь к боярину Федору Ртищеву, он убеждал этого государственного деятеля отказаться от латинского и греческого образования в пользу русского православия. В его представлении «христианин» и «русский» являлись синонимами. Достоинством «ученья книжного» Аввакум считал традиционный путь формирования «внутреннего человека», основные качества которого – «мужество, мудрость, правда и целомудрие». Недостаток латинской и греческой школы, по его мнению, состоял в увлечении «внешним мудрствованием» и забвении духовно-религиозного формирования человека.

Таким образом, к концу XVII в. проблема соотношения веры и знания приобрела в российском сознании особую остроту и выразилась в оформлении трех основных подходов к воспитанию и обучению, которые условно можно обозначить как латинский, грекофильский и старообрядческий. Дальнейшее развитие государства, церкви и общества в России привело к тому, что старый, традиционный взгляд на образование уже не удовлетворял потребностям нового времени. На смену обучению в монастырях и у частных учителей пришла организация школьного дела по западноевропейским образцам.

Рекомендуемая литература

Аввакум (протопоп). Житие Аввакума и другие сочинения / Сост., вступ. ст. и коммент. А.Н. Робинсона. М., 1991.

Аверинцев С. С. Крещение Руси и путь русской культуры // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси: Сборник. М., 1991.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М., 1985.

Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. М., 1988.

Бабишин С.Д. Из истории зарождения школы высшего типа в Древней Руси // Сов. педагогика. 1972. № 8. С. 94–100.

Буш В.В. Памятники старинного русского воспитания (К истории древнерусской письменности и культуры). Пг., 1918.

Голубинский Е.Е. История русской церкви: В 2 т. М., 1900–1917.

Демков М.И. История русской педагогики. 3-е изд. М., 1913.

Домострой / Сост., вступ. ст., пер. и коммент. В.В. Колесова; Подгот. текстов В.В. Рождественской, В.В. Колесова и М.В. Пименовой. М., 1990.

Древнерусская притча / Сост. Н.И. Прокофьев, Л.И. Алехина; коммент. Л.И. Алехиной; предисл. Н.И. Прокофьева. М., 1991.

Зеньковский В.В. История русской философии: В 2 т. Л;, 1991. Т. I. Ч. I.

Изборник. Сборник произведений литературы Древней Руси / Сост. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М., 1969.

Изборник 1076 года: Тексты и исследования. М., 1965.

Каптерев П.Ф. История русской педагогии. 2-е изд. Пг., 1915.

Каптерев П.Ф. Характер отношений России к православному Востоку в XVI и XVII столетиях. 2-е изд. Сергиев Посад, 1914.

Кошелева О.Е. Дореволюционная историография о русских школах XVII века // Сов. педагогика. № 3.1988.

Кузьмин А.Г. Славянское древнейшее письмо – «черты» и «резы» // Древняя Русь и славяне. М., 1978.

Лавровский Н.А. Памятники старинного воспитания / Чтения в имп. Обществе истории и древностей российских. Кн. 3; Материалы славянские. М., 1861.

Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.): Учеб. пособие. М., 1998.

Лихачев Д. С. Заметки о русском. 2-е изд., доп. М., 1984.

Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. 2-е изд.Спб., 1910.

Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI– XVIII вв. Киев, 1968.

Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Вып. 1.Младенчество. Детство / Сост., подгот. текстов, вступ. ст. и коммент. В. Аникина. М., 1991.

Очерки русской культуры XVI века. 4.2. Духовная культура / Под ред. А.В. Арциховского. М., 1977.

Памятники культуры Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. М., 1978.
Памятники литературы Древней Руси: XII в. (Сб. текстов) / Сост. и ред. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М., 1980.
Памятники литературы Древней Руси: XIII в. (Сб. текстов) / Сост. и ред. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М., 1980.
Памятники литературы Древней Руси: XIV – середина XV в. (Сб. текстов) / Сост. и ред. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М., 1980.
Петров В.М. История обучения в Древней Руси // Советская педагогика. 1982. № 6.
Петров В.М. Семейно-школьное воспитание в Древнем мире и средневековой России: Учеб. пособие. Орехово-Зуево, 1992.
Романов Б.А. Люди и нравы Древней Руси. М.; Л., 1966.
Румянцева В.С. Школьное образование на Руси в XVI–XVII вв. // Сов. педагогика. 1983, № 1.
Рыбаков Б.А. Древняя Русь: сказания, былины, летописи. М., 1963.
Сапунов Б.В. Истоки русской школы / Советская педагогика. 1989. № 6.
Седов В.В. Происхождение и ранняя история славян. М., 1979.
Симонов Р.А. Кирик Новгородец – ученый XII века. М., 1980.
Соболевский А.И. Образованность Московской Руси XV–XVII веков. 2-е изд. Спб., 1894.
Соловьев С.М. История России с древнейших времен. М., 1960– 1961. Кн.3. Кн.4. Кн.5. Кн.6. *Сперанский М.Н.* Из старинной новгородской литературы XIV века. Л., 1934.
Татищев В.Н. История Российская с древнейших времен: В 7 т. Т. II. М.;Л., 1963.
Трубецкой Е.Н. Три очерка о русской иконе: Умозрение в красках. Два мира в древнерусской иконописи. Россия в ее иконе. М., 1991.
Хрестоматия по истории педагогики: В 4 т. / Под общ. ред. С.А. Каменева. Т.IV.
История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции: В 2 ч. / Сост. Н.А. Желваков. М., 1936.
Экономцев И.Н. Православие, Византия, Россия: Сб. статей. М., 1992.
Экономцев И.Н. Предыстория создания Московской академии и ее первоначальный период, связанный с деятельностью братьев Лихудов.

ГЛАВА 8

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ В XVII-XVIII ВВ.

XVII в., с которого традиционно начинают отсчет Нового времени, в значительной мере сохранил многие социально-экономические устои и особенности духовной жизни средневековья, и поэтому по крайней мере его первую половину следует рассматривать лишь как перекидной мостик от эпохи позднего средневековья к началу собственно Нового времени.

Крупнейшим историческим событием, открывшим эпоху Нового времени, явилась Тридцатилетняя война (1618–1648), начавшаяся под флагом религиозных противоречий между католиками и протестантами, в ходе которой все более и более усиливались социально-политические мотивы.

Тридцатилетняя война может рассматриваться как первая в истории общеевропейская война, течение и результаты которой в той или иной степени отразились на общественно-политической, экономической и культурной жизни большей части стран Европы: стало сильным общекультурное влияние Франции, увеличился экономический потенциал Англии, вследствие сохранившейся феодальной территориальной раздробленности Германии ее роль в Европе стала крайне незначительной.

Состояние школьного дела в начале Нового времени мало чем отличалось от эпохи Реформации и Контрреформации: в течение XVII–XVIII вв. в основном укреплялись и совершенствовались сложившиеся ранее латинские школы, называвшиеся по-разному – гимназии (в протестантских странах немецкого языка), коллегии (во Франции и у иезуитов), грамматические школы (в Англии). Все эти школы исходили из того, что овладение школьниками не только гуманитарными, но и реальными знаниями происходит через освоение литературного наследия античного, главным образом римского, мира. Поэтому естественно, что центральное место во всех этих школах отводилось изучению латинского языка. В этом отношении латинские школы у католиков и протестантов различались

преимущественно трактовкой религиозных догм. С точки же зрения постановки учебного процесса католические школы, содержавшиеся орденом иезуитов, стояли даже выше протестантских гимназий.

В содержании образования, дававшегося в латинских школах, как бы они ни назывались, происходили постепенно значительные изменения: само изучение латинского языка стало рассматриваться как средство обучения учащихся правильному и осмысленному владению речью, а не простому подражанию языку римских классиков. В связи с этим стали появляться грамматики латинского языка с использованием родного языка учащихся. Популярные в то время постановки школьных спектаклей на латинском языке стали наполняться библейским и даже светским содержанием, что должно было способствовать использованию латинского языка в качестве разговорного. Вместе с этим в школах повышенного типа начали включать в число предметов изучения родной и французский языки, последний как язык международного общения.

В содержание повышенного образования постепенно стали вводиться в той или иной форме сугубо светские предметы: математика, история, естествознание, астрономия, история, география и т.п. Однако выбор учебных предметов зависел преимущественно от руководителей образовательных учреждений.

Может быть, самым специфичным явлением в организации образования в XVII – первой половине XVIII в. было распространение так называемых рыцарских или дворянских академий, получивших особо широкое распространение в немецких княжествах. Их развитие было связано с упадком в ходе Тридцатилетней войны городов и городских сословий, возвышением дворянства, которое, поглощенное придворными делами, не хотело, чтобы дворянские дети обучались в латинских школах вместе с детьми горожан. Самоизоляция дворянства от других сословий нашла крайнее выражение в том, что дворянское сословие в Германии в 1672 г. потребовало даже, чтобы их детей крестили на дому, дабы не было смешения в одной купели детей благородных и низших сословий.

Содержание образования в учебных заведениях для дворян определялось традиционным требованием подготовки «образованного человека»: на первое место здесь выступали языки – французский, частично итальянский и испанский, а позднее и английский; изучались общая история, история права, мораль и естественное право, логика; было положено начало изучению математики и механики с их практическим применением в архитектуре, строительстве и военном деле. Большое внимание уделялось и обучению «рыцарским искусствам» – верховой езде, фехтованию, танцам, игре в мяч и т.п.

В годы Тридцатилетней войны особенно пострадали народные школы, что было связано с разрушением многих сельских населенных пунктов и мелких городов. Значительное число школ для народа прекратило свое существование из-за отсутствия мало-мальски грамотных людей, которые могли бы быть учителями.

Однако, как бы это парадоксально ни казалось, именно в тяжелейшие годы накануне и во время войны в немецких протестантских княжествах зародились многие плодотворные идеи, касавшиеся всех сторон деятельности народных школ: всеобщность обучения, обучение на родном языке, при сохранении в школах религиозного духа, выдвижение на передний план реальных знаний, упорядочение самого учебного процесса, создание дидактических пособий для учителей и учебников для учащихся и др.

Педагогические идеи В. Ратке

Одним из основоположников педагогики Нового времени в Германии был, несомненно, *Вольфганг Ратке* (1571–1635), известный также под латинизированным именем Ратихий или Ратихиус. Он родился в небольшом городке Вильстер недалеко от Гамбурга, где окончил гимназию. После этого В. Ратке учился в лютеранском университете в Ростоке, изучая теологию и философию. Однако его интересы очень скоро сосредоточились на изучении иностранных языков и совершенствовании методов обучения им. Он стремился сделать обучение иностранным языкам легким и приятным для учащихся. От методов обучения иностранным языкам В. Ратке перешел к общим вопросам организации школьного дела и дидактики, высказывая нередко соображения социально-политического характера.

В 1612 г. во Франкфурте-на-Майне, где он тогда жил, В. Ратке обратился к съезду немецких князей и представителям местного городского магистрата с получившим широкую известность в разных германских княжествах «Франкфуртским мемориалом» (памятной запиской), в котором изложил свои реформаторские замыслы, касавшиеся школьного дела и даже проблем религиозной и политической жизни всех немецких государств того времени. В своем «Мемориале» В. Ратке выделил три группы вопросов: реформа обучения в школе языкам, реформа всего школьного дела, реформа политической и

религиозной жизни в Германии в целом.

В. Ратке выдвинул требование уделять в школах, по крайней мере на первых годах школьных занятий, основное внимание обучению учащихся родному языку, сделав его языком преподавания всех других предметов. К обучению учащихся другим языкам он считал возможным приступать лишь после того, как дети хорошо овладеют родным языком. Поставив вопрос о приоритете в школах родного языка, В. Ратке предложил методику одновременного обучения чтению и письму, что было для того времени большим новшеством. Эти идеи В. Ратке, по существу, выходили далеко за рамки простого школьного обучения: они были направлены против монополии церкви в школьном деле и создавали принципиальную основу для придания школам во всех немецких княжествах единого, национального характера.

Далее В. Ратке настоятельно предлагал сделать «немецкую школу» – школу родного языка – основой всей школьной системы, если о таковой в то время можно было вести речь. В этой школе должна была обучаться вся молодежь, мальчики и девочки, овладевая родным языком и изучая с его помощью все нужные «науки и искусства».

Наконец, в «Мемориале», говоря современным языком, затронуты вопросы взаимоотношений школы и общества. Здесь В. Ратке набросал в общих чертах программу достижения национального, политического, культурного и религиозного объединения Германии: в едином государстве должны быть общий язык (на основе верхненемецких диалектов), единое правительство и единая церковь (на основе лютеранской). Всему этому должна была предшествовать широкая реформа образования во всех немецких княжествах.

Совершенно очевидно, что все эти идеи В. Ратке были встречены далеко не однозначно: они были благожелательно приняты в кругах высшего бюргерства, среди части людей науки и некоторыми прогрессивно мыслящими князьями, покровительствовавшими распространению просвещения; резко отрицательно отнеслись к этим идеям по вполне понятным причинам церковные деятели большинства конфессий и основная масса князей, не желавших иметь мало-мальски образованных подданных.

Все это приводило к частым переездам В. Ратке с места на место, временами к острым конфликтам с правителями, к невозможности на практике достаточно систематически реализовать свои планы переустройства школы. Кроме того, современники В. Ратке отмечали его неуживчивость и подозрительность к окружающим, которые якобы могли украсть его идеи. Этим отчасти можно объяснить в ряде случаев чрезмерную сжатость его высказываний.

Свои общедидактические и методические идеи В. Ратке изложил в объемистой книге «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619) и дополнениях к ней, частью школоведческого характера, а также в ряде учебников новых языков, логики, метафизики, Священного писания и др. Во всех этих работах содержались предложения относительно как содержания образования с акцентом на реальные знания, так и новых методов обучения, новой организации школы в целом.

Несомненной заслугой В. Ратке было создание на немецком языке научных терминов, которые ранее использовались только в латинском варианте.

Из практики использования новых методов обучения родному и иностранным языкам В. Ратке сумел вывести важнейшие общедидактические принципы, которые практически одновременно с ним, но гораздо обоснованнее сформулировал великий чешский педагог Ян Амос Коменский.

Эти общие принципы обучения В. Ратке сводятся к следующим основным положениям, которыми должен руководствоваться каждый учитель:

1) обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его;
2) обучение должно быть последовательным, нельзя изучать одновременно разные вещи;
3) в обучении следует постоянно использовать повторение;
4) первоначальное обучение должно обязательно вестись на родном языке учащихся;
5) обучение должно вестись без принуждения;
6) заучивать ученики должны только то, что ими понято;
7) в обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному;
8) в ходе обучения всегда нужно опираться на индукцию и опыт.

Последнее утверждение, или принцип, В. Ратке, по-видимому, вытекает из философских идей его современников Ф. Бэкона (1561–1626) и Р. Декарта (1596–1650), которые призывали не доверять силе авторитета, а опираться на достаточные доказательства и опыт, пропущенные через собственный разум.

Педагогические идеи В. Ратке получили заслуженную оценку много лет спустя после его смерти, в XIX в., и интерес к ним, как и ко всей его деятельности, возродился вновь к середине XX столетия.

Педагогические идеи Я.А. Коменского как составная часть его «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих»

Начиная с XV в. в различных частях Европы получили широкое распространение различные плебейско-крестьянские сектантские движения протестантского толка выступавшие против католической церкви и поддерживаемых ею феодальных порядков. Наиболее мощным среди них было движение гуситов на востоке империи Габсбургов, в Чехии.

В идейном наследии гуситов как наиболее характерные следует выделить требования всеобщего равенства, ликвидацию наследственных привилегий, признания равноправия женщин, образования детей на родном языке. В XVI–XVII вв. многие идеи гусизма сохранялись в общинах Чешских (Богемских, Моравских) братьев.

Следует заметить, что практически для всех антикатолических, протестантских движений начиная с эпохи средневековья было характерно резко отрицательное отношение к схоластическому образованию, насаждавшемуся католической церковью. Это в полной мере относится и к общинам Чешских братьев, в которых очень большое внимание уделялось воспитанию и обучению детей. Все члены этих общин должны были уметь читать и писать на родном языке, с детства всех мальчиков и девочек обучали сельскому хозяйству и различным ремеслам.

Школа богемских братьев

Нелишне вспомнить, что в Европе XV–XVII вв. вообще были распространены разного рода братства и коллегии единомышленников, стремившихся реализовать тот или иной из популярных в ту эпоху утопических проектов реорганизации общества на разумных, по их представлениям, началах. Стоит при этом упомянуть «Утопию» Т. Мора, «Город Солнца» Т. Кампанеллы, «Описание республики Христианский город» И.В. Андреэ, в которых значительное место отводилось рассмотрению вопросов рационального воспитания молодежи.

Эти идеи не могли не повлиять и на образ мыслей Чешских братьев, в среде которых родился, вырос и сформировался в духовном отношении один из самых выдающихся педагогов-мыслителей *Ян Амос Коменский* (1592–1670), в латинизированной форме Комениус.

Очевидно, что не без влияния своих предшественников Я.А. Коменский посвятил многие годы своей жизни созданию «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», значительную часть которого он отвел рассмотрению проблем воспитания, изложив здесь все основные положения своей педагогической концепции в обобщенном виде.

Однако это великое творение гениального чеха привлекло внимание ученых и политиков всего мира лишь в середине XX в. в связи с международным празднованием 300-летия опубликования «Собрания дидактических трудов» Я.А. Коменского (1657), в котором были собраны воедино все публиковавшиеся при его жизни и оставшиеся в рукописях части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих». При жизни же Я.А. Коменский был широко известен в самых различных странах мира как автор лучших для своего времени школьных учебников и дидактических сочинений, совершивших переворот как в теории, так и в практике обучения и воспитания.

Ян Амос Коменский

Я.А. Коменский родился в Южной Моравии, в местечке Нивница, по-видимому, в довольно зажиточной семье. Рано лишившись родителей, он учился урывками сначала в братской, потом уже в возрасте 16 лет в традиционной латинской школе. То, что он так поздно поступил в латинскую школу, позволило ему осмыслить все погрешности организации, содержания и методов работы в ней. Недаром позднее Я.А. Коменский называл школьные годы потерянным временем. Личный отрицательный опыт побудил его заняться разработкой вопросов, связанных с усовершенствованием организации и методов школьной работы, содержанием школьного образования.

Проучившись некоторое время в немецких университетах в Герборне и Гейдельберге, Я.А. Коменский вернулся на родину, где и началась его педагогическая деятельность. В ходе начавшейся Тридцатилетней войны Чехия потеряла свою независимость, а чешские протестанты, подвергавшиеся жестоким преследованиям, в конце концов были изгнаны за пределы родины. Я.А. Коменский вместе с частью общины Чешских братьев нашел пристанище в польском городе Лешно, где он прожил 28 лет и создал большинство своих педагогических трудов, получивших известность во всем мире.

В тяжелый период потери Чехией национальной независимости Я.А. Коменский хотел помочь своему народу сохранить культурное наследие предков путем улучшения дела образования и воспитания молодежи. На это и был направлен самый известный его теоретический труд по педагогике «Дидактика», т.е. общая теория обучения. Первоначально он был написан на чешском языке, а потом в переработанном виде переведен на латинский язык, международный язык науки, под названием «Великая дидактика».

Кроме того, за годы пребывания в Лешно Я.А. Коменский написал первую в мире педагогическую книгу для родителей «Материнская школа» – о воспитании детей в семье, а также подготовил целый ряд учебных книг – «Открытая дверь языков», «Физика», «Астрономия». Первая из них была учебником латинского языка, где вместо обычных для того времени таблиц склонений и спряжений, правил и исключений давалось описание реальной действительности и само обучение латинскому языку сопровождалось сообщением различного рода знаний. Ни одна учебная книга ни до, ни после Я.А. Коменского не получила такого широкого распространения в странах Европы и Азии, как «Открытая дверь языков». Позднее в Венгрии, куда он был приглашен для организации школьного дела в 1650 г., Я.А. Коменский закончил еще один учебник – «Мир чувственных вещей в картинках», который произвел подлинную революцию в учебном деле.

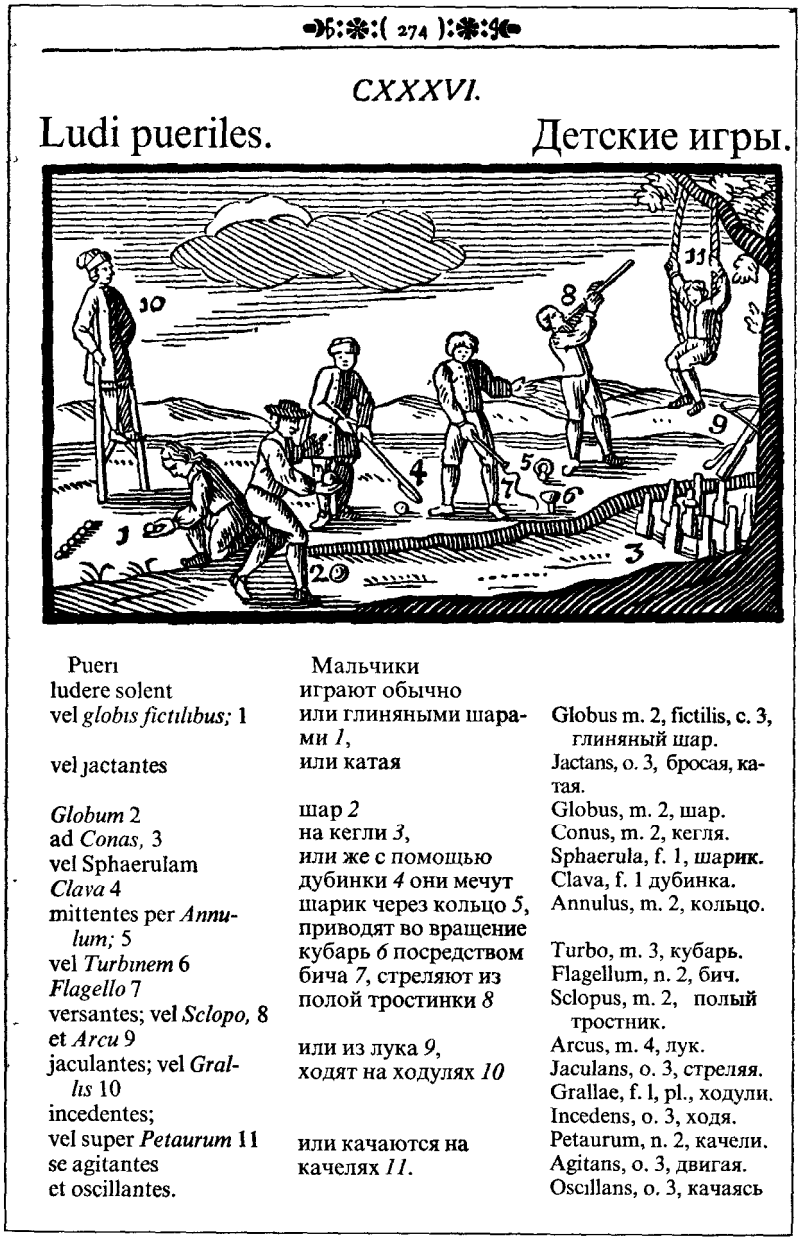
«Мир чувственных вещей в картинках» (лат. «Orbis pictus») можно рассматривать как синтез педагогических воззрений Я.А. Коменского в их практическом преломлении: здесь он реализовал свои идеи о признании внешних органов чувств ребенка в качестве основных средств познания внешнего мира, о развитии у детей в первую очередь чувственного восприятия окружающих их вещей, о широком использовании в обучении наглядности. В этой книге на практике было показано, в чем состоит смысл дидактических правил перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от простого к сложному, от общего к специальному.

В «Чувственном мире в картинках» особенно четко прослеживается стремление Я.А. Коменского реализовать свою главную идею: дети в процессе школьного обучения должны получать реальное, и притом энциклопедическое, образование, естественно, соответствующее уровню их понимания и развития.

Все учебные книги Я.А. Коменского, как и все его дидактические труды, пронизаны идеей пансофии – всеобщей мудрости, под которой он понимал знание всех вещей, реально существующих в мире.

Внешне эта идея Я.А. Коменского сходна с идеей энциклопедизма, распространенной в Европе его

эпохи. На самом же деле идея пансофии Я.А. Коменского была гораздо глубже, она предполагала нечто большее, чем овладение общими сведениями из различных областей действительности. Пансофия в понимании Я.А. Коменского – это отражение в сознании человека реально существующего, а не выдуманного мира во всем его многообразии.



CXXXVI.

Ludi pueriles. Детские игры.

Pueri ludere solent vel *globis fictilibus;* 1	Мальчики играют обычно или глиняными шарами *1*,	Globus m. 2, fictilis, c. 3, глиняный шар.
vel jactantes	или катая	Jactans, o. 3, бросая, катая.
Globum 2	шар *2*	Globus, m. 2, шар.
ad *Conas,* 3	на кегли *3*,	Conus, m. 2, кегля.
vel Sphaerulam	или же с помощью	Sphaerula, f. 1, шарик.
Clava 4	дубинки *4* они мечут	Clava, f. 1 дубинка.
mittentes per *Annulum;* 5	шарик через кольцо *5*,	Annulus, m. 2, кольцо.
vel *Turbinem* 6	приводят во вращение кубарь *6* посредством	Turbo, m. 3, кубарь.
Flagello 7	бича *7*, стреляют из	Flagellum, n. 2, бич.
versantes; vel *Sclopo,* 8	полой тростинки *8*	Sclopus, m. 2, полый тростник.
et *Arcu* 9	или из лука *9*,	Arcus, m. 4, лук.
jaculantes; vel *Grallis* 10	ходят на ходулях *10*	Jaculans, o. 3, стреляя. Grallae, f. l, pl., ходули.
incedentes;		Incedens, o. 3, ходя.
vel super *Petaurum* 11	или качаются на	Petaurum, n. 2, качели.
se agitantes	качелях *11*.	Agitans, o. 3, двигая.
et oscillantes.		Oscillans, o. 3, качаясь

Страница из русского издания «Мира чувственных вещей в картинках» в переводе А.А. Красновского (1941)

Для понимания пансофических идей Я.А. Коменского, которые являются краеугольным камнем его педагогической концепции в целом, необходимо иметь в виду его основополагающую мысль о пангармонии, согласно которой все в мире органически связано между собой и отдельные части целого отражают в себе черты общего.

Идея пансофии рассматривалась в трудах Я.А. Коменского весьма многогранно, применительно же к его педагогической системе она играла ведущую роль при решении вопроса как о содержании образования, так и об организации и методах обучения. В упоминавшемся уже ранее всемирно известном труде «Великая дидактика» Я.А. Коменский как раз и сформулировал цель воспитания подрастающего поколения на основе своей концепции пансофизма.

Однако, оставаясь человеком своей эпохи, будучи глубоко религиозным, к тому же проповедником в своей общине, Я.А. Коменский раскрывал цель воспитания в довольно компромиссной форме: каждый человек должен быть подготовлен к существованию в вечной, загробной жизни, но при этом в своем земном существовании он должен быть разумным созданием; человек должен, утверждал Я.А. Коменский в четвертой главе «Великой дидактики», все исследовать и давать всему имена и все исчислять, т.е. знать и иметь возможность назвать и понять, что находится в мире. Человек лишь тогда будет достоин называться разумным существом, когда он будет понимать основы устройства всех вещей.

Быть владыкой всех созданий, по Я.А. Коменскому, – это значит использовать все вещи по их назначению, употреблять их с пользой для себя, человек среди всех созданий должен вести себя с достоинством и святостью, понимая, где, когда и до какого предела нужно уступать ближнему, должен быть в состоянии разумно управлять своими внешними и внутренними действиями.

Наконец, человек должен ясно представлять себе совершенство своего прообраза – Бога.

Отсюда у Я.А. Коменского следует, что истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был: 1) знающим все вещи, 2) владыкою всех вещей и самого себя, 3) чтобы он себя и все возводил к Богу – источнику всех вещей.

Если эти требования мы выразим тремя хорошо известными словами, то получим, по Я.А. Коменскому:

I. Научное образование.

II. Добродетель, или нравственность.

III. Религиозность, или благочестие.

Формулируя эти три коренные задачи воспитания, Я.А. Коменский конкретизировал свою основополагающую идею об универсальности воспитания, имеющую в его педагогической концепции и философское, и сугубо практическое значение.

Из этих положений Я.А. Коменского вытекало и его конкретное требование, чтобы во всяком благоустроенном обществе создавались и функционировали школы как воспитательно-образовательные учреждения для совместного воспитания подрастающего поколения независимо от пола, происхождения и рода занятий родителей.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменский впервые в истории образования предложил и стройную систему школ, аргументируя ее разработанной им же самим возрастной периодизацией развития человека от рождения до зрелости, по Я.А. Коменскому, до 24 лет.

Первой ступенью воспитания и образования детей от рождения до 6 лет должна быть материнская школа – воспитание в семье под руководством матери. Интуитивно являясь тонким психологом, проникшим в мир детских интересов, переживаний и возможностей, исходя из своей сенсуалистической гносеологии, Я.А Коменский видел главную задачу воспитания детей этого возраста в развитии их органов чувств, обогащении представлений об окружающей жизни, в развитии речи и первоначальных ручных умений. Детально все эти вопросы были рассмотрены Я.А Коменским уже в одном из его ранних педагогических сочинений – «Материнской школе», благодаря которому он с полным основанием рассматривается как родоначальник методики воспитания и обучения детей дошкольного возраста в современном смысле этого понятия.

За материнской школой у Я.А. Коменского следует школа родного языка для всех мальчиков и девочек от 6 до 12 лет независимо от сословной принадлежности. В отличие от многовековой традиции вести обучение в школах только на латинском языке – языке католической церкви и схоластической учености – эта школа должна была, пользуясь родным языком, сообщать знания о вещах окружающего детей мира, совершенствовать владение общим для всех народным языком, который, по Я.А. Коменскому, является средством укрепления и сохранения нации как таковой.

В отличие от всех существовавших в эпоху Я.А. Коменского школ эта школа должна была сообщать учащимся широкий круг достаточно систематизированных, реальных знаний по арифметике, географии, истории, экономической жизни и государственному устройству, знакомить с различными ремеслами и, конечно, осуществлять религиозное воспитание на основе чтения текстов Священного писания, переведенных на родной язык. Для каждого года из шести лет обучения в школе родного языка Я.А. Коменский предполагал написать особый учебник. Несколько учебников он написал, но все они погибли во время пожара в г. Лешно в 1656 г., да и сама идея создания школы родного языка лишь частично была реализована Я.А. Коменским при организации школ в г. Шарош-Патаке (Венгрия).

Третья ступень школьного образования, по Я.А. Коменскому, гимназия или латинская школа, должна была открываться в каждом городе, будучи предназначенной для юношей 12– 18 лет, проявивших склонность к занятиям наукой уже в школе родного языка. На первый взгляд латинская школа Я.А. Коменского похожа на традиционную латинскую школу, существовавшую на протяжении нескольких веков: в ее учебном плане внешне по-прежнему сохранялось изучение традиционных «семи свободных искусств». Однако при внимательном рассмотрении в нем обнаруживается ряд принципиальных новшеств, которые сближают эту школу с общеобразовательной школой Нового времени. Здесь наряду с латинским языком, языком науки, большое место отводилось изучению реальных предметов – математики, физики, естествознания; как самостоятельные отрасли знания фигурировали история, этика, предусматривалось изучение новых языков. Лишь потом, венчая весь курс общего образования, должны были изучаться риторика и диалектика. Именно для этого типа школы Я.А. Коменский разработал целостную систему учебников – «Преддверие», «Открытая дверь языков», «Зал», «Школа-игра», которые принесли ему широкую известность еще при жизни.

Завершающую ступень школьного образования в системе Я.А. Коменского составляли академии – высшие учебные заведения для молодых людей 18–24 лет, проявивших особые умственные дарования. Внешне академии, которые, по замыслу Я.А. Коменского, должны были открываться в каждом государстве или крупной провинции, опять же напоминают существовавшие с XII столетия университеты с обычными факультетами. Однако и на этом этапе образования, не раскрывая в деталях его содержание, Я.А, Коменский имел в виду сообщение студентам пансофических знаний, т.е. всех обобщенных достижений наук.

Таким образом, Я.А. Коменский практически впервые в истории предложил стройную систему взаимосвязанных школ, позволяющую юношеству начиная с раннего детства достигать высот научного образования.

Вместе с этим он разработал оригинальную дидактическую систему, получившую позднее название классно-урочной и сохраняющуюся во многих своих чертах до настоящего времени. Он стремился к такой организации обучения, при которой было бы предусмотрено четкое распределение содержания всех видов школьной работы по годам, месяцам и даже дням обучения.

При предлагавшейся Я.А. Коменским системе организации процесса обучения дети одного возраста и приблизительно одного уровня знаний под общим руководством учителя должны были одновременно продвигаться вперед к единой для всех образовательной цели. Так возникли классы с постоянным составом учеников, учебный год со строго определенными началом и концом, продолжительностью учебного дня – от четырех уроков в школе родного языка до шести уроков в день в латинской школе. Все это поразительно напоминает общую организацию обучения в школах многих стран мира, сохранявшуюся на протяжении трех с лишним столетий. Предпринимаемые в XX столетии попытки перестроить все школьное дело, организацию и методы образовательной работы пока что ощутимых преимуществ не показали.

Я.А. Коменский прекрасно знал и обобщил все положительное, что было достигнуто его предшественниками и современниками в области методики обучения. Его труды пестрят именами тех мыслителей, которые высказали какую-либо интересную мысль относительно организации и методов обучения или требований к ним.

При обосновании тех или иных выдвигаемых им педагогических положений Я.А. Коменский постоянно ссылался на параллели из жизни природы или хозяйственной деятельности человека, однако фактически все они опирались на многовековой опыт обучения детей и юношества.

Я.А. Коменский был глубоко убежден в том, что в области обучения и воспитания в целом действуют законы, общие для природы, а методы школьной работы должны на эти законы опираться, т.е. быть природосообразными.

Метод обучения, предлагавшийся Я.А. Коменским, был достаточно прост и в целом

характеризовался рядом признаков, которые сам великий педагог изложил в ряде правил и основоположений, раскрытых в многочисленных его сочинениях, прежде всего в «Великой дидактике». В общем же требования к организации обучения, сформулированные Я.А. Коменским, могут быть сведены к следующему: поскольку в школе нужно учить самим вещам, а не обозначающим их словам, обучение нужно начинать с наблюдения над этими вещами, лишь после этого можно обсуждать увиденное. Это положение Я.А. Коменский резюмировал в своем «золотом правиле» в главе XX «Великой дидактики»: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...» Я.А. Коменский постоянно говорил о необходимости ознакомления детей с реальными вещами, но он прекрасно понимал, что это возможно далеко не всегда. Поэтому он рекомендовал использовать в процессе обучения различные вспомогательные средства – картины, макеты, модели и т.п. Можно с уверенностью утверждать, что именно благодаря Я.А. Коменскому принцип наглядности в теории и практике обучения занял прочное место и входит в число ведущих дидактических принципов до настоящего времени.

Придавая особое значение непосредственному ознакомлению детей с изучаемыми вещами и явлениями, Я.А. Коменский уделял особое внимание раскрытию причинных взаимосвязей между явлениями внешнего мира, приучению учащихся к их обнаружению и анализу.

Метод обучения, пропагандировавшийся Я.А. Коменским, характеризовался стремлением сделать весь педагогический процесс разумно организованным и целенаправленным: содержание, расположение и изучение учебного материала должны быть последовательными, переходящими от простого к сложному, от близкого к далекому, от краткого к распространенному. Теоретически все эти положения обоснованы во многих трудах Я.А. Коменского, особенно же подробно – в «Великой дидактике». Практически он опирался на них в своих учебниках, которые уже упоминались выше.

Метод обучения, который предлагал Я.А. Коменский, в полную противоположность схоластической школе средневековья, должен был возбуждать у детей радость от овладения знаниями, позволяя без скуки, без окриков и побоев идти по пути познания.

Однако эти мысли Я.А Коменского не следует понимать буквально: он предполагал систематический учебный труд школьников в классе, выполнение ими домашних заданий, но при учете уровня их развития и имеющихся знаний, их интересов, направленных на познание окружающего мира. Если содержание и методы обучения будут отвечать возможностям детей, т.е. будут им доступны, то и весь учебный труд будет восприниматься детьми радостно, с искренним удовольствием.

Только учитывая все это, побуждая детей к накоплению личного опыта в процессе активной деятельности, и можно будет реформировать школу, превратив ее в место, где формируется человеческая личность.

Главный педагогический труд Я.А. Коменского назван «Великая дидактика». Однако следует иметь в виду, что сам автор и многие его современники трактовали термин «дидактика» значительно шире, чем это делается в наши дни: в содержание этого понятия включались вопросы не только образования и обучения, но и деятельности учителя, организации школы, различные аспекты воспитания – нравственного, трудового, религиозного и т.д. В целом дидактика Я.А. Коменского охватывает практически все проблемы, которые являются предметом рассмотрения в рамках современной педагогики.

В своих многочисленных трудах Я.А. Коменский постоянно обращался к причинам пороков человеческого общества и путям их устранения, главным из которых он считал правильно организованное воспитание. Именно поэтому многие его дидактические идеи имеют самое непосредственное отношение к воспитанию, а само образование и обучение являются фундаментом человеческой нравственности. Поэтому безнравственными, порочными людьми становятся те, кто или был лишен образования, или же получил образование неправильное, извращенное. Я.А. Коменский считал необходимым воспитание у детей, укоренение в их сознании и поведении таких общечеловеческих добродетелей, как мудрость, умеренность, мужество, справедливость, честность, выносливость в труде и т.п. Все эти качества личности должны развиваться у каждого ребенка с раннего возраста путем наставлений, подкрепляемых конкретными делами и поступками. В процессе воспитания Я.А. Коменский решающую, может быть, роль отводил примеру самого учителя, а также примерам, заимствованным из истории и литературы.

В школьной работе Я.А. Коменский огромное значение придавал соблюдению дисциплины, порядка

во всем – следованию учащимися и учителями установленным правилам. Общеизвестна крылатая фраза Я.А. Коменского: «Школа без дисциплины – что мельница без воды». Однако его понимание школьной дисциплины, школьных порядков принципиально отличалось от традиционного для того времени как с точки зрения трактовки их сущности, так и при рассмотрении средств их установления.

В традиционной схоластической школе того времени главным средством установления порядка были наказания. Они применялись по любому поводу, в частности и для «стимулирования» учебной деятельности школьников. Я.А. Коменский в противоположность существующей практике полагал, что подлинная дисциплина должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга.

В течение не одного столетия Я.А. Коменского считали просто великим педагогом, и только в середине XX столетия он был признан и оценен как великий мыслитель-философ, который предложил четкую концепцию преобразования человеческого общества, изложенную в уже упоминавшемся выше труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», который ему завершить не удалось.

Этот его труд состоит из семи частей: «Панегерсия» – «Всеобщее пробуждение», «Панавгия» – «Всеобщее озарение», «Пансофия» – «Всеобщая мудрость», «Пампедия» – «Всеобщее воспитание», «Панглоттия» – «Всеобщий язык», «Панортосия» – «Всеобщее исправление», «Паннутесия» – «Всеобщее побуждение».

Первые две части были опубликованы еще при жизни автора. Рукописи же остальных, не вполне завершенных частей были найдены лишь в середине 30-х гг. XX в. и опубликованы в 50-х гг.

«Панегерсия» являлась введением ко всему этому капитальному труду Я.А. Коменского. Здесь изложено его понимание сущности организации человеческой жизни: мудрость мысли, набожность сердца, соблюдение порядка. Я.А. Коменский полагал, что на практике все это отсутствует или, по крайней мере, не согласовано между собой: мудрость существует только в книгах, религия вырождается в идолопоклонство и является поводом для распрей между людьми, разлаженность гражданского управления приводит к постоянным войнам. Все эти пороки могут быть исправлены только самими людьми.

«Панавгия» посвящена философскому обоснованию всех последующих рассуждений Я.А. Коменского, который полагал, что правильное поведение всех людей должно основываться на правильном понимании всего существующего. Пользуясь своим излюбленным приемом сравнения и аналогий, Я.А Коменский утверждал, что для понимания всего существующего человек должен опираться на божественную мудрость, природный разум и собственную волю. А для этого ему даны чувства, разум, вера.

В «Пансофии» Я.А. Коменский раскрыл свое понимание того, что должно быть предметом человеческого познания. Это, по его терминологии, мир идей (мир прообразов), мир духовный, мир материальный, мир моральный, мир человеческого труда, мир душевный, мир вечный.

Для педагогов наибольший интерес представляет четвертая часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Пампедия», которая полностью посвящена всем аспектам воспитания и образования и синтезирует все педагогические идеи Я.А Коменского. Основное назначение этого труда, по мнению самого автора, состояло в том, чтобы указать людям, как следует готовить подрастающие поколения для перестройки существующего, весьма несовершенного человеческого общества.

Развивая свои ранние идеи о воспитании, Я.А. Коменский в «Пампедии» высказал весьма продуктивную мысль о том, что вся жизнь человека должна быть школой. Если в «Великой дидактике» он говорил о четырех школах – материнской, родного языка, гимназии и академии, то в «Пампедии» у него речь идет еще о школах зрелости и старости, в которых главным наставником и учебником является сама жизнь. Можно сказать, что в этих высказываниях великого педагога-мыслителя в зародыше содержится ведущая идея современной концепции непрерывного образования.

Пятую часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Панглоттию» Я.А. Коменский посвятил проблемам языка, который является практически единственным средством общения между людьми, средством их обучения и образования. В условиях слабо развитых в его эпоху национальных языков сделать всех людей пансофически образованными представлялось Я.А. Коменскому делом весьма трудным, и он высказал идею создания нового языка, строго логичного по структуре, с хорошо отработанным словарным составом, который отражал бы саму сущность вещей. Идея Я.А. Коменского о создании мирового, международного универсального языка при всей ее утопичности была возрождена в 80-е гг. XIX столетия в очень похожей форме – в виде пропагандируемого до настоящего времени искусственного языка, известного под названием «эсперанто».

В «Панортосии» Я.А. Коменский рассматривает пути реализации своих идей реформирования человеческого общества в трех сферах – просвещения, религии, гражданского управления. Чтобы достигнуть этого, он предлагал создать ряд международных организаций: Коллегию света – собрание виднейших представителей науки, которое заботилось бы о распространении истинных знаний, контролировало бы школы и следило за качеством издаваемых книг; Мировой суд, который следил бы за взаимоотношениями между государствами и мирным путем решал возникающие между ними конфликты; Всемирную консисторию – духовное управление, которое должно было бы заботиться о чистоте христианской религии.

Седьмая часть всего этого монументального творения ЯА. Коменского – «Паннутесия» – полностью не сохранилась, но из дошедших до нас набросков можно увидеть, что здесь автор предполагал изложить свои соображения о том, как можно побудить всех людей – частных лиц, философов, ученых, богословов, государственных деятелей и политиков – принять участие в реализации всего этого грандиозного плана переустройства человеческого общества.

В общем, рассматривая процесс развития педагогической мысли, можно сделать достаточно обоснованный вывод, что Я.А. Коменский является не просто педагогом, заботившимся о совершенствовании школьного дела. Он был и остается пока единственным педагогом-философом, увидевшим в воспитании подрастающих поколений предпосылку дальнейшего прогресса человечества. Традиционное сведение его заслуг к формулированию узкопедагогических принципов и правил обучения не только принижает значение Я.А. Коменского в истории развития философско-педагогических идей как мыслителя, размышлявшего о судьбах человечества, но и ограничивает роль воспитания и науки о нем в жизни современного общества.

Воспитание и педагогическая мысль в странах Западной Европы к началу XVIII в.

В XVII–XVIII вв. в западноевропейских странах шел процесс становления национальных государств, утверждались рыночные отношения и новые способы ведения хозяйства. Получаемое людьми образование должно было обеспечить им овладение необходимыми для практической жизни реальными знаниями. В этих условиях вопросы народного образования стали занимать все более заметное место в жизни общества и государства.

Характерным для большинства западноевропейских стран в XVII–XVIII вв. было то, что инициатива открытия школ начинает постепенно переходить от церкви к государству, которое использовало церковь как исполнителя своих планов, в первую очередь это относилось к начальной школе.

В различных странах Западной Европы государственное законодательство о начальном обучении было введено в разное время. В немецких государствах указы и школьные уставы о начальном обучении детей 6–12 лет принимались на протяжении XVII–XVIII вв. В Англии, Италии, Франции соответствующие законодательства появились лишь в XIX в. Однако во Франции и ранее издавались указы о начальном обучении, и правительственными эдиктами 1698 и 1724 гг. в стране было положено начало централизации школьного дела.

Так или иначе, в разных западноевропейских странах на протяжении XVIII в. посещение начальной школы постепенно становилось гражданской обязанностью. Начальные школы создавались не только для мальчиков, но и для девочек. Отмечая эти новые тенденции в области начального образования, следует, однако, иметь в виду чрезвычайно низкий образовательный уровень, нищету и неустроенность школ, особенно сельских.

Попечительство о школах в немецких княжествах, например, было отдано в руки местного дворянства и протестантского духовенства. В таких странах, как Англия, Франция, Италия и др., устройством ведали церковные организации: в Англии – англиканская церковь; в Италии и Франции – католическая, поскольку сила католической традиции в этих государствах оставалась преобладающей, и католической церкви даже в ходе Реформации удалось сохранить свое доминирующее влияние во всех областях социальной и культурной жизни.

Начальные школы влачили жалкое существование, рост их числа шел очень медленно. Большей частью они устраивались в частных домах, часто в жалких лачугах, ученики ютились в тесноте. Народная школа скупо поддерживалась как властями, так и церковью. Содержание занятий ограничивалось по-прежнему заучиванием азбуки, чтением по слогам, зазубриванием молитв и церковным пением. Учебными книгами служили катехизис, Псалтырь и сборник церковных песнопений. Народная школа по старой традиции должна была прежде всего заботиться о религиозном воспитании. Лишь в некоторых городских школах обучали также началам счета и сообщали

фрагментарные сведения из церковной и отечественной истории. Школы страдали от переполненности учащимися и неподготовленности учительского персонала. В них царили муштра и физические наказания: затрещины, пощечины, щелканье по носу, таскань за волосы, розги и т.п. Из-за мизерной оплаты учителя начальной школы попутно занимались чем-то другим, например исполняли обязанности пастора, причетника, звонаря. В сельской школе учительская должность подчас занималась отставными солдатами и нередко ремесленниками – сапожниками или портными, которым обучение детей давало лишь дополнительный заработок. Такие учителя сами могли лишь читать и писать, в лучшем случае – считать. Поэтому далеко не все учащиеся одолевали даже азбуку, склады и чтение слов.

Весьма консервативный характер носили средние учебные заведения. В немецких государствах средние школы-гимназии предназначались для зажиточных сословий, преимущественно для дворянства. Содержание образования в них ограничивалось, как правило, теологией и латынью, греческий язык считался второстепенным предметом. Родной язык, арифметика, геометрия, естественные науки не включались в содержание образования. Попытки отдельных городских гимназий включить в содержание преподавания родной язык, новые языки и математику не могли изменить общей картины в целом. И хотя с середины XVII в. в гимназиях немецких городов стали использоваться учебные книги Я.А. Коменского, их применение было узкофункциональным: они служили в качестве пособий при изучении латинского языка.

Господство классицизма обусловило и схоластический характер гимназического обучения. Тот же дух формализма царил и в университетах, ориентированных на подготовку будущих священнослужителей, юристов и врачей.

Грамматические школы в Англии, дававшие повышенное образование, были частными учреждениями интернатного типа с высокой платой за обучение и содержание учащихся, что определяло их аристократический состав. В этих закрытых учебных заведениях также безраздельно господствовал классицизм: латинская и греческая грамматика, чтение и переводы античных авторов, причем содержанию античного наследия внимания не уделялось, поскольку произведения античной литературы изучались исключительно с точки зрения грамматики.

В XVI–XVIII вв. большинство французских средних учебных заведений находилось в руках иезуитов, вплоть до их изгнания из Франции в 1762 г. Основанный как орудие Контрреформации (1534), орден иезуитов имел своей основной задачей ограничение влияния протестантизма и сохранение господства католической церкви в странах Западной Европы. Стремясь воспитать преданных последователей католической церкви, иезуиты для своих учебных заведений разработали четкие правила образовательно-воспитательной деятельности, изложенные в детально разработанном «Школьном уставе» – «Ratio studiorum». Этот документ, принятый еще в 1599 г., сохранял свою силу вплоть до 1832 г.

Основным учебным предметом в иезуитских коллегиях был латинский язык – язык католической церкви. Родной язык не только отсутствовал в учебном плане, но даже пользоваться им учащимся не разрешалось. В центре обучения находилась латинская риторика.

Однако в отличие от многих средних учебных заведений того времени «грамматико-риторический» классицизм иезуитских коллегий отличался тем, что включал некоторые элементы знаний по истории, географии, естествознанию и математике, которые под общим названием «эрудиции» – «учености» осваивались при чтении латинских текстов. Обучение латинской риторике сопровождалось религиозными наставлениями. Общая направленность преподавания имела целью подготовку учащихся к занятиям богословием. Для достижения этой цели в иезуитских коллегиях использовались некоторые достижения педагогики эпохи Возрождения: рациональный режим и соблюдение санитарно-гигиенических требований в школе; забота о телесном развитии с помощью физических упражнений; классно-урочная система и наглядность обучения; стимулирование интереса к занятиям; использование различных учебных упражнений; постепенный переход от простого к сложному и т.д. Однако все подчинялось одной цели – воспитанию фанатической преданности католической церкви и соблюдению ее иерархии. Учение, игры и досуг воспитанников иезуитских коллегий жестко регламентировались и проходили при неусыпном надзоре, в который вовлекались и сами воспитанники, – каждый должен был доносить старшим обо всем дурном, что усматривал в своих соучениках. Специально разработанная система наказаний и поощрений была основана на воспитании «страхом бесчестия», а также на противопоставлении учеников друг другу, когда успех и честолюбие воспитанников в индивидуальной или групповой состязательной деятельности поощрялись за счет унижения товарищей и т.п. Все

воспитание в иезуитских коллегиях было направлено на то, чтобы вытравить самосознание личности, превратить ее в послушное орудие церковной организации.

Принципы и организация иезуитского воспитания отвергались прогрессивными деятелями французской культуры XVII–XVIII вв., такими как философ, физик и математик *Рене Декарт* (1596–1650), философ и математик *Блез Паскаль* (1623–1662), писатель, религиозный деятель и педагог *Франсуа Фенелон* (1651–1715), философ, писатель и публицист *Мари Франсуа Аруэ*, известный под псевдонимом *Вольтер* (1694 – 1778), и др. Они подвергали резкой критике царившую в иезуитских коллегиях жесткую регламентацию жизни и деятельности воспитанников, изгнание духа античной культуры из содержания образования, утверждение узкорелигиозного воспитания и насаждение специфических этических норм, основанных на принципе «цель оправдывает средство».

Движение за обновление школьного образования и методов обучения

Преобладание схоластической ортодоксии и формализма в содержании школьного образования и методах обучения стало превращаться к началу XVII в. в тормоз, который мешал развитию естественнонаучных знаний, а также национальных языков и литератур. Именно поэтому в Германии, Франции, Англии и других странах Западной Европы нарастала оппозиция схоластике в образовании, которая все настойчивее проявлялась в движении за переустройство школ. При всем разнообразии оттенков этого движения в разных странах в целом его объединял поворот к обучению на родном языке, к реально-практической программе образования, к решительному обновлению методов преподавания. Важную роль в этом процессе сыграло возникновение в рамках господствовавших в Западной Европе религий своего рода диссидентских течений: в католицизме – янсенизма, в протестантизме лютеранского толка – пиетизма.

Во Франции, Нидерландах, где особенно сильным был католицизм, движение за устройство по-новому организованных школ наиболее ярко проявилось в движении янсенизма. Толчком к его возникновению послужили опубликованные в 1640 г. сочинения голландского теолога *Корнелия Янсения* – «Исповедь», «О граде Божием» об одном из «учителей церкви» средневековья – Августине. К. Янсений искал в богословских трактатах Августина религиозное обоснование прав индивида и человеческого достоинства, проявляющихся в актах мышления. Этот подход, направленный против школьной практики и этических принципов иезуитов, в значительной степени приближался к концепции философского рационализма Р. Декарта (латинизированное имя Картезий), провозгласившего верховенство разума над авторитетом.

Репрессии против янсенистов, проявлявших стойкость перед деспотизмом правительства короля Людовика XIV и иезуитской церковной политики, сделали янсенизм привлекательным в кругах среднего сословия и даже некоторой части французской аристократии. Оплотом янсенизма во Франции стал расположенный в окрестностях Парижа монастырь Пор-Рояль. Среди сторонников общины Пор-Рояля были такие известные ученые и представители общественной мысли Франции того времени, как Р. Декарт, Б. Паскаль, А. Арно, П. Николь, К. Лансело, Ж. Расин и др.

Деятели Пор-Рояля организовали ряд интернатных учебно-воспитательных учреждений, предназначенных для мальчиков и девочек, так называемых «маленьких школ», каждая из которых была рассчитана на 20–25 учеников, распределявшихся между 4–5 учителями и воспитателями. Первые такие школы были открыты в Пор-Рояле в 1643 г. По мере роста популярности и числа учащихся подобные школы открылись в Париже и его окрестностях. Однако уже в 1660 г. в результате противодействия иезуитов эти школы были закрыты по приказу Людовика XIV**.** За неполные 20 лет существования школ Пор-Рояля (1643–1660) обучение в них прошли около тысячи воспитанников.

Несколько позже педагогические идеи деятелей Пор-Рояля были обобщены приверженцами и последователями янсенизма – *Франсуа де Фенелоном* (1615–1715) в его сочинении «О воспитании девиц» (1681) и *Шарлем Ролленом* (1661– 1741) в его «Трактате об образовании».

Деятельность педагогов Пор-Рояля, как и деятельность их современника Я.А. Коменского, испытывала значительное влияние различных философских учений. При этом основные начала философии Ф. Бэкона, на которые опирался Я.А. Коменский, и картезианской философии, ставшей для янсенистов основой решения ими педагогических проблем, были существенно сходны: центр тяжести обучения смещался с объема запоминаемых знаний к рациональному методу их усвоения, развивающему способность наблюдать и самостоятельно мыслить. Вследствие этого новый подход янсенистов к задачам школы обнаруживает немалое сходство с общепедагогическими и дидактическими идеями Я.А. Коменского.

Педагоги Пор-Рояля были во Франции практически первыми, начинавшими обучение детей не с латинского, а с родного языка. Они рассматривали его в качестве основного языка обучения, что в полной мере согласовывалось с идеей «школы родного языка» Я.А. Коменского. Между прочим, в школах янсенистов впервые перешли от буквослагательного метода обучения грамоте к звуковому, т.е. начали знакомить детей с буквами по их действительному произношению. Этот метод оформился и получил распространение в школах европейских стран только через 150–200 лет.

В руководимых янсенистами школах детей 6– 12 лет учили прежде всего читать и писать на родном языке, считать и измерять, а также сообщали им элементарные географические и естественнонаучные знания. На последующих ступенях обучения круг реальных и гуманитарных знаний расширялся: вводилось преподавание элементов естествознания, математики, физики, всеобщей истории, риторики, логики и т.д. Наряду с латинским изучался греческий язык, которые служили средством ознакомления с наследием античной культуры. Преподавались и новые языки, преимущественно итальянский и испанский, языки соседних с Францией стран.

Опору на присущие детям любознательность и потребность в познании окружающего их мира янсенисты рассматривали в качестве «естественного побудительного средства», позволяющего успешно воспитывать и обучать без насилия и принуждения. Поэтому в своих учебных книгах и руководствах педагоги Пор-Рояля связывали формирование у детей ясных представлений с сенсорным восприятием. Соответственно они рекомендовали, подобно Я.А. Коменскому, при обучении все, насколько возможно, предоставлять чувствам ребенка, преподавать наглядно. В янсенистских школах широко использовались карты, картины и портреты знаменитых людей, изображения машин и оружия и т.п., а там, где это было возможно, – примеры из самой жизни.

В странах Западной Европы, где в результате движения Реформации утвердился протестантизм, прежде всего в Германии, движение за обновление школы возглавили пиетисты. Возникнув в Германии во второй половине XVII в. как реакция на окостенение лютеранского богословия, пиетизм (от *лат.* pietas – благочестие) стремился к пробуждению, обновлению религиозного чувства, постижению личности с учетом ее индивидуальности. Поскольку содержание традиционного школьного образования и господствовавшие методы обучения не соответствовали их религиозно-мировоззренческим установкам, пиетисты создавали свои учебно-воспитательные заведения. Наибольшую известность приобрели школы пиетистов, группировавшихся вокруг *Августа Германа Франке* (1663–1727). Они вошли в число первых школ, деятельность которых была связана с усилением практической направленности школьного образования и наглядности обучения в духе идей Я.А. Коменского.

В педагогической деятельности А.Г. Франке и его последователей проявилась демократическая сторона пиетизма. А.Г. Франке совмещал должность университетского профессора восточных языков в г. Галле с обязанностями пастора церкви одного из беднейших районов пригорода. В 1695 г. при этой церкви им была открыта школа для детей неимущих родителей. Благодаря его умелому и энергичному руководству эта школа стала образцом для других открытых им в г. Галле воспитательно-образовательных учреждений, получивших наименование «учреждений Франке». Они содержались за счет пожертвований состоятельных граждан, сочувствовавших идеям А.Г. Франке. Популярность «учреждений Франке» была настолько велика, что в 1708 г. их посетил король Пруссии Вильгельм I. В 1727 г. – в год смерти А.Г. Франке – в основанных им школьных учреждениях насчитывалось более двух тысяч учащихся. Из них более половины приходилось на начальные школы; 400 – на средние школы, в их числе воспитательное учреждение для девочек; 134 – на детский сиротский приют и т. д.

Педагогические воззрения А.Г. Франке изложены в его сочинении «Краткое элементарное руководство как воспитывать детей к истинному благочестию и христианской мудрости», в котором популяризировались многие идеи Я.А Коменского, в частности требование ясности и наглядности в обучении, его связи с практической жизнью; закрепления усвоенного повторением и упражнением и т.д. А.Г. Франке обращал внимание на значение в воспитательно-образовательной деятельности личного примера учителя, взрослых членов семьи и вообще всех тех, с кем дети входят в общение. В соответствии с этими требованиями воспитатели «учреждений Франке» должны были подчиняться тому же режиму, что и дети. Устранялось также все, что могло пробудить в детях честолюбие, в том числе похвалы, награды, отличия за успехи в учении и т.д. Сам А.Г. Франке совершенно в духе Я.А. Коменского рекомендовал воспитателям мягкое, отеческое отношение к детям. Но на практике дисциплина в его учреждениях была достаточно строгой и не исключалось даже применение телесных наказаний. Необходимыми средствами воспитания любви к ближнему, а также предупреждения

отклонения ребенка от норм христианской морали А.Г. Франке считал «христианскую катехизацию», т.е. краткое и доступное детям изложение основ христианского учения, чтение Священного писания, соединенное с религиозно-нравственными беседами, наставлениями, и приучение ребенка к искренней молитве.

В «учреждениях Франке» большое место отводилось обучению родному языку, сообщению реальных знаний, изучению детьми живой природы с целью подготовки воспитанников к практической жизни. Необычными для того времени являлись систематические экскурсии учащихся: элементы природоведения и мироведения сообщались детям вне классно-урочных занятий – на прогулках, при осмотре музеев, а также мастерских с целью ознакомления с ремеслами и различными видами трудовой деятельности, о чем говорил еще Я.А. Коменский.

Учащиеся средних школ изучали родной и латинский языки, историю, географию, математику, физику, естествознание и ряд других общеобразовательных предметов. При одной из средних школ был даже устроен естественно-исторический музей. В свободное время воспитанники помимо физического труда в саду и во дворе занимались различными видами ремесленного труда.

С деятельностью «учреждений Франке» связано возникновение в Германии первых реальных школ. Уже у А.Г. Франке возник план организации особого училища для подготовки к практическим профессиям. Хотя этот план и не был осуществлен, его частично реализовал *Кристоф Землер* (1669–1740), живший также в Галле и занимавший место пастора в той же церкви, что и А.Г. Франке, и должность доцента в том же университете, где А.Г. Франке был профессором. В 1708 г. К. Землер учредил училище, названное им «Математической реальной школой». О латыни здесь уже не было и речи. Учебный план включал лишь предметы, изучение которых могло служить учащимся для лучшей подготовки к практической деятельности: математику, физику, астрономию, рисование, черчение, географию, правоведение, агрономию, отечественную историю, родиноведение, экономику и т. д.

В 1747 г. Иоганн Геккер, ученик А.Г. Франке, бывший учителем одной из его средних школ, основал в Берлине Экономически-математическую реальную школу, которая вскоре приобрела широкую известность. Она состояла из народной школы, игравшей роль подготовительного отделения, собственно реальной школы, дававшей повышенное образование с профессиональным уклоном, а также средней школы – педагогиума, готовившей к поступлению в университет. По образцу школ И. Геккера и К. Землера в ряде немецких городов были также открыты реальные школы.

Педагогические идеи пиетизма находили сторонников среди различных течений протестантизма во многих странах, однако уже во второй половине XVIII в. пиетизм утратил свое первоначальное влияние в значительной степени под влиянием идей новых педагогических течений – филантропизма и неогуманизма, о чем будет идти речь несколько дальше.

Школьное образование в Англии XVII-XVIII вв.

В обстановке завершавшейся эпохи первоначального накопления капитала сложившаяся к этому времени в Англии система школьного образования пришла в глубокое противоречие с новыми социокультурными условиями жизни: она тормозила дальнейшее развитие как науки, культуры, так и производства.

В результате общеевропейского движения Реформации все дело народного образования сосредоточилось в руках англиканской, протестантской церкви и различных ее организаций. Эта тенденция была закреплена королевскими актами 1603 и 1604 гг.: устройство и содержание школ было возможно только с разрешения епископа или другого лица, ответственного за религиозную жизнь в данном округе. Примитивный уровень обучения в начальной школе, ее медленный рост и жалкое положение, равно как и схоластический характер образования, дававшегося грамматической школой, привели к тому, что в различных кругах английского общества стали появляться разные варианты проектов школьной реформы.

Характерен проект анонимного автора, опубликованный в 40-х гг. XVII в. В нем говорилось, что начальная школа должна стать массовой и учить в ней нужно не только грамоте, но также арифметике и геометрии, поскольку они необходимы для овладения учащимися «механическими искусствами».

Многие общественные деятели настаивали на пересмотре содержания образования в школах и университетах на основе приоритетного изучения предметов реального цикла. К середине XVII в. группа английских ученых во главе с известным химиком и физиком *Р. Бойлем* (1627–1691) объединилась в так называемую «Незримую коллегию», позднее – «Королевское общество», тесно связанное с промышленниками и купцами лондонского Сити. Они принимали участие в открытии

учебных заведений нового типа, которые должны были сообщать учащимся практически полезные знания и умения. Проекты создания реальных школ содержались, в частности, в выступлениях друга Я.А. Коменского, популяризатора его идей в Англии С. Гартлиба, в «Трактате об образовании» знаменитого поэта Джона Мильтона, в книге экономиста-республиканца Уильяма Петти «Истинная реформа обучения», где изучение реальных наук предлагалось сочетать с изучением ремесел в школьных мастерских.

В 50-е гг. XVII в. английский парламент создал комиссию по делам образования, которая разработала проект реформы школьного дела, предусматривавший передачу его в ведение государства, организацию общедоступной начальной школы и предоставление по ее окончании всем желающим возможности продолжать обучение в различных профессиональных школах. Предлагалось также из программ всех типов школ исключить те предметы преподавания, которые бесполезны для практической жизни.

Среди передовой английской общественности того времени обсуждался и вопрос о путях ограничения использования труда детей. С этим, в частности, был связан проект *Джона Беллерса* (1654–1725), английского экономиста, автора ряда социальных проектов, который в 1695 г. представил проект учреждения «трудового колледжа всех полезных ремесел и сельского хозяйства». Проект предусматривал организацию воспитательно-образовательного учреждения, совмещающего промышленное предприятие и школу трудового воспитания. Труд и трудовая атмосфера рассматривались в качестве главной воспитательной силы, воздействующей на чувства, разум и волю воспитанников.

Д. Беллерсу труд представлялся не только средством подготовки к определенной профессии, помимо овладения мастерством он ценил его за общеобразовательные возможности и видел в нем мощный стимул общего развития личности. Сочетая общее образование и труд, воспитанники, по его мнению, смогут обучаться «всему полезному». Трудовой колледж рассматривался Д. Беллерсом как школа, предназначенная для бедных, но где смогут учиться и дети богатых. Проект Д. Беллерса оказался вскоре забытым и был вновь обнаружен лишь в 1817 г. и переиздан Р. Оуэном.

К концу XVII в. в духе новых веяний некоторые городские самоуправления в Англии стали открывать средние школы, в учебном плане которых хотя и сохранялось изучение классических языков, однако преимущественное место отводилось преподаванию реальных дисциплин и новых языков. В это же время стали появляться частные школы, так называемые «академии», с аналогичной программой обучения, которые впоследствии слились со средними школами.

Ранее создававшиеся грамматические школы гораздо медленнее отзывались на требования времени. Сохранив классическую программу обучения, они на протяжении XVIII в. лишь постепенно вводили в учебный план естественные науки, математику и новые языки.

В общем, можно сказать, что в Англии рассматриваемого периода потребность в коренном обновлении народного образования уже достаточно осознавалась обществом. Тем не менее парламентский проект 50-х гг. XVII в., обобщивший наиболее характерные требования общества к реформе школы: передача народного образования в ведение государства, общедоступность начальной школы, ее преемственная связь с профессиональными учебными заведениями, обновление всего содержания школьного образования и методов обучения, – в ходе общественных преобразований так и не был реализован.

Интенсивное социально-экономическое развитие страны порождало все более острую необходимость в хотя бы элементарно грамотных рабочих. Возникшие с конца XVII в. многочисленные библейские общества по распространению христианских знаний открывали приходские начальные школы, где наряду с религиозным воспитанием, обучением начаткам грамоты и счета детей знакомили и с некоторыми видами ремесла и сельского хозяйства. Однако эти элементарные учебные заведения на протяжении всего XVIII в. сохраняли все тот же статус «школ для бедных», основная забота учредителей которых ограничивалась дешевизной их содержания, но мало касалась уровня и качества обучения.

Во второй половине XVIII в. в Англии быстро увеличивалось число начальных школ при острой нехватке учителей. Такая ситуация привела к возникновению школ взаимного обучения, которые на протяжении XVIII в. стали в Англии массовым типом начальной школы. В первые десятилетия XIX в. они получили распространение и в ряде других стран – Франции, Швейцарии, Дании, России, Северной Америке и др., поскольку их распространение отвечало необходимости содействовать массовому начальному обучению и удешевляло расходы на школу.

Методика взаимного обучения в начальной школе была разработана независимо друг от друга двумя английскими педагогами – *Эндрю Беллом* (1753–1832) и *Джозефом Ланкастером* (1778–1838), в связи с чем возникло понятие: «Белл-Ланкастерская система обучения». Обобщив опыт организации «дешевой» школы для бедных, они предложили такую организацию обучения, при которой один учитель мог бы обучать и контролировать одновременно большое число учеников – до ста и более. Для этого учитель использовал помощь более старших учащихся – мониторов (от *лат.* monitor – надзиратель). Мониторы, в свою очередь, вместе со своими помощниками из числа наиболее успевающих в данной группе учеников выполняли методические предписания учителя, отвечали за порядок и успешность обучения. При жесткой дисциплине и регламентации занятий эта система способствовала в то же время развитию у учащихся навыков совместной учебной работы. Однако вскоре стало ясно, что усваиваемые при такой организации обучения знания были крайне схематичными и совершенно недостаточными для последующего образования. Недаром попытка Д. Ланкастера распространить свою организацию обучения на среднюю школу закончилась полной неудачей.

Социокультурное развитие Англии рассматриваемой эпохи сопровождалось поисками адекватных ему изменений в деле обучения и воспитания. Одним из первых мыслителей, обобщившим эти поиски и разработавшим новую педагогическую концепцию, стал Джон Локк.

Эмпирико - сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка

Д. Локк (1616–1704), английский философ, просветитель и государственный деятель, был одним из основоположников эмпирико-сенсуалистической теории познания. Его жизнь и деятельность совпали с эпохой Английской революции XVII в. В своих философских и социально-педагогических сочинениях он попытался теоретически осмыслить происходившие в стране коренные изменения в общественной жизни.

Более 30 лет жизни Д. Локка были связаны с Оксфордским университетом, где в разные годы он преподавал греческий язык, риторику, этику. С 1667 г. поселившись в Лондоне, Д. Локк стал домашним врачом и воспитателем в семье лидера партии вигов графа Шефтсбери, приобщился к политической деятельности. В педагогических взглядах Д. Локка нашли отражение его социально-политические и философские воззрения, а также немалый педагогический опыт, накопленный им в качестве преподавателя и домашнего воспитателя.

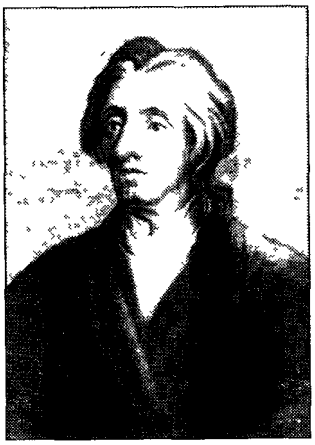
В эпоху становления новых общественных отношений и формирования новой философии учение средневековых неоплатоников о врожденных идеях, которым обосновывалась правомерность сословных привилегий, стало предметом острейшей полемики. Это учение поддерживалось влиятельной и весьма активной группой философов и богословов университетов Оксфорда и Кембриджа. В связи с этим нелишне напомнить, что даже такие крупные философы, современники Д. Локка, как Р. Декарт и Г.В. Лейбниц, признавали наличие врожденных идей.

Однако уже предшественник Д. Локка – Ф. Бэкон и его последователь Т. Гоббс развивали сенсуалистический подход к познанию реальных явлений мира природы, хотя сам механизм приобретения, усвоения знаний индивидуумом оставался неосмысленным.

Необходимость теоретического обоснования возникновения знаний, идей из мира чувств была поставлена всем ходом развития науки и общественной мысли. Пути решения этой актуальной задачи рассматривались в фундаментальном труде Д. Локка «Опыт о человеческом разумении» (1689).

Критика Д. Локком учения о врожденных идеях и разработанная в связи с этим концепция опытного происхождения человеческого знания стали краеугольным камнем как его теории познания, так и системы педагогических идей.

Идеи не врожденны, в том числе идея Бога и нравственные правила, они не рождаются вместе с человеком. От рождения до приобретения личного опыта ум ребенка подобен чистому листу. Во внутренней структуре человеческого опыта Д. Локк выделял два источника знаний, идей: первый – материальные объекты ощущений и обусловленные ими идеи чувственно обоснованных качеств и представлений. Они составляют содержание так называемого «внешнего опыта»; второй источник знаний составляют идеи так называемого «внутреннего опыта». С «внутренним опытом», или «рефлексией», связан акт мышления. В итоге происходит процесс комбинирования, объединения одних и других.



Д. Локк

Эмпирико-сенсуалистическая концепция познания послужила теоретической основой для выдвижения Д. Локком положения о том, что результаты сенсорного чувственного восприятия формируют опыт и привычки и что поэтому от воспитания и обстоятельств жизни зависит все развитие человека.

Изначальное естественное равенство всех детей, ум которых от рождения – «незаполненный чистый лист», неизбежно нарушается в силу существующего неравенства индивидуальных способностей, различной степени прилежания и сопутствующих им внешних обстоятельств. Все это, по Д. Локку, приводит к тому, что люди добиваются разных успехов и приобретают имущество «разных размеров». Таким образом, имущественное и социальное неравенство людей становится как бы естественным явлением.

Следует заметить, что Д. Локк одним из первых педагогов-мыслителей поставил вопрос о пределах возможностей воспитания, которые ограничены как индивидуальным потенциалом, так и условиями жизни индивида. Во второй половине XVIII в. вопрос этот, впервые поднятый Д. Локком, стал предметом оживленной полемики, развернувшейся между французскими философами К.А. Гельвецием и Д. Дидро.

Концепция воспитания и образования детально изложена Д. Локком в его трактате «Мысли о воспитании» (1693), где содержится программа воспитания джентльмена, делового человека нового общества. Отдавая дань традициям светского воспитания – обучению танцам, фехтованию, верховой езде и т.д., Д. Локк последовательно настаивал на практической направленности обучения, так как это необходимо «для деловых занятий в реальном мире».

Он выступил как подлинный реформатор, выдвинув на первый план развернутую программу реального образования, включавшую изучение естественнонаучных дисциплин, наряду с которыми предлагалось изучение истории, права, этики, а также стенографии и бухгалтерии. Для совершенствования разума Д. Локк считал также необходимым определить круг самостоятельно изучаемой литературы. Рекомендуемый им круг чтения содержится в его «Мыслях о том, что читать и изучать джентльмену» (1703), которые являются библиографическим дополнением к «Мыслям о воспитании». Сюда он включил книги по истории, географии, логике, морали и философии, искусству управления, искусству правильного письма и речи и т.д. Самостоятельное чтение, по определению Д. Локка, составляет «последний шаг в совершенствовании разума».

Можно утверждать, что в понимании задач образования Д. Локк далек от узкого практицизма, утилитаризма. Его воспитанник должен был быть не только подготовлен к успешному ведению практических дел, но и осознавать свою гражданскую ответственность, быть приспособлен к «добродетельной жизни», проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране. Образование выступает, таким образом, и средством развития важнейших гражданских, нравственных качеств личности.

Локковская концепция нравственного воспитания была обусловлена отрицанием им врожденных идей и норм морали. «Естественный моральный закон», выдвинутый Д. Локком, был подчинен идее правового государства, которое должно обеспечивать реализацию стремления людей к личной безопасности и свободному пользованию своей собственностью.

Существенна также позиция Д. Локка, предполагавшая подчинение идеи Бога требованиям разума: только здравый смысл должен служить регулятором поведения человека. В самоограничении и

самодисциплине Д. Локк видел необходимое условие разумного поведения и управления человека собой при различных обстоятельствах жизни. При этом нравственные нормы и правила поведения не должны оставаться чем-то внешним, они должны стать его глубоко внутренними личностными качествами. Поэтому задача развития в личности внутренней потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов рассматривалась Д. Локком в качестве главной цели воспитания.

В общем, можно сказать, что цель и задачи воспитания человека Д. Локк трактовал в широком социальном и философском контексте взаимодействия личности и общества, выдвигая на первое место становление гражданина, формирование характера, нравственных качеств человека, способного реализовать высокие идеалы. Таким образом, во взаимодействии личности и общества приоритетное значение, по Д. Локку, принадлежало индивидуальному началу, которое, однако, должно быть связано с общественными интересами.

Д. Локк искал наиболее благоприятные условия и «самые легкие и краткие методы» реализации выдвинутых им целей и задач воспитания. Новизна его подходов заключалась в том, что процесс становления и воспитания человека рассматривался им как единство физического и умственного развития.

Его трактат «Мысли о воспитании» открывается разделом о физическом развитии и воспитании ребенка, и лишь после этого рассматриваются содержание и методы умственного и нравственного воспитания. В заключительном разделе этого труда автор вновь возвращается к мысли о единстве, целостности всех сторон жизни человека. Д. Локк полагал, что физический труд – различные виды ремесленных и сельскохозяйственных работ – снимает усталость от учебных занятий, восстанавливает энергию, стимулирует познавательные силы, укрепляет здоровье, дает жизненную закалку.

К вопросу о социальном значении детского труда Д. Локк обратился в составленной им записке «Рабочие школы» (1696) к проекту закона о бедных. В этой Записке Д. Локк предлагал создавать в каждой общине воспитательные учреждения, предназначенные для детей бедноты от 3 до 14 лет, своего рода соединение дошкольных учреждений и элементарных школ. Обучаясь здесь началам ремесел, распространенных в данной местности, дети должны были приучаться к трудолюбию и благонравному поведению и заодно возмещать издержки своего содержания. Этот составленный Д. Локком документ не был принят, предложение об учреждении в каждой общине школы для неимущих было по тому времени слишком смелым: закон о начальном обучении всех детей появился в Англии лишь в последней трети XIX в.

Развивая во многом педагогические идеи Я.А. Коменского, Д. Локк рассматривал гуманное отношение к ребенку как принцип, определяющий выбор педагогических средств. Догматизм обучения и подавление личности воспитанника им решительно отвергались: ребенок – существо, обладающее самоценностью и потому требующее к себе уважения. Содержание и все средства воспитания и обучения должны соответствовать его возрастным и индивидуальным особенностям. Д. Локк подчеркивал, что едва ли можно найти двух детей, в воспитании которых можно было бы использовать совершенно одинаковые методы и приемы.

Как тонкий педагог и психолог, Д. Локк обращал внимание на то, что дети ненавидят праздное времяпрепровождение, что им присуще естественное стремление к свободной и разнообразной деятельности, в условиях которой и раскрываются их природные характеры, наклонности и способности. Поэтому, лишь опираясь на естественные склонности детей, не подавляя их и не превращая занятия в бремя, педагог может руководить обучением. В связи с этим Д. Локк задумался над вопросом о стимулах и мотивации учебной деятельности. Отвергая царившие в современной ему школе догматизм и зубрежку, он предлагал использовать методы обучения, названные им мягкими, ориентированные на развитие интересов и положительных эмоций детей, их активности. Д. Локк рекомендовал пользоваться в процессе обучения, где возможно, игровыми приемами, применять наглядность, практически закреплять приобретенные знания и умения и т.д.

На первых этапах обучения ребенок должен получить ясные представления о реальных вещах и явлениях, что явится основой для последующего развития логического мышления. В трактате «Об управлении человеческим разумом» (1706), опубликованном уже после его смерти, Д. Локк предлагал специальные приемы и способы формирования суждений, развития мышления: каждый факт связывать с общим положением, учить видеть в совокупности все данные опыта (единство целого и части), не допускать доминирования какой-либо иной комбинации идей (аналогия, ассоциация), кроме той, которая вытекает из природы самих вещей, и т.д. И сегодня не утратили своего значения мысли Д. Локка о том, что умение рассуждать делает ум, способным самостоятельно приобретать знания.

Самообразование определялось им как важнейший способ усовершенствовать разум в полную меру его способностей. Задумываясь над вопросом о пределах возможностей воспитания, он полагал в то же время, что учет природной конституции ребенка и специфики индивидуальных способностей позволит воспитателю максимально расширить границы развивающего обучения.

Д. Локк расширил представления о педагогических средствах, рассмотрев не только методы обучения, но и методы нравственного воздействия. Телесные наказания им, по традиции, не исключались, но признавались наименее пригодной из всех мыслимых мерой, способной породить лишь «душевную пришибленность» ребенка. Он обращал внимание на зависимость поведения от мотивов, этих «могущественных стимулов души», и попытался выявить механизм, управляющий ими.

Формальное заучивание правил поведения бессмысленно. Применяя идею наглядности обучения и к практике нравственного воспитания, Д. Локк рекомендовал показывать детям на наглядных примерах, как им следует поступать и чего следует избегать. Практика, повторные действия, закрепление положительного опыта поведения и обусловленных этим рациональных привычек и черт характера рассматривались Д. Локком в качестве важнейших средств воспитания. Он считал также целесообразным использовать для закрепления положительного опыта поведения повторные нравственные действия. Искусство воспитания, по Д. Локку, состоит в использовании каждого благоприятного случая в создании специальных ситуаций, побуждающих ребенка к повторным действиям, укрепляющим положительную привычку.

Методику выработки у ребенка опыта нравственного поведения Д. Локк связывал с развитием его нравственного сознания, без чего возможность полноценного нравственного становления личности представлялась ему немыслимой. В качестве важного метода нравственного воздействия он рекомендовал убеждение, обращая внимание на то, что дети хорошо воспринимают доступные их уровню понимания доводы воспитателя, чувствительны к одобрению или порицанию, усваивают примеры поведения со стороны взрослых и т.д.

Философские, социально-политические и педагогические идеи Д. Локка составили целую эпоху в становлении педагогической науки. Его мысли были развиты и обогащены передовыми мыслителями Франции XVIII в., нашли продолжение в педагогической деятельности И.Г. Песталоцци и русских просветителей XVIII в., которые устами М.В. Ломоносова называли его в числе «премудрых человечества учителей». Трактат Д. Локка «Мысли о воспитании» был переведен в России в 1759 г. Н.Н. Поповским, учеником и последователем М.В. Ломоносова, одним из первых профессоров Московского университета. В предисловии к книге Д. Локка Н.Н. Поповский счел необходимым обратиться к читателю с весьма знаменательной рекомендацией: хотя Д. Локк рассуждает здесь только о воспитании детей из знатных семей, однако и незнатные могут пользоваться теми же правилами.

Педагогическая мысль во Франции XVIII в.

К середине XVIII в. произошел мощный подъем общественной мысли во Франции, известный в истории под названием французского Просвещения. Это движение сложилось под влиянием английского Просвещения, возникшего ранее, и в известной степени подготовило духовную почву для Французской революции XVIII в. Продолжая гуманистические традиции эпохи Возрождения, деятели Просвещения считали своей задачей обоснование необходимости перестройки общества согласно требованиям разума, реализации «естественных», прирожденных прав человека путем просвещения народа.

Система образования во Франции XVIII столетия не предоставляла возможности для реализации идей просветителей. Как и в других странах Европы, основной ее задачей было религиозно-нравственное воспитание, в традиционных школах царили схоластика и муштра, что никак не отвечало идеям просветителей, мечтавших воспитать людей, способных построить свою жизнь на разумных началах. Среди этой группы мыслителей следует особо выделить К.А. Гельвеция и Д. Дидро. Исходя из сенсуалистических подходов, *Клод Адриан Гельвеций* (1715–1771) строил свою психологию, учение о морали, развивал педагогические идеи, которые изложил в сочинениях «Об уме» и «О человеке, его умственных способностях и его воспитании».

Средством для создания всеобщего счастья К.А. Гельвеций считал изменение законов и улучшение воспитания. Различия в человеческих воззрениях, идеях, умственных способностях он связывал исключительно с влиянием внешней среды, не признавая врожденных способностей человека. Для того чтобы каждый индивид стал талантливым и добродетельным, необходимо усовершенствовать прежде всего науку и воспитание, полагал он. В процессе воспитания на первое место он ставил формирование

интересов, «страстей», а не умственное развитие. Главным условием успешного воспитания К.А. Гельвеций считал совпадение интересов правителей и народа. Отсюда вытекала и его мысль об общественном воспитании.

К. А. Гельвеций

Самой яркой фигурой среди философов-просветителей был, пожалуй, *Дени Дидро* (1713–1784), который являлся вдохновителем, организатором, редактором и одним из основных авторов знаменитой «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел», главной задачей которого была пропаганда естественнонаучных знаний – сильнейшего оружия против традиционной идеологии.

Д. Дидро

Д. Дидро высоко оценивал роль воспитания в формировании человека. Он призывал в процессе воспитания учитывать анатомо-физиологические особенности ребенка, а также социальные условия, в которых происходит становление личности.

В своем труде «Систематическое опровержение книги Гельвеция Человек» Д. Дидро критиковал К.А. Гельвеция за недооценку задатков, заложенных в человеке природой, а свои мысли о народном образовании он изложил в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном по просьбе Екатерины II. Д. Дидро наметил новые принципы организации просвещения: всеобщность и бесплатность обучения, его бессословность, светскость. Он предлагал пересмотреть состав предметов, преподававшихся в школах, выдвигая на первый план науки естественного цикла, способные обеспечить связь с потребностями жизни и производства.

Считая, что школа должна давать широкие, разносторонние знания, Д. Дидро высказал свои соображения о содержании учебного плана школы с учетом взаимосвязи и взаимозависимости наук. Он призывал ученых к составлению научно обоснованных учебников, предлагал дифференцированно подходить к обучению, поощрять способных учеников.

Особое внимание Д. Дидро считал необходимым уделять подбору учителей, обладающих всеми необходимыми, по его мнению, качествами, к которым он относил прежде всего глубокое знание науки, честность, отзывчивость и любовь к детям. Признавая необходимость образования для всего народа, Д. Дидро выступал за отмену сословных ограничений в средней и высшей школе и предлагал создать новую систему государственных школ, которая обеспечивала бы бесплатное всеобщее начальное обучение.

Французские просветители стремились к осуществлению своих идей через развитие наук и искусств, и только Ж.-Ж. Руссо подошел к рассмотрению этих проблем с более широких позиций.

Педагогическая концепция Жан-Жака Руссо

Ж.-Ж.Руссо (1712-1778) родился в Женеве в семье часовщика. В жизни переменил много разных профессий: был учеником нотариуса, а потом – гравера; служил лакеем и секретарем; домашним воспитателем и учителем музыки. Систематического школьного образования он не получил, но много занимался самообразованием. В 1741 г. он поселился в Париже, где познакомился со многими выдающимися людьми того времени. По своим воззрениям он был близок просветителям типа Д. Дидро. Мировоззрение его отличалось глубокими противоречиями. Развитие наук и искусства, полагал он, не способствует улучшению нравов людей, а ухудшает их. К этой проблеме он обращался во многих своих произведениях, таких как «О причине неравенства между людьми», «Общественный договор», «Способствовало ли возрождение наук и искусства очищению нравов», «Эмиль, или О воспитании» и др.

Наступило время, утверждал Ж.-Ж. Руссо, когда знание, в котором искал спасения человек, стало обманом: науки рождаются из потребности защититься, искусства – из честолюбивого желания выделиться, философия – из стремления господствовать. В отличие от других просветителей, он не ставил развитие гражданственности и нравственности в зависимость от прогресса наук и искусства, центром его внимания стал естественный, природный человек, который родится совершенным, но которого уродуют общественные условия. Однако при этом Ж.-Ж. Руссо не отрицал роли воспитания.

Свою концепцию воспитания Ж.-Ж. Руссо изложил в произведении, в котором он сконцентрировал свои размышления о врожденной доброте человека: это «Эмиль, или О воспитании» (1762), трактат, который он считал лучшим, наиболее важным из своих трудов и в котором его педагогические воззрения выражены через художественные образы. В предисловии к «Эмилю» Ж.-Ж. Руссо отмечал, что пишет эту книгу на основании своих собственных идей и считает, что именно этот труд дает ему право на признательность людей, так как человечество может быть спасено только посредством воспитания.

В своей педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо отвергал современную ему образовательно-воспитательную традицию. По его мнению, старая система воспитания, санкционируемая церковью, должна быть отброшена. Вместо этого он считал необходимым ввести демократическую систему, которая должна способствовать выявлению у ребенка дарований, заложенных природой. Воспитание будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер, если оно будет напрямую связано с естественным развитием индивида и побуждением его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний, на нем основанных.

Ж.-Ж. Руссо

Воспитание, считал Ж.-Ж. Руссо, дается человеку природой, людьми и окружающими его вещами; воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека; воспитание, получаемое от людей, это обучение тому, как пользоваться этим развитием; воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, которые его окружают. Все эти три фактора должны, по мнению Ж.-Ж. Руссо, действовать согласованно.

О природе как факторе воспитания Ж.-Ж. Руссо рассуждал следующим образом: ребенок рождается чувственно восприимчивым и получает впечатления от окружающих его предметов через органы чувств. По мере роста он становится более восприимчивым, знания об окружающем расширяются, углубляются, изменяются под влиянием взрослых. Такой подход к воспитанию был для того времени принципиально новым, так как вся система школьного воспитания практически игнорировала как

возрастные, так и индивидуальные особенности ребенка.

Воспитание человека начинается вместе с его рождением и продолжается всю жизнь, и главная задача воспитания – создать человека. Этим новое воспитание, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно отличаться от старого, которое ставило себе целью подготовку из ребенка доброго христианина и добропорядочного гражданина. Для Ж.-Ж. Руссо воспитание было искусством развития подлинной свободы человека, зависящей только от него самого. Отсюда вытекало отрицание им системы общественного воспитания, так как, по его мнению, нет отечества и нет граждан, а есть лишь угнетенные и угнетатели.

Однако природа означала для Ж.-Ж. Руссо не первобытное звериное существование человека, а его свободу и непосредственное развитие врожденных способностей и влечений. Обращаясь к родителям и воспитателям, он призывал их развивать в ребенке естественность, прививать чувство свободы и независимости, стремление к труду, уважать в нем личность человека и все полезные и разумные ее склонности. Стремление к природе у Ж.-Ж. Руссо проявлялось в неприятии искусственности и в притягательности ко всему естественному, простому.

Ребенка Ж.-Ж. Руссо поставил в центр воспитательного процесса, но в то же время он выступал против чрезмерного потакания детям, уступок их требованиям, капризам. Отвергая любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя, он в то же время утверждал, что ребенок не должен быть предоставлен самому себе, так как это ставит под угрозу его развитие.

Воспитатель должен сопровождать ребенка во всех его испытаниях и переживаниях, направлять его формирование, способствовать его естественному росту, создавать условия для его развития, но никогда не навязывать ему своей воли. Ребенку необходима определенная среда, в которой он сможет обрести самостоятельность и свободу, реализовать заложенные в нем от природы добрые начатки.

В обучении важно, полагал Ж.-Ж. Руссо, не приспосабливать знания к уровню ученика, а соотносить их с его интересами и опытом. Важно организовать передачу знания так, чтобы ребенок сам брал на себя эту задачу. Для этого нужен педагогический подход, который основывается на значении передаваемого знания с учетом интересов каждого воспитанника.

Ж.-Ж. Руссо постоянно акцентировал внимание на значении труда в воспитании. Труд внушает ребенку чувство долга, ответственности за то, что он делает. Кроме того, живя в обществе, человек обязан своим трудом оплачивать стоимость своего содержания. Труд – это неизбежная обязанность человека. Трудовое воспитание у Ж.-Ж. Руссо связано с нравственным, умственным и физическим совершенствованием. Задача нравственного воспитания, по мнению Ж.-Ж. Руссо, состоит в том, чтобы предохранить ребенка от влияния испорченного общества, искусственной культуры и следить за развитием его собственных потребностей и интересов. Нравственное воспитание должно осуществляться после умственного, поэтому основная предпосылка нравственного воспитания – развитие разума. И лишь только потом – выработка моральных качеств, формирование понятий об общественных отношениях.

Ж.-Ж. Руссо в принципе не отвергал религию, но полагал, что ребенку необходима та религия, которая опиралась бы на первоначальный смысл Евангелия, очищенного от неправильного толкования его отцами церкви. Религия, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должна опираться на человеколюбие, на любовь к природе, на «влечения сердца», на сохранение достоинства человека.

Рассматривая собственно проблемы воспитания детей, Ж.-Ж. Руссо жизнь ребенка делил на четыре периода. В первый период – от рождения ребенка до 2 лет – он считал необходимым главное внимание уделять физическому воспитанию; во второй – от 2 до 12 лет – воспитанию чувств; в третий – от 12 до 15 лет – умственному воспитанию; в четвертый – от 15 до 18 лет – нравственному воспитанию.

Первоначальное воспитание должно быть, по выражению Ж.-Ж. Руссо, отрицательным, исключающим влияние на природу ребенка искусственной культуры. Этот период самый ответственный, так как, хотя ребенок и чувствует свои естественные потребности, но выразить он их не в состоянии. Поэтому именно мать более чем кто-либо ответственна за этот период в жизни своего ребенка, хотя и отец, которого никакие внешние обстоятельства не избавляют от необходимости воспитывать своих детей, должен строго выполнять обязанности, возложенные на него природой.

Главные педагогические средства в этот период – терпение и настойчивость, с которыми необходимо изучать причины, например, детского плача. Вместе с тем родители должны быть требовательными и не спешить удовлетворять все детские просьбы. Для телесного развития ребенка на этом этапе весьма важны закаливание и постоянные физические упражнения.

Жизнь ребенка с 2 до 12 лет должна быть периодом воспитания чувств, поскольку деятельность ума без опоры на данные чувственного опыта лишена всякого содержания. Ж-Ж. Руссо был противником

использования книг в этот период развития ребенка. Ребенок должен изучать мир сам, при помощи органов чувств, в противном случае ему приходится многое принимать на веру, т.е. пользоваться рассудком других.

Идею самостоятельного получения знаний ребенком Ж-Ж Руссо считал ведущей и на следующем этапе – умственного воспитания, которое, по его мнению, должно осуществляться без программ, расписаний и учебников. Ребенка следует ставить в такие условия, когда он постоянно задает вопросы, а воспитатель отвечает на них. К полезным наукам, с которыми должен знакомиться ребенок, Ж.-Ж. Руссо относил географию, химию, физику, биологию, развивающие у ребенка интерес и любовь к природе. Современные ему гуманитарные предметы Ж.-Ж. Руссо считал ложными науками и предлагал изучать древних философов и писателей. Из современных книг он рекомендовал лишь роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», который, по его мнению, демонстрирует, как общение с природой и труд совершенствуют человека нравственно.

Одним из важнейших средств развития умственных сил ребенка Ж.-Ж. Руссо считал труд. Однако при этом он был противником узкоремесленного обучения. Ребенок должен научиться пользоваться всеми наиболее необходимыми в быту инструментами, должен быть знаком с основами различных ремесел. Это, полагал Ж.-Ж. Руссо, поможет ему вести впоследствии честный и независимый образ жизни.

В процессе трудового обучения, по мысли Ж.-Ж. Руссо, ребенок должен посещать различные мастерские, наблюдать за работой ремесленников и выполнять, по мере возможности, поручаемую ему работу. Участие ребенка в трудовой деятельности взрослых не только дает ему возможность овладевать трудовыми навыками, но и позволяет лучше разобраться в отношениях между людьми. Трудовую деятельность необходимо сочетать с умственными упражнениями так, чтобы одно было отдыхом от другого. Именно их сочетание способствует как физическому, так и умственному развитию ребенка.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что ребенка нужно учить жить по-человечески, и делать это следует тогда, когда подросток вступает в пору возмужалости, с 15 лет. Этот период Ж.-Ж. Руссо назвал периодом «бурь и страстей», когда происходят частые вспышки эмоций и душевное возбуждение. Именно в это время необходимо заботиться о нравственном воспитании уже не ребенка, а юноши.

Ж.-Ж. Руссо считал современное ему общество аморальным. Причину этого он усматривал в противоречиях между способностями и желаниями людей, в стремлении построить свое благополучие за счет другого, в отсутствии равновесия между силами и волей. Он полагал, что в таком обществе сохранить в простоте и невинности молодого человека очень сложно, так же как сложно уберечь его от испорченности, бесчеловечности и жестокости. В мир нравственных отношений юношу следует вводить очень осторожно, шаг за шагом, поскольку у кого нет никаких нравственных норм, он и в жизнь входит с одной врожденной страстью – любовью к самому себе.

Ж.-Ж. Руссо ставил перед нравственным воспитанием три главные задачи: выработку добрых чувств, добрых суждений и доброй воли. Прежде всего у ребенка и юноши необходимо развивать положительные эмоции, направленные на гуманное отношение к людям, доброту, сострадание. Все это достигается не нравоучениями, а непосредственным общением с хорошими людьми и хорошими примерами. Ж.-Ж. Руссо советовал удалять юношу от больших городов, где нравственность людей далека от идеала.

Особое внимание в нравственном воспитании Ж.-Ж. Руссо отводил изучению истории, которая как бы позволяет видеть сцену человеческой жизни, не участвуя в ней. История дает возможность отобрать для воспитания наиболее важный материал, касающийся взаимоотношений людей, который готовит воспитанника к борьбе с трудностями в самостоятельной жизни.

С религией Ж.-Ж. Руссо предлагал знакомить молодых людей в возрасте не моложе 18 лет, так как, по его мнению, по-настоящему до понимания Бога человек доходит лишь в зрелые годы, когда уже в состоянии понять, что именно он ищет в религии, и сам может выбрать себе ту религию, к которой влечет его разум. Ребенок в принципе не может иметь представления о Боге, а лишь повторяет то, что внушают ему взрослые. Ж.-Ж. Руссо признавал Бога, который дал людям сознание блага и понимание того, что счастье в справедливости. Бога без мистики и подавления воли человека. К такой религии и такому пониманию неперсонифицированного Бога должен прийти человек.

Подобно тому, что есть возраст, наиболее благоприятный для обучения, есть возраст, наиболее благоприятный для выполнения общественных обязанностей, – это возраст после 20 лет. Но следует заметить, что гражданские обязанности Ж.-Ж. Руссо возлагал только на мужчину.

Жизненное назначение женщины он ограничивал ролью жены и матери, считая, что ей нет

необходимости углубляться в науки. Женщина должна уметь шить, вязать, готовить, петь и танцевать. Ум ее должен развиваться не в чтении, а в общении с родителями, в процессе наблюдения за теми людьми, с которыми она общается.

В девушке следует воспитывать покорность и повиновение мужу, развивать ее физические возможности, чтобы она могла рожать здоровых детей. В отличие от юноши религии девушку следует обучать с детских лет, так как девочкой, считал Ж.-Ж. Руссо, она должна исповедовать религию матери, выйдя замуж – религию мужа. Ограничивая женщину в участии в общественной жизни, он при этом считал необходимым воспитывать уважение к ней со стороны мужа и общества.

Такое отношение Ж.-Ж. Руссо к воспитанию женщины, во-первых, отражало традиции того времени и, во-вторых, соответствовало его мысли о том, что участие женщины в общественной жизни противоречит ее естественному назначению – быть женой и матерью.

Свой идеал свободной и цельной личности Ж.-Ж. Руссо противопоставил рассудочной культуре современного ему XVIII в. Реализацию этого идеала он и видел в естественном воспитании. Эта его концепция была подлинным переворотом в педагогических воззрениях того времени, не оставив в стороне и социально-политические вопросы, за что его трактат «Эмиль, или О воспитании» был признан вредным для общества. Книга напугала реакционно настроенных деятелей всей Европы, и сразу после ее выхода в свет французское правительство издало указ об аресте Ж.-Ж. Руссо, что вынудило его бежать в Швейцарию. Но и в Женеве вышел декрет об аресте автора «Эмиля», а саму книгу сожгли.

Нужно заметить, что ни одно другое произведение, посвященное вопросам воспитания детей, ни до, ни после «Эмиля» не оказало столь сильного влияния на развитие педагогической мысли. Последователей Ж.-Ж. Руссо привлекала его вера в могущество детской природы, следование воспитания за спонтанным развитием ребенка, предоставление ему широкой свободы.

Положение Ж.-Ж. Руссо о том, что свобода – одно из естественных прав человека, а роль педагога заключается в развитии активности, инициативы ребенка, в косвенном и тактичном руководстве без принуждения, – взяли за основу представители концепции свободного воспитания, получившей широкое распространение в конце XIX – начале XX в.

Сторонники этого направления ставили в центр образовательного процесса ребенка его интересы, способности, возможности, стремление к творчеству, а главную задачу педагога видели в помощи естественному развитию ребенка. Их деятельность была направлена против муштры и угнетения детей, против формализма и зубрежки в обучении.

Многие идеи свободного воспитания явственно проявились в теоретических воззрениях и практической деятельности ряда педагогов уже на рубеже XVIII и XIX вв. Так, И.Г. Песталоцци (1746–1827) считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка; Ф. Фребель (1782–1852) считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие; Э. Кей (1849–1926) ратовала за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума. Эти и другие прогрессивные педагоги XIX – начала XX в. в значительной степени опирались на идеи Ж.-Ж. Руссо.

Проекты реформ народного образования в эпоху Великой французской революции (1789-1794)

В конце 80-х гг. XVIII в. общественная ситуация во Франции существенно изменилась: экономический подъем середины века исчерпал себя, ухудшилось хозяйственное положение страны, развернувшаяся общественная борьба завершилась тем, что в 1789 г. произошла революция. Политические и общественные деятели новой, республиканской Франции воспринимали революцию как начало новой эры человечества, большое социальное значение при этом придавая обновлению культуры, в том числе и образования.

В законодательные учреждения был представлен целый ряд проектов организации народного образования. Из-за начавшейся контрреволюции и реакции эти проекты не были претворены в жизнь, но идеи таких, например, общественно-политических деятелей, как ЖА. Кондорсе и Л.М. Лепелетье, направленные против устаревшей системы воспитания и обучения, оставили заметный след в истории педагогики и были прогрессивны для своего времени.

Жан Антуан Кондорсе (1743–1794) был одним из виднейших представителей французского Просвещения: философ, математик, экономист, политический деятель – защитник интересов крупной буржуазии, он, как никто другой, хорошо представлял себе ситуацию, сложившуюся в образовательной

системе Франции. Зависимость школьного дела от политики, от государства, узость традиционного образования и, как результат, невежество народа привели его к мысли о необходимости коренных реформ в этой области.

В своем «Докладе об общей организации народного образования» (1792) Ж.А. Кондорсе предлагал сделать систему образования независимой от любого политического давления. Но так как независимость не может быть абсолютной, он рассчитывал поставить деятельность школ под контроль собрания народных представителей, самой неподкупной, удаленной от частных интересов власти. Цель образования Ж.А. Кондорсе видел в открытии людям способов удовлетворения своих потребностей, в обеспечении своего благосостояния, познания и использования своих прав и обязанностей, усовершенствования в своей профессии, в выполнении общественных обязанностей. Таким образом, полагал он, каждый человек сможет использовать и развивать свои природные таланты, и в результате будет достигнуто фактическое равенство всех граждан.

Школы должны быть государственными, а обучение – бесплатным и безрелигиозным. Образование должно быть всеобщим, одинаковым для всех, но в то же время должно предоставлять возможность наиболее одаренной части граждан получать более высокое образование, углублять и расширять его.

Ж.А. Кондорсе

Особо Ж.А. Кондорсе выделил в своем Докладе мысль о том, что ни одна общественная власть не должна иметь права препятствовать распространению новых истин и обучению теориям, противоположным ее политике и интересам, – мысль, не утратившая своего значения и в наше время.

Все образование Ж.А. Кондорсе предлагал разделить на четыре ступени: начальные школы, школы второй ступени, институты, лицеи.

На первой ступени детей должны были учить тому, что необходимо для самостоятельной деятельности: чтению, письму, элементам грамматики, правилам арифметики, простым методам измерения, сведениям о сельском хозяйстве и ремеслах. первым понятиям о морали, этике и принципах общественного строя. Для развития физических сил ребенка предполагалось использовать гимнастические упражнения. Такую школу и одного учителя должны были иметь каждые 400 жителей.

Школы второй ступени, по проекту Ж.А. Кондорсе, должны были быть рассчитаны на детей из более или менее состоятельных семей. Здесь дети должны были получать знания, необходимые в ремеслах: по математике, естественной истории, химии, коммерции. В расширенном объеме учащиеся школ второй ступени должны были знакомиться с жизнью общества и основами морали. При школах второй ступени Ж.А. Кондорсе считал нужным создавать библиотеки и кабинеты, оснащенные оборудованием, необходимым для изучения естественных наук. Такая школа должна была открываться в каждом административном округе и каждом городе с населением свыше 4 тысяч жителей.

На третьей ступени обучения, в институтах, по проекту Ж.А. Кондорсе, должны были преподаваться предметы, связанные с практической деятельностью: сельским хозяйством, промышленностью, военным искусством, медициной и т.п. Такие учебные заведения, по замыслу Ж.А Кондорсе, должны были быть учреждены в каждом департаменте.

Л.М. Лепелетье

На четвертой ступени образования, в лицеях, должны были готовить ученых, людей, для которых наука составляет занятие всей жизни. Здесь должны были получать образование и подготовку к практической деятельности и будущие преподаватели школ и институтов. На всю Францию Ж.А. Кондорсе считал достаточным создание девяти лицеев.

Возглавлять всю систему образования, по замыслу Ж.А. Кондорсе, должно было Национальное общество наук и искусств типа современной Академии наук. Члены этой организации должны были определять состав учителей всех типов школ.

В целом проект ЖА Кондорсе был весьма прогрессивен. Преемственность ступеней образования, равенство в праве на образование всех людей, светскость школы, бесплатность обучения, усиление роли естественных наук – все это говорило в пользу проекта. Однако он не был принят, к сожалению, большинством Законодательного собрания.

Дальше Ж.А. Кондорсе в плане демократизации образования пошел *Луи Мишель Лепелетье* (1760–1793). По происхождению дворянин, во время революции он был убит королевским гвардейцем за то, что в Конвенте голосовал за казнь короля. Незадолго до смерти Л.М. Лепелетье написал «План национального воспитания», который на Конвенте доложил М. Робеспьер.

Обращаясь к проекту Ж.А. Кондорсе, Л.М. Лепелетье подчеркивал, что сам он осмелился предложить гораздо более широкую программу, которая могла бы способствовать национальному возрождению Франции путем «создания нового народа». Он полагал, что нужно решить проблему, состоящую из двух частей: народу нужно дать, во-первых, воспитание и, во-вторых, образование. И если образование, даже и доступное для всех, является собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех.

Свой проект он предназначал всецело для бедняков, но предупреждал, что если богатый – разумный человек, то и он одобрит его. Цель своего проекта он усматривал в организации воспитания действительно национального, действительно республиканского, действительно доступного для всех. Для этого, считал Л.М. Лепелетье, необходимо издать декрет, по которому всем мальчикам от 5 до 11 лет, без всякого различия и без всякого исключения, обеспечивалось бы общественное воспитание за счет республики, так, чтобы они, находясь под ее защитой, имели одинаковую одежду, пищу, образование и уход. Всю тяжесть расходов на содержание этих учреждений он предлагал возложить на состоятельных людей.

Период с 5 до 12 лет Л.М. Лепелетье считал решающим для физического и морального развития человека. Именно поэтому за детьми в этом возрасте необходимы постоянные наблюдения, оказание им помощи. До пяти лет ребенок должен быть предоставлен заботам матери, которой следует оказывать помощь советами, сделать для нее первоначальное воспитание ребенка не обременительной тяжестью, а источником радости и надежды.

По мнению Л.М. Лепелетье, в пятилетнем возрасте Отечество получит ребенка из рук природы, а в двенадцать лет оно сделает его членом общества. Этот период, считал Л.М. Лепелетье, наиболее подходит для общественного воспитания, он утверждал, что этот возраст наиболее пригоден для изучения не только различных ремесел, но и наук. Кроме того, в этом возрасте ребенок уже в состоянии выбрать себе будущую профессию и начать ее изучение. На этом этапе общее воспитание и образование должно закончиться, так как каждую профессию нужно изучать отдельно и обучать всему в одной школе невозможно. Поэтому детей не следует запирать в стенах школы, а следует вести их в мастерские и поля.

Л.М. Лепелетье предлагал в городах и сельской местности создавать дома национального воспитания, каждый из которых вмещал бы от 400 до 600 учеников. Эти учреждения должны находиться недалеко от места проживания детей, с тем чтобы родители могли часто навещать их. На одного учителя должно приходиться по 50 учеников, что не будет обременительно для него, если старшие дети будут помогать в воспитании младших.

Задачей таких школ должно было стать «приготовление первичного вещества», вооружение детей сведениями, «одинаково полезными гражданам в любом положении». Прежде всего это должно было касаться физического воспитания, которое должно развивать в детях силу, закалять их, учить переносить перемену погоды, усталость. Для этого необходимо соблюдение обязательного для всех режима. Ребенок из бедной семьи найдет дома те же условия, что и в школе, а ребенок из богатой семьи, привыкший дома к жизни, изнеживающей его, поймет, что в жизни могут сложиться такие обстоятельства, при которых «спасительная жесткость воспитания» пригодится ему.

Другим благом должна стать в результате воспитания привычка к труду. В детях следует воспитывать мужество в начинании трудной работы, энергичность, упорство в доведении ее до конца, т.е. все то, что характеризует трудолюбивого человека. Управлять своей жизнью, подчиняться точной дисциплине – вот еще две привычки, которые крайне необходимо привить детям.

Такое воспитание, по мнению Л.М. Лепелетье, должно было формировать «детские нравы», которые в итоге сделаются «национальными нравами», что породит новое молодое поколение Франции и приведет к обновлению нравов общества.

После долгих дискуссий Конвент принял решение о создании домов национального воспитания, но спустя несколько месяцев это решение было отменено. Идея Л.М. Лепелетье, таким образом, не была претворена в жизнь, хотя его идеи оказали воздействие на последующее развитие педагогической мысли в европейских странах.

Школа и просветительско-педагогическая мысль в Североамериканских Штатах в эпоху европейского Просвещения

Развитие педагогической мысли и школы всегда тесно связано с историей, экономическим и социально-политическим развитием страны. Становление школьного образования в северных, центральных и южных колониях европейских государств на территории Северной Америки значительно отличалось друг от друга. Южные колонии представляли собой огромные табачные плантации, принадлежавшие английским колонистам, где люди жили на значительном друг от друга расстоянии, что делало невозможным создание школ. Богатые землевладельцы в таких условиях обучали своих детей дома, нанимая им учителей. Продолжали обучение дети богатых, как правило, в Европе. Обучением детей рабов-негров, естественно, никто не занимался, за исключением миссионерских групп, которые организовывали их обучение с целью приобщения к чтению Библии.

Колонисты, обосновавшиеся в средних регионах приатлантической Америки, прибывали туда из разных стран – из Англии, Голландии, Германии, Испании и других европейских государств с различными религиозными верованиями и культурными традициями. Это разнообразие взглядов также не способствовало созданию единой общественной школы.Обособленные группы населения организовывали свои школы, среди которых преобладали школы ученичества, где дети обучались ремеслам, торговле и одновременно осваивали азы грамоты.

Северные колонии в большинстве своем были заселены пуританами, англичанами крайне протестантского толка, которые не признавали англиканскую церковь, искавшую компромисс между католицизмом и протестантизмом, и за это преследовались в Англии. Именно они привезли с собой дух непокорства, приведший впоследствии к семилетней войне американских колоний за независимость от английского протектората, закончившейся образованием Североамериканских Штатов. В отличие от поселенцев южных колоний, они жили на близком расстоянии друг от друга, и это способствовало возникновению городов, открытию портов, развитию промышленности, что, в свою очередь, требовало хотя бы минимальной образованности населения. Эти условия явились предпосылкой появления первых общественных школ, которые организовывались за счет средств местной администрации и пожертвований частных лиц. Уже первые законодательные акты Северных Штатов свидетельствовали о стремлении соотнести школу с потребностями развивающейся промышленности и фермерского хозяйства. Можно утверждать, что уже в те времена американская школа стала пропитываться духом практицизма.

Несмотря на то что на первых порах переселенцы из различных стран сохраняли представления о

характере воспитания и образования, вывезенные ими с родины, со временем английская школьная традиция оказалась самой влиятельной в процессе формирования собственно американской системы образования.

Народное образование в Америке в процессе своего становления стремилось учитывать как обязательства государства в отношении граждан, так и обязательства граждан по отношению к государству. В целях распространения образования стали появляться законы, предписывающие каждой общине, насчитывающей более 50 домов, содержать за свой счет учителя для обучения детей. Так, закон штата Массачусетс во избежание пренебрежительного отношения родителей к образованию их детей обязывал в каждом населенном пункте выделить людей, способных обучать детей чтению, пониманию канонов религии и законов государства. В общине, превышавшей 100 домов, предписывалось открывать учебные заведения по типу английской грамматической школы. Со временем обязанности общины в отношении общественного образования стали все более увеличиваться. Несколько общин объединялись в учебные округа, в обязанность которых входило содержать помимо элементарной школы школу повышенную – английскую или латинскую.

В результате просветительской деятельности общин появились в значительном количестве воспитательные учреждения для маленьких детей, приходские школы, грамматические школы, благотворительные заведения, основанные миссионерами, и т.д.

Нужно отметить, что качество обучения во всех этих учебных заведениях далеко не всегда отвечало требованиям общества. Оно было формальным, велось плохо подготовленными учителями, в школе использовались различного рода наказания.

Огромное влияние на развитие школ в Америке оказала ставшая популярной в то время идея видного английского экономиста *Уильяма Петти* (1623–1687) о создании образовательных трудовых домов для детей всех сословий, в которых помимо элементарного образования учащимся давались бы специальные знания, полезные с экономической точки зрения, и предусматривалось их участие в производительном труде.

К началу XVIII в. в штатах Пенсильвания и Нью-Джерси стали открываться школы, учебная программа которых приближалась к требованиям жизни. В них предусматривались 4 часа учебных занятий в день и 4 часа работы в мастерских. В число учебных предметов были включены и новые дисциплины – счетоводство, деловая документация, оформление торговых операций и некоторые другие. Школы практической ориентации стали приобретать все больший авторитет, а грамматическая школа, целью которой была подготовка к поступлению в колледж, все больше и больше теряла свое значение.

По мере роста благосостояния отдельных слоев общества состоятельные люди увидели опасность в «необразованных голодранцах» и поэтому охотно выплачивали налоги на образование их детей в залог собственного спокойствия. Вместе с тем, получив несколько позднее право голоса, низшие слои населения сами стали требовать образования для своих детей, видя в нем возможность утвердиться в обществе.

Начало среднему образованию в США было положено еще в 1635 г. открытием церковной общиной в Бостоне латинской грамматической школы европейского типа. Идея создания таких школ быстро распространилась и в других городах. Гордостью поселенцев Новой Англии стал Гарвардский колледж, открытый в 1636 г. и получивший свое название в честь английского министра Дж. Гарварда, эмигрировавшего в Америку и завещавшего колледжу половину своего имущества и библиотеку. Программа обучения в нем в основном соответствовала европейскому образованию – изучались латинский и греческий языки, логика, философия, а также некоторые предметы естественнонаучного цикла. Выпускники колледжа имели возможность продолжить обучение в европейских университетах. Позже сам Гарвардский колледж приобрел статус университета.

Когда идеи просвещения, распространившиеся по всей Европе, дошли до Америки, первыми их подхватили государственные деятели. В процессе своего становления американское просветительское движение испытывало сильное влияние английской философии, идей Дж. Локка, Э. Шефтсбери, этической концепции «Школы нравственного чувства», согласно которой понятие добра отождествлялось с удовольствием и пользой для человека. Исходя из того, что человек по природе добр и неиспорчен, а все зло проистекает от ограниченности, невежества и необразованности, американские просветители свое стремление к «царству разума» связывали с осуществлением прогрессивных общественных преобразований.

Одной из самых оригинальных и самобытных фигур раннего периода американского Просвещения

был *Бенджамин Франклин* (1706–1790). Сын бостонского ремесленника, он в двенадцатилетнем возрасте начал трудовую жизнь. Проучившись всего два года в начальной школе, он всю жизнь упорно занимался самообразованием и стал крупным ученым в области естествознания, экономики, философии, литературы. Его научная деятельность получила мировое признание, он был избран членом нескольких академий, в том числе и Российской академии наук. Б. Франклин содействовал просвещению своих сограждан, выпуская газету, основывая образовательные учреждения, открывая библиотеки и т.д. В 1728 г. в Филадельфии по его инициативе было организовано философское просветительское общество – «Клуб кожаных фартуков», которое строилось по образцу средневековой Флорентийской академии: его членом мог стать любой желающий – от подмастерья до государственного деятеля. На заседаниях общества обсуждались важнейшие проблемы морали, политики, экономики, образования.

На одном из заседаний этого клуба по вопросу реорганизации школьного образования Б. Франклин изложил свою педагогическую концепцию. Не умаляя значения естественных знаний, но возражая против ранней профессионализации в школе, он обосновывал необходимость такого образования, которое научило бы самостоятельно учиться, способствовало бы приобретению нужных в дальнейшем знаний. Б. Франклин разработал проект школы, в котором не только обосновывались структура и содержание образования, но и давались подробные рекомендации по организации и методике обучения, организации физических упражнений учащихся. Он решительно критиковал схоластическую систему образования, требуя, чтобы школа обучала учащихся наукам, а не теологии, полагал, что всякая религия – это сказка, сочиненная людьми для определенных целей. Объективная реальность – это тот мир, в котором живет человек, и он должен знать прежде всего законы, по которым развивается мир, а не только Библию. В I классе, согласно его проекту, дети должны были изучать грамматику родного языка, обращая особое внимание на правописание, а для чтения использовать не тексты Священного писания, а нравоучительного и занимательного содержания рассказы. II класс должен быть посвящен более глубокому изучению грамматики и ознакомлению с лучшими произведениями мировой литературы, с тем чтобы дети смогли излагать прочитанное с пониманием его смысла. В III классе уже возможно изучение риторики, древней истории, естествознания. В IV классе ученики должны приобрести познания из довольно широкого круга различных наук. V класс отводился на прохождение курсов логики, философии и натурфилософии. И наконец, в VI классе все время обучения должно быть посвящено толкованию произведений выдающихся классиков литературы античного периода.

Б.Франклин

По проекту Б. Франклина, в 1751 г. в Филадельфии была открыта Академия, общеобразовательная школа, состоявшая из трех отделений: латинского, дававшего строго классическое образование, английской грамматической школы, имевшей филологическую направленность, и математического. Таким образом, учащимся предоставлялась возможность выбора интересующего их типа образования. Эти школы были частными, в них учились как мальчики, так и девочки. Школы такого типа стали быстро распространяться по всей Америке, позднее их ученики стали готовиться к работе учителями в начальной школе.

Видным деятелем американского Просвещения был третий по счету президент Америки, автор проекта Декларации независимости *Томас Джефферсон* (1743–1826). Он утверждал, что если неграмотная нация мечтает быть свободной, то она мечтает о том, чего никогда не было и никогда не будет.

Стремление обеспечить свободу, независимость и благосостояние американского народа, который только еще формировался, заставляло государственных деятелей уделять большое внимание вопросам просвещения. В 1779 г. был опубликован разработанный Т. Джефферсоном проект закона о всеобщем распространении знаний, в котором обосновывался статус школы как всеобщей, бесплатной, обязательной. В публичных выступлениях Т. Джефферсон призывал отказаться от практики посылать молодых американцев в Европу для получения образования, аргументируя это тем, что на чужбине едва ли можно научиться полезному для своей страны и за время учебы они отвыкают от родного языка и становятся далеки от родной почвы.

Чувство Родины у молодого поколения переселенцев еще не сформировалось, и это было одной из проблем, волновавших общественность. Т. Джефферсон выдвинул идею создания такой системы образования и воспитания, которая помогла бы решить многие насущные проблемы страны. При его активном участии была разработана модель трехступенчатой общеобразовательной школы. Первая ступень представляла собой начальную трехлетнюю школу, имевшую своей задачей научить детей чтению, письму и арифметике, а также познакомить с ремеслами, необходимыми им в обиходе. На второй ступени обучения школьники должны были получать знания, нужные для развивавшихся сельского хозяйства и промышленности. В учебный план входили прикладная математика, земледелие, мореплавание и т.п. В школе второй ступени предполагалась, как мы бы сказали сейчас, дифференциация обучения. Выделялись два направления: одно для тех, кто интересовался ремеслами и сельским хозяйством, и другое для тех, кто был склонен к наукам и собирался продолжить обучение дальше. Третья ступень являлась школой с трехгодичным сроком обучения для совершенствования знаний и практических умений по выбранному в школе второй ступени направлению. Эта модель была первой попыткой освободиться от укоренившейся к тому времени в американских штатах европейской системы образования.

Идеалу нравственного воспитания, соответствующего американскому образу мышления и представлению о морали, больше всего отвечала система воспитания в обосновавшейся в штатах общине «Моравские братья», о которой говорилось выше, строившей свою жизнь на демократических принципах равенства всех членов общины, участия всех в трудовой деятельности, развития стремления к самообразованию и самостоятельности.

С целью создания условий для развития просвещения и стимулирования самообразования широких народных масс по инициативе Т. Джефферсона в штате Виргиния была открыта первая публичная библиотека. Позже в этом же штате был основан университет, ректором которого стал сам Т. Джефферсон, превративший его в центр культуры всей южной части северных штатов Америки.

В результате поиска типа школы, отвечавшей бы потребностям общественного развития нового государства, к концу XVIII в. в американских штатах сложилась общеобразовательная школа с бесплатным девяти- или двенадцатилетним сроком обучения и состоявшая из начальной школы, школы средней ступени и старшей школы, называвшейся по-разному – дополнительной, избранной, соединительной и т.д. В программу начальной школы входили чтение, письмо, арифметика, пение и труд. На средней ступени преподавались грамматика, литература, языки, естественная история, география. В школе старшей ступени изучались геометрия, химия, всеобщая история, риторика и другие предметы. Она готовила к поступлению в высшую школу.

Весьма видную роль в американском Просвещении сыграл *Томас Пейн* (1737–1809). Его философский трактат «Век разума» дал, по сути дела, название всей эпохе. Это название настолько емко определяло суть и своеобразие того времени, что с тех пор век Просвещения называется веком разума.

По приезде Т. Пейна из Англии в Филадельфию в 1774 г. началась его политическая и литературная деятельность. Его исходной идеей была мысль об отделении Америки от Англии. В своем памфлете «Здравый смысл» (1776), который за месяц разошелся по всей Америке большим тиражом и был прочитан почти всем грамотным населением, он убедительно доказывал последствия экономического вреда, наносимого стране политической и экономической зависимостью от Англии. Выступая за развитие национальной американской культуры и видя суть этого развития во всеобщем образовании, он обращал внимание на то, что просветительская деятельность должна быть тесно связана с социальным движением. Несмотря на то что Т. Пейн вошел в историю как деятель американского Просвещения, его взгляды в некотором отношении противоречили идеям европейских просветителей. Их идее установления «царства разума и свободы» путем распространения знаний и системы воспитания он противопоставлял свою, заявляя, что не просвещение масс ведет к социальным

преобразованиям, а, напротив, социальные преобразования создают условия для равноправного, свободного образования и воспитания. Вместе с тем он, несомненно, внес вклад в развитие просветительского движения, обосновывая необходимость создания строго демократической системы школ. Главной задачей школы он считал нравственное воспитание молодежи.

Просветительское движение в Америке, связанное с борьбой за независимость, со становлением и укреплением нового государства, явилось, безусловно, прогрессивным течением. Несмотря на противоречивость многих его положений, общечеловеческие принципы эпохи американского Просвещения и опыт их реализации оказали весьма существенное влияние на дальнейшее развитие американской педагогической мысли и становление системы образования.

Рекомендуемая литература

Ге Ф. История воспитания и образования. М., 1912.

Гельвеций К.А. Сочинения: В 2 т. М., 1974.

Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк. М., 1972.

Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1991.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.

Локк Д. Сочинения: В 3 т. Т. 1–2. М., 1985. Т.3. М., 1988.

Медынский Е.Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Т. 1–3. М., 1925–1930: Т. 1. От первобытной родовой общины до эпохи промышленного капитализма, 1925.; Т. 2. Эпоха промышленного капитализма, 1926.; Т. 3. Русская педагогика. 3-е изд., испр. и доп. Т. 1,1930.; Т. 2 , 1930.

Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд. М., 1938.

Мижуев П.Г. Главные моменты в развитии западноевропейской школы. М., 1913.

Монро П. История педагогики. 4-е изд. 4.11. Новое время / Пер. с англ. М.;Пг., 1923.

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

Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. 2-е изд., переем. и доп. Харьков, 1930.

Раумер К.Г. История воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней / Пер. с нем. Ч. 1–2. М., 1875–1878.

Роллен Ш. Трактат об образовании. М., 1908.

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

Соколов П. История педагогических систем. 2-е изд. Пг., 1916.

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

Шмидт К. История педагогики: В 4 т. Т. 3. М., 1880.

ГЛАВА 9

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В XVIII В.

Просвещение в России в начале XVIII в.

Серьезные изменения в политической, экономической, культурной жизни России, начавшиеся еще в середине XVII в. и связанные с ее постепенным выходом из средневековой изоляции по отношению к Европе, продолжились и усилились в петровскую эпоху. Конечно, реформы конца XVII – начала XVIII в. были подготовлены всем ходом исторического процесса в стране, необходимость их давно была очевидна, однако медленное их проведение в предшествующий период подтолкнуло царя *Петра I Великого* (1672–1725) к решительным действиям.

К началу его правления Россия во многом значительно отставала от стран Западной Европы, особенно в экономическом развитии, что могло привести даже к утрате ее национальной независимости. Это отставание усугублялось тем, что Россия не имела выхода к морю, а морские пути в то время больше всего способствовали экономическому общению между странами. Чтобы выйти к морю, было необходимо сильное войско, однако русская армия была слабо подготовлена и вооружена. Положение обострялось внутрироссийскими проблемами: борьбой за власть, церковным расколом, общественно-политическими распрями. Все это способствовало тому, чтобы Петр I в конце XVII – начале XVIII в. значительно активизировал реформаторские процессы, охватившие многие стороны русской жизни. Эти реформы были направлены на укрепление государственного устройства, утверждение абсолютной монархии. Началось строительство фабрик, заводов, городов, развитие промышленности, внутренней и внешней торговли. Усиление армии и создание флота позволили вести военные действия против Турции и Швеции.

Экономические и политические преобразования в России сразу же потребовали большого количества специально обученных людей – профессионалов: офицеров, моряков, артиллеристов, инженеров, врачей, ученых, государственных служащих, учителей. Это, в свою очередь, потребовало проведения реформы просвещения.

В это время коренным образом изменилось положение церкви. Упразднением патриаршества и учреждением синода Петр I подчинил русскую церковь светской власти, превратил ее в свое послушное орудие. Одновременно церковь потеряла контроль над образованием, которое перешло в руки государства. Таким образом, начался новый, «государственный», период в отечественном просвещении, когда все, что происходило в области образования, стало подчиняться государству и служить его интересам.

Этот процесс «огосударствления» способствовал новому пониманию образования, проникновению в отечественное педагогическое самосознание новых начал. Ранее, при господстве церковно-религиозного мировоззрения, воспитание и обучение являлись, по существу, одинаковыми для всех и имели единую цель: грамоту изучали по книгам Священного писания ради чтения этих же книг, а в совокупности воспитание и обучение были направлены на формирование христианско - религиозного сознания. Переподчинение образования способствовало раздвоению процессов воспитания и обучения и некоторому изменению их сути. Так, воспитание в целом сохраняло цель формирования человека-христианина, и государство, как христианско-православное, не противилось этому. Однако, забирая в свои руки обучение, оно сделало его разнообразным, отвечающим потребностям государственной службы, придало ему светский характер, одновременно окрасив и воспитание новыми, «просветительскими» тонами. Стремление создать сильное светское государство не могло быть реализовано людьми, мыслящими религиозно-догматическими категориями, возник новый воспитательный идеал человека: светски образованный, обладающий широким взглядом на мир, сохраняющий в то же время национальные традиции, готовый на подвиг ради Отечества.

Появление нового идеала человека свидетельствовало о вступлении России в новый период истории своей духовной культуры – период XVIII в. – века Просвещения.

История просветительской педагогики в России начинается с деятельности двух академий – Могилянской в Киеве и Славяно-греко-латинской в Москве. Обе они, доставшись в наследие XVIII в. от

века XVII, претерпели значительную модернизацию прежде всего в направлении «латинизации» образования, копирования уже устаревавших на Западе схоластическо-богословских методов обучения, характерных для средневекового университетского образования.

Основанная еще в 1632 г. Киево-Могилянская коллегия в 1701 г. получила название академии и стала оплотом сохранения и дальнейшего развития славянской культуры там, где принудительно шел процесс ее католи-зации. Основателем коллегии был *Петр Могила* (1596/97–1647), сын молдавского господаря Симеона, человек, с именем которого связано просветительское движение, развернувшееся в России в XVIII в. в условиях ее сближения с Западом. Петр Могила был известен как богослов и как философ, книгоиздатель и дипломат. В число предметов, преподававшихся в созданной им Киево-Могилянской коллегии, входили помимо традиционного для того времени богословия европейская философия, риторика, логика, латинский, старославянский, древнегреческий и древнееврейский языки и такие науки, как география, математика, астрономия, механика и др.

Феофан Прокопович

В лекциях соратников П. Могилы – Феофана Прокоповича и Стефана Яворского в центре внимания была идея «самораскрытия» природы человека не только через откровение Божие, но и через науку. Непременным атрибутом процесса познания стала признаваться «рассудительность», т.е. действие рассудка и ума. Такой стиль обучения вполне соответствовал светски ориентированной культуре эпохи Просвещения.

Большое значение в Киево-Могилянской академии придавали проблеме изучения человека, его места в мире, воспитанию, духовно-нравственному совершенствованию. Целью обучения была подготовка образованных людей, способных решать различные задачи, прежде всего в области-просвещения и образования.

Многие преподаватели и выпускники академии стали носителями и проводниками просветительских идей в России. Часть их, в первую очередь Феофан Прокопович и Стефан Яворский, стали ядром так называемой «петровской ученой дружины» – интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I.

Московская славяно-греко-латинская академия, основанная как высшее учебное заведение еще в последней четверти XVII в. под названием эллино-греческой академии, в XVIII в. приобрела новый облик, сближавший ее во многом с Киево-Могилянской. Она была пронизана атмосферой западноевропейской образованности. Преподавание греческого языка было прекращено, резко ослаблено внимание к церковнославянскому и русскому. Их место занял латинский язык, в школьный обиход были введены схоластические учебники и учебные пособия европейского типа на латинском языке.

Московская академия для обновляемой России была не просто традиционным богословским учебным заведением, но прежде всего учреждением, дававшим общее начальное, среднее и высшее образование, местом подготовки учителей практически для всех типов зарождавшейся государственной светской школы. Из ее стен вышли такие деятели отечественного просвещения как Карион Истомин, В.К. Тредиаковский, Л.Ф. Магницкий, М.В. Ломоносов и многие другие.

В первые годы XVIII столетия основатели Академии, выходцы из Греции, братья Софроний и Иоанникий Лихуды, о которых уже говорилось ранее, были отстранены от преподавательской деятельности в Академии, поскольку они боролись против перенесения на русскую почву

западноевропейских школьных образцов. Однако победа была за сторонниками западноевропейской ориентации, покровителем которой был сам царь Петр I.

В 1706 г. братьями Лихудами была основана вторая высшая школа в Новгороде, где за 20 лет ими было подготовлено большое количество православной российской интеллигенции, но в 1726 г. она была закрыта.

В большинстве своем петровские реформы в области образования проводились выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий, людьми, получившими образование, приближавшееся к западноевропейскому.

Одним из первых поддержал преобразования Петра I *Иван Тихонович Посошков* (1652–1726), выходец из семьи зажиточного крестьянина-ремесленника, ставший новгородским предпринимателем, а с 1687 г. – соучастником преобразовательской деятельности Петра I. Свои реформаторские идеи И.Т. Посошков изложил в сочинении «Книга о скудости и богатстве», написанном в 1724 г. как своеобразное завещание потомкам. В этой книге изложены его философско-педагогические идеи, в частности мысль о том, что распространение грамотности среди населения, создание профессиональных и общеобразовательных учебных заведений являются основным путем к просвещению народа и к общему подъему русской православной культуры.

Идея организации общедоступных школ для крестьянства нашла отражение в тех проектах, которые были представлены И.Т. Посошковым Петру I. Однако его предложения не были приняты во внимание при осуществлении реформ просвещения, так как носили в целом просветительский характер, а Петр I, император крепостной России, выдвигал на первое место быстрое обучение людей, достаточно подготовленных к конкретному виду деятельности и обладавших для этого нужными знаниями, сноровкой и деловыми качествами.

И.Т. Посошков, как и многие мыслители того времени, пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением, как государственная школа. Это отчетливо видно в его сочинении «Завещание отеческое к сыну своему» (1705), которое даже названо в духе древнерусской традиции, идущей от Владимира Мономаха.

В «Завещании» И.Т. Посошков предстал как человек оригинального, противоречивого мировоззрения, столь характерного для петровской эпохи – эпохи столкновения старых и новых идей. В духе «ветхозаветных» старорусских взглядов он подробно останавливается на рассмотрении молитв, поклонов, всего церковного поведения; перечисляет как само собой разумеющиеся жестокие меры борьбы с раскольниками, еретиками и преступниками. Вместе с тем в его взглядах видны христианский гуманизм, милосердное отношение не только к людям, но и к животным: так, курицу, роющуюся в песке, спящую собаку не тронь, объезжай стороной. И общий христианский идеал он формулирует так: от всякого зла удаляйся. Хотя правила воспитания И.Т. Посошкова вполне соответствуют авторитаризму допетровского времени: по его мнению, обучая детей добродетели, их следует строго наказывать, бить нещадно, однако он по-новому, уже в духе эпохи Просвещения, рассматривал вопрос об обучении. Главной задачей он считал «книжное научение», а основными языками обучения – латинский и польский, правда, И.Т. Посошков требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам. Достижения светской западноевропейской науки он советовал рассматривать с позиций православной традиции, а многое просто не принимал, например, считал, что Коперник «Богу суперник».

Автором еще одного проекта был *Федор Салтыков* (ум. в 1715 г.) – представитель той части дворянской аристократии, которая поддерживала реформы. Сам Ф. Салтыков был сыном тобольского воеводы, видным придворным и дипломатом. Он обучался в Голландии и Англии морскому делу. Его перу принадлежал проект учреждения Академии наук и ряд предложений, касавшихся развития просвещения в России.

Ф. Салтыков исходил из того, что дело организации сети просветительских учреждений должно быть обязанностью царя и все должны руководствоваться его указами. В каждой губернии он предлагал открыть одну или две «академии», использовав для этого доходы монастырей, в эти «академии» пригласить иностранных ученых и набирать учеников дворянского и других сословий, обязав отцов отвечать за образование своих детей от 6 до 23 лет. Выпускники «академий» должны были переходить на гражданскую или военную службу.

Содержание обучения мыслилось им достаточно широко: языки – латинский, греческий, немецкий, английский, французский; грамматика русского языка, риторика, поэтика; философия, богословие, общая история; арифметика, геометрия. тригонометрия, навигация, фортификация, артиллерия, ме-

ханика, статистика, оптика, музыка, скульптура, рисование.

Обучение родному языку Ф. Салтыков советовал проводить не по церковным книгам, как это было принято в то время, а используя светскую литературу. Ф. Салтыков считал необходимым развивать и женское образование. Кроме того, он предлагал учреждать ремесленные и торговые училища. По мнению Ф. Салтыкова, если в каждой из «академий» будет обучаться по 200 студентов, то через 17 лет Россия сравняется с европейскими государствами во всех «свободных науках» и опередит их в дальнейшем.

Особое место в кругу «ученой дружины» Петра I занимал *Феофан Прокопович* (1681–1736). Идеолог и интеллектуальный наставник этой «дружины» Феофан (в миру Елисей) Прокопович родился в Киеве в купеческой семье. Образование получил в Киево-Могилянской коллегии и Коллегии св. Афанасия в Риме. В годы обучения он подолгу жил в университетских городах Швейцарии и Германии, в частности в Лейпциге и Йене. В 1704 г. Ф. Прокопович вернулся в Киев, где в это время ректором академии был его дядя, в честь которого, приняв монашеский постриг, он получил имя Феофан. Ф. Прокопович был профессором, проректором, а затем ректором Киево-Могилянской академии. В ней он преподавал поэтику, риторику, философию, этику. Уже в эти годы Ф. Прокопович снискал себе славу выдающегося ритора, проповедника, убежденного сторонника широкого просвещения. Именно в Киево-Могилянской академии услышал о Ф. Прокоповиче Петр I, и его идеи просвещения понравились царю. После победы русских войск под Полтавой (1709) Петр I все чаще стал обращаться к Ф. Прокоповичу за советами, а в 1715 г. взял его в Санкт-Петербург, где тот руководил Святейшим синодом, участвовал в создании Санкт-Петербургской академии наук и Московской духовной академии. В эти годы Ф. Прокоповичем были написаны важнейшие сочинения, в которых давалось обоснование идеи просвещенного абсолютизма: «Правда воли монаршей», «Слово о власти и чести царской».

По поручению Петра I и при личном его участии в 1721 г. Ф. Прокопович составил «Духовный регламент», который царь незамедлительно утвердил. Этот «Регламент» закрепил коренные изменения в положении церкви: как опасная в политическом отношении отменялась единоличная власть патриарха и учреждался «духовный коллегиум» – соборное управление, напоминавшее государственное учреждение, лишенное права инициативы и самостоятельного развития; члены коллегиума обязаны были давать присягу царю.

Утверждая главенство государства над церковью, Ф. Прокопович признавал необходимость образования для духовенства и нравственных наставлений для народа, но понимал их иначе, чем прежде. В его трактовке государственная, светская идея преобладала над религиозной.

Ф. Прокопович хотел придать новой школе научный характер. Так, согласно «Регламенту» учебный план академии включал: 1) грамматику с историей и географией; 2) арифметику и геометрию; 3) логику и диалектику; 4) риторику с учением о стихосложении; 5) физику с краткой метафизикой; 6) краткую политику; 7) богословие (время на его изучение сокращалось с 4 до 2 лет). Иностранные языки (латынь – обязательно; греческий и еврейский – если будут учителя) предполагалось преподавать в урочное время между другими предметами. Ф. Прокопович считал необходимым одновременное изучение различных предметов, так как постигать историю без географии – «как бы с завязанными глазами по улицам ходить». При обучении необходимо использовать наглядность; так, географию требовалось изучать с помощью карт и глобуса, чтобы ученик «мог перстом показать: где Азия, где Африка, где Европа, и к которым сторонам под нами лежит Америка». В академии непременно должна быть библиотека, ибо «без библиотеки как без души академия».

Главную обеспокоенность вызывали у Ф. Прокоповича количество и качество преподавателей. Перед началом работы их надо испытывать: как они знают предмет, умеют ли его рассказывать ученикам и вызывать у них интерес.

Всего на учение отводилось 8 лет. По окончании курса выпускники могли поступать как на духовную, так и на гражданскую службу.

Кроме академии и духовной семинарии в «Регламенте» говорилось и об элементарной школе, которую каждый епископ должен иметь при своем доме для детей священников, чтобы готовить из них также священнослужителей.

Однако в целом идеи и замыслы Ф. Прокоповича не находили поддержки у большей части духовенства, препятствовавшей петровским реформам. Для них «Духовный регламент» являлся «проклятой книгой», а его автор – еретиком и антихристом. Фигура Ф. Прокоповича крайне интересна именно тем, что, являясь православным священником, с одной стороны, и европейски образованным человеком – с другой, он воспринял зарождавшиеся идеи западного Просвещения, осознал

необходимость их внедрения в отечественное педагогическое сознание и практику образования и пытался реализовать их, несмотря на все трудности того времени.

В 1721 г. Феофан Прокопович открыл в своем доме школу, при которой имелась обширная библиотека более чем в тридцать тысяч томов.

Для созданной им школы Ф. Прокопович написал устав – «Регулы семинарии преосвященного Феофана архиепископа Великоновгородского и Великолуцкого». Устав этот по строгости внутреннего распорядка напоминал уставы иезуитских школ Западной Европы, признанных в то время лучшими общеобразовательными учреждениями, но по содержанию обучения школа Ф. Прокоповича была русской школой, стремившейся решать одновременно задачи широкого общего образования и православного воспитания молодежи.

За 15 лет существования этой школы ее окончили всего 160 человек. Предпочтение при приеме отдавалось детям-сиротам или детям бедных родителей. Распорядок дня был очень жестким: подъем в 6 утра, в 7 – уборка, после – молитва, с 8 утра и до 8 вечера шли занятия. В школе изучались Закон Божий, риторика, логика, русский, латинский и греческий языки, арифметика, геометрия, музыка, история. Кроме того, учащихся обучали рисованию, пению, поэтике. Школа была ориентирована на подготовку образованного человека, способного применять свои знания в различных сферах деятельности. Поэтому, в отличие от многих современных ей школ, «семинария» Ф. Прокоповича не ставила цель какой-либо собственно профессиональной подготовки учащихся. После смерти Ф. Прокоповича часть учащихся была отправлена для продолжения обучения в другие учебные заведения, а часть – в различные канцелярии и ведомства.

Школьное дело при Петре I

Все представленные на рассмотрение Петра I проекты организации образования в полной мере реализованы не были. Однако под влиянием этих проектов единый тип образования, характерный для допетровского времени, разделился на два направления – церковное и светское, причем в рамках последнего возникли различные профессиональные школы. Профессиональная направленность новой организации образования являлась его главной характеристикой. В новых учебных заведениях главное место занимали специальные предметы: математика, навигация, инженерия, артиллерия, медицина и т.д.

Другой важнейшей чертой образования стало преобладание сословности. Внутренняя политика Петра I характеризовалась стремлением к возвышению дворянского сословия. В итоге все создававшиеся государством средние и высшие школы предназначались в основном для детей дворян, готовившихся к занятию главных должностей в государственном аппарате, в армии, на флоте, для руководства промышленностью и торговлей. Однако нередко в эти школы принимали детей и из других сословий. В целом же для различных сословий создавались свои школы. Исключение составляло лишь крестьянство, ибо крестьянский труд, как считалось, не требовал какого-либо образования. Все школы создавались по указам Петра I и даже при личном его контроле.

Первой попыткой петровского правительства создать в России сеть государственных начальных школ, доступных достаточно широким народным слоям, было открытие цифирных школ. Они учреждались согласно указу царя от 1714 г. для детей от 10 до 15 лет с целью подготовки части народа к государственной светской и военной службе в качестве низшего обслуживающего персонала, для работы на заводах, верфях. Цифирные школы рассматривались также как подготовительный этап для последующей профессиональной подготовки. Поэтому первоначально предполагалось, что эти школы будут посещать не только дети солдатские и посадские, но и дети духовенства, дворян, приказных. В содержание обучения входили грамота, арифметика, начальная геометрия. В качестве учителей использовались ученики московской школы математических и навигацких наук. Однако организация и работа этих учебных заведений столкнулись с трудностями, поскольку они располагались на большом расстоянии от домов учеников. Для предупреждения побегов из школы и прогулов занятий учеников нередко содержали под караулом, применяли жестокие дисциплинарные меры, набирали в школу силой. Поскольку военная и гражданская служба дворянина с этого времени требовала первоначального обучения, своего рода прохождения учебной повинности, без которой ему запрещалось даже жениться, то родители изыскивали причины, по которым дети могли бы не посещать эти школы. В 1716 г. Петр I разрешил дворянским детям обучаться дома или в столичных школах. Вскоре была удовлетворена аналогичная просьба купцов, а возвращения церковных детей в духовные школы потребовал синод. Таким образом, цифирные школы не получили поддержки практически среди всех сословий и не могли

стать базовым типом новой русской школы. Трудности материального плана постепенно привели к почти повсеместному их закрытию. Однако опыт их создания, безусловно, обогатил отечественную педагогическую практику.

Для обучения детей солдат и матросов в начале XVIII в. открывались гарнизонные и адмиралтейские школы, цель которых состояла в подготовке младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству, обслуживанию кораблей. Первая гарнизонная школа начала работу еще в 1698 г. при артиллерийской школе Преображенского полка. В ней обучали грамоте, счету, бомбардирскому (артиллерийскому) делу, а в 1721 г. вышел указ о создании такого рода школ при каждом полку. Первая адмиралтейская школа была открыта в Петербурге в 1719 г., затем аналогичные школы – в Ревеле и Кронштадте. Все эти новые школы назывались «русскими», так как там преподавали чтение, письмо и счет на русском языке, в отличие от других – «разноязычных», где главным образом изучались иностранные языки с целью подготовки переводчиков.

В это же время создавались горнозаводские школы, в которых готовили квалифицированных рабочих и мастеров. Первая была открыта в 1716 г. на Петровском заводе в Карелии, куда собрали 20 детей из бедных дворянских семей и стали обучать их чтению, письму, геометрии, арифметике, артиллерии, горному делу. Здесь же учили горному делу юношей, уже работающих на заводах, а воспитанников Московской школы математических и навигацких наук – доменному, кузнечному, якорному.

В 1701 г. в Москве под руководством широко образованного ученого-математика, астронома, географа и видного государственного деятеля *Якова Вилимовича Брюса* (1670–1735) начала работу государственная артиллерийско-инженерная школа для обучения «пушкарских и иных посторонних чинов людей детей их словесной письменной грамоте, цифири и иным инженерным наукам». Однако постепенно школу стали посещать почти исключительно дворянские дети. Школа делилась на две ступени: нижняя, или «русская», учила письму, чтению, счету; верхняя – арифметике, геометрии, тригонометрии, черчению, фортификации и артиллерии.

В начале XVIII в. преимущественно для дворянских детей последовательно открывались новые учебные заведения, такие как Московская инженерная школа (1703), Петербургская инженерная школа (1719), Петербургская артиллерийская шкода и др.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была открыта школа для подготовки врачей – хирургическая школа. В содержание обучения входили анатомия, хирургия, фармакология, латынь, рисование; обучение велось преимущественно на латинском языке. Теоретическая подготовка сочеталась с практической работой в госпитале. При школе имелся «аптекарский огород», на котором учащиеся выращивали лекарственные растения. Был свой анатомический театр.

Проблема профессиональной подготовки коснулась и государственного аппарата. Для удовлетворения этой потребности открывались школы, где готовились канцелярские служащие (1721).

Все эти и другие новые «петровские» школы развивались, играя положительную роль в распространении грамотности и определенных профессиональных знаний и умений среди низших и высших сословий России.

Образцом для большинства из них служила Школа математических и навигацких наук, открытая в Москве в помещении Сухаревой башни. Личным указом Петра I в 1707 г. здесь была введена жесткая система наказаний учащихся за провинности разного рода. За прогулы взимали денежные штрафы, которые пополняли школьную казну. В случае неуплаты штрафов применялись телесные наказания; за побег из школы предусматривалась смертная казнь, за ходатайство об отсрочке от школы ученика могли отправить в ссылку. Вообще принудительный характер обучения в петровскую эпоху, когда казарма, канцелярия и школа одинаково являлись местом службы, подкреплялся еще и жесткой солдатской дисциплиной, применением к школам уголовного кодекса. Такими варварскими методами Россия приобщалась к западноевропейской культуре. В 1715 г. школа была переведена в Петербург и переименована в Морскую академию.

При достаточно поспешном учреждении школ в петровскую эпоху организация их зачастую не была удовлетворительна. Часто это были, по сути, школы полурусские, так как русских учителей было мало и для преподавания приглашалось большое число иностранцев. Кроме того, первые профессиональные школы, несмотря на свою конкретную образовательную задачу, выпускали «служилых людей на всякую государственную потребу», т.е. одновременно и военных и гражданских чиновников, как, например, Навигацкая школа. Отсюда энциклопедичность образования, многопредметность, граничившая с хаотичностью: учебный курс мог включать математику, историю, географию,

статистику, философию, технологию, рисование и т.д. При этом сами по себе предметы были весьма обширны, в философию, например, одно время входила логика, психология, эстетика, риторика, нравоучение, право естественное, право народное. Такое положение приводило к тому, что курс за недостатком времени проходился не полностью, уровень образования тем самым снижался. Вместе с тем акцент на профессиональную подготовку в начале XVIII в. привел к тому, что государственных школ действительно общеобразовательного характера в России долго не создавалось.

Эту задачу пытались решить школы частные. Пользовавшиеся в то время субсидиями от государства, именно они во многом послужили основой для последующего развития школьного дела в России.

Значительные преобразования произошли в петровское время и в традиционных для России духовных учебных заведениях, через которые еще в XVII в. в страну стало проникать западноевропейское образовательное влияние. Именно оно способствовало расширению целей обучения и изменению образовательных курсов и тем самым косвенно положило начало российским просветительским реформам. Однако жесткая политика Петра I по отношению к церкви, стремление полностью подчинить ее царской власти и государству, желание иметь духовенство, поддерживающее преобразования в стране, а также появление нового, светского направления в обучении и воспитании не могли не отразиться на духовно-церковных учебных заведениях.

Сначала доступ в епархиальные школы и духовные семинарии был достаточно открытым. Однако по мере возникновения светских, профессиональных школ эти учебные заведения стали восприниматься как профессиональные. Кроме того, правительство стало требовать, чтобы в духовные школы принимались лишь дети духовенства, для чего даже составлялись специальные списки. Наборы в школы происходили в неопределенные сроки в зависимости от количества учеников. Поступившие испытывались в течение года, а затем решался вопрос об их возможности учиться, однако исключали крайне редко: «буде покажется детина непобедимой злобы, свирепый, до драки скорый клеветник, непокорна». Принятый ученик должен был оставаться в школе до конца учения, о чем давал письменное обязательство. В школах были распространены суровые наказания, однако ученики, несмотря ни на что, часто убегали. За укрывательство беглецов из школы духовенство подвергалось денежным штрафам, лишению места и телесным наказаниям. Таким образом, постепенно устанавливался новый порядок образования духовенства: все дети этого сословия должны были учиться в духовных школах, в ином случае по указу 1708 г. их ведено было отдавать в солдаты.

В первой четверти XVIII в. была создана сеть новых духовных школ. Они получили название архиерейских, были только начальными и открывались по инициативе тех духовных служителей, которые поддерживали преобразования в государстве. Такие школы были созданы в Чернигове, Тобольске, Ростове, Смоленске. Вскоре епископов обязали открывать школы для подготовки священников при всех архиерейских домах. Предполагалось, что в них будут обучать детей чтению, письму, славянской грамматике, арифметике и геометрии.

Наиболее значительной была деятельность Новгородской архиерейской школы. Она давала ученикам широкий курс образования и, по сути, являлась повышенной школой. Она была открыта в 1706 г. братьями Лихудами, которые работали в ней учителями. По примеру Московской славяно-греко-латинской академии в Новгороде изучали греческий и латинский языки. Петр I использовал эту школу для подготовки к государственной службе дворянских детей. За 20 лет работы в ней было обучено большое количество православных россиян.

Новгородская школа являлась образцом при создании новых духовных школ и одновременно готовила учителей для них. В 20-е гг. XVIII в. под началом этой школы было открыто 15 «меньших школ», в которых работали ученики из Новгорода.

Деятельность Л. Ф. Магницкого и дальнейшее развитие школ

Выдающимся деятелем просвещения в петровскую эпоху был видный математик, преподаватель школы математических и навигацких наук в Москве *Леонтий Филиппович Магницкий* (1669–1739). Он внес огромный вклад в методику светского школьного обучения своего времени и в дело развития профессионального образования. По традиции, шедшей еще от мастеров грамоты Московской Руси, он создал собственный учебник – «Арифметика сиречь наука числительная», опубликовав его после двухлетней практической проверки в 1703 г. Эта учебная книга знаменовала собой рождение действительно нового учебника, соединявшего в себе отечественную традицию с достижениями западноевропейской методики преподавания точных наук. «Арифметика» Л.Ф. Магницкого являлась

основной учебной книгой по математике до середины XVIII в., по ней учился М.В. Ломоносов.

Учебник Л.Ф. Магницкого имел характер прикладного, собственно, даже утилитарного пособия для обучения всем основным математическим действиям, включая алгебраические, геометрические, тригонометрические и логарифмические. Ученики навигацкой школы на аспидных досках копировали содержание учебника, формулы и чертежи, осваивая практически различные отрасли математики.

Математические знания изучались последовательно по принципу от простого к сложному; математические расчеты были тесно связаны с профессиональной подготовкой специалистов в области фортификации, геодезии, артиллерийского дела и др.

Широко применялись Л.Ф. Магницким разнообразные средства наглядности. К учебнику прилагались различные таблицы и макеты. В процессе обучения использовались наглядные пособия – модели кораблей, гравюры, чертежи, приборы, рисунки и т.п.

Уже титульный лист «Арифметики» был своеобразным символическим наглядным пособием, отображавшим содержание учебника. Сама арифметика как наука была изображена в виде аллегорической женской фигуры со скипетром – ключом и державой, восседавшей на троне, к которому ведут ступени лестницы с последовательным перечислением арифметических действий: «счисление, сложение, вычитание, умножение, деление». Трон был помещен в «храме наук», своды которого поддерживают две группы колонн по четыре в каждой. Первая группа колонн имела надписи: «геометрия, стереометрия, астрономия, оптика» и покоилась на фундаменте, на котором был написан вопрос: «Арифметика что дает?» Вторая группа колонн имела надписи: «меркатория (так именовали в те времена собственно навигацкие науки), география, фортификация, архитектура».

Таким образом, «Арифметика» Магницкого по своей сути являлась своеобразной математической энциклопедией, носившей ярко выраженный прикладной характер. Этот учебник положил начало принципиально новому поколению учебных книг. Он не только не уступал западноевропейским образцам, но и был составлен в русле русской традиции, для русских учеников.

Л.Ф. Магницкий осуществлял руководство всей учебной работой школы начиная с первой ее ступени. Для подготовки учеников к обучению в собственно навигацкой школе при ней были организованы два начальных класса, носивших название «русской школы», где учили чтению и письму по-русски, и «цифирной школы», где детей знакомили с началами арифметики, а для желающих преподавали еще фехтование.

Выпускъ 1-й.

АРИѲМЕТИКА
МАГНИЦКАГО.

ТОЧНОЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНІЕ ПОДЛИННИКА.

Цѣна 80 коп.

Съ приложеніемъ статьи П. Баранова
(біографическія свѣдѣнія о Магницкомъ и историческое значеніе его Ариѳметики.)

ИЗДАНІЕ П. БАРАНОВА.
Москва—1914.

Титульный лист книги Л. Ф. Магницкого «Арифметика»

Все учебные предметы изучались в навигацкой школе последовательно, переводных и выпускных экзаменов не было, ученики переводились из класса в класс по мере выучки, а само понятие «класс» означало не элемент классно-урочной системы, которой в России еще не было, а содержание обучения: класс навигации, класс геометрии и т.п. Выпускали из школы по мере готовности ученика к конкретной государственной деятельности или по требованию различных ведомств, остро нуждавшихся в образованных специалистах. На освобождавшиеся места сразу набирали новых учеников.

Учение в навигацкой школе приравнивалось к службе, поэтому ученики получали так называемые «кормовые деньги». Ученики при поступлении обеспечивались книгами и необходимыми учебными пособиями, которые обязаны были вернуть по окончании класса в сохранности. Ученикам выдавались таблицы логарифмов, географические карты, для записи вычислений – аспидные доски, грифели, карандаши, а также линейки и циркули. По сути дела, школа была полностью на государственном обеспечении.

Жили ученики кто в самой школе, кто на квартирах неподалеку от школы. В 1711 г. число учеников школы выросло до 400.

Л.Ф. Магницкий ввел в практику выделение из числа лучших учеников «десятских», которые в своей десятке следили за поведением.

Выпускники навигацкой школы служили не только на флоте; в указе ПетраI от 1710 г. говорилось, что выпускники этой школы пригодны для службы в артиллерии, в гражданских ведомствах, в качестве учителей начальных школ, архитекторов и т.п. Отдельных выпускников навигацкой школы отправляли за границу для продолжения образования.

Одновременно с навигацкой школой, в том же 1701 г., по ее образцу в Москве была открыта артиллерийская, или пушкарская, школа, которая должна была готовить специалистов для армии и флота. Учащихся в нее набирали в возрасте от 7 до 25 лет, обучали русской грамоте, счету и сразу же начинали готовить к профессии инженера. Учителей и в навигацкой, и в пушкарской школах готовили прямо на месте из наиболее способных и соответствующих этой функции учеников.

Помимо государственных школ, ставивших задачу быстрого начального образования и профессиональной подготовки, в петровскую эпоху стали открываться частные школы, во многом послужившие образцом для последующего развития школьного дела в России.

Еще в XVII в. в Москве на реке Яузе сформировалась Немецкая слобода, где переселенцы из Западной Европы организовывали для своих детей школы по европейскому образцу. Жители этой слободы оказали определенное образовательное воздействие на молодого Петра I и его ближайшее окружение.

В июле 1701 г. пастор и руководитель школы при немецкой церкви в Ново-Немецкой слободе в Москве *Николай Швиммер* царским указом был назначен переводчиком латинского, немецкого и голландского языков при Посольском приказе – государственном органе международных отношений. Одновременно ему было вменено в обязанность создать школу, в которой учились бы все желающие независимо от чинов. В ноябре 1701 г. Н. Швиммер начал обучение первых шести учеников латинскому и немецкому языкам на основе западноевропейской методики. Сначала он учил их чтению и письму по-немецки, затем разговорной речи, а уже затем – латыни, открывавшей путь в науку.

Учебным пособием была книга самого Н. Швиммера «Вход латинскому языку», свидетельствующая о его знакомстве с известным учебником латинского языка Я.А. Коменского. Однако в 1703 г. эта школа была закрыта, а учеников его передали пастору *Эрнсту Глюку*.

Э. Глюк был образованным человеком, хорошо знакомым с новейшими педагогическими идеями Западной Европы. Еще в 1684 г. он разработал проект системы обучения на родном языке в среде русских старообрядцев в Лифляндии, где тогда жил и он сам. Для них он перевел на разговорный русский язык славянскую Библию, написал русскую Азбуку и ряд школьных учебников. В ходе русско-шведской войны Э. Глюк был взят в плен и доставлен в Москву, где в начале 1703 г. ему было поручено Петром I обучать русских юношей немецкому, латинскому и другим языкам. Несколько позже, в 1705 г., в Москве, на углу улицы Маросейки и Златоустинского переулка, в палатах боярина Василия Федоровича Нарышкина по царскому указу была открыта собственная школа Э. Глюка. В ней должны были учиться дети бояр, чиновников, купцов. Из государственной казны на содержание школы выделялось 300 руб., по тем временам огромная сумма. В школе обучали географии, этике, политике, истории, поэтике, философии; латинскому, французскому и немецкому языкам. Уделялось внимание и «светским наукам» – танцам, светским манерам, верховой езде. Кроме перечисленных предметов,

изучение которых было обязательным, желающие могли изучать шведский и итальянский языки.

Занятия в школе начинались в 8 часов утра и заканчивались в 6 часов вечера для младших классов и в 8 часов вечера для старших. Распорядок дня школы позволяет сделать вывод, что здесь применялись элементы новой для российских школ формы организации обучения – классно-урочной, при которой дети одной возрастной группы объединялись для изучения того или иного предмета; практиковались уроки для повторения и запоминания уже изученного материала, являвшиеся обязательной формой учебной работы для учителей и учеников.

В.Н. Татищев и начало профессионального образования в России

Василий Никитич Татищев (1686–1750), автор многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был создателем и ряда интересных педагогических сочинений, таких как «Записка об учащихся и расходах на просвещение в России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «Учреждение, коим порядкам русским школам имати поступать», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В г. Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В.Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа. явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

В.Н. Татищев был ярким представителем светского направления в русской педагогической мысли XVIII столетия. В его педагогических воззрениях деловой характер петровской эпохи отразился более, чем у кого-либо другого, отразилась идея практицизма и профессионализма. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того. утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

Школы, по его мнению, должны были формировать у учащихся светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т.е уметь различать добро и зло и идти по пути добра.

Естественный закон человеческой природы – желание благополучия себе и божественный закон любви к Богу и ближнему, по мнению В.Н. Татищева, не противоречат друг другу: первое включает в себя второе, так как без любви к Богу и ближнему человеческое благополучие невозможно. Точно так же не являются противоположными нравственность и личное счастье: разумное удовлетворение потребностей справедливо полезно – оно и есть добродетель; тогда как зло – чрезмерное удовлетворение потребностей или излишнее воздержание от них. Потребности человеку даны от природы, т.е. Богом, главное – соблюдение меры.

В. Н. Татищев

В «Разговоре о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев высказывал убеждение в необходимости для

каждого просвещенного человека познания самого себя: внешнего, телесного и внутреннего, духовного, а это познание возможно только с помощью науки. Оно также помогает правильно понимать веру, не противоречит религии: истинная философия нужна для познания Бога и служит на пользу человечеству, помогая разумно управлять государством. Незнание или глупость только вредят обществу, личности, народу; от них, по мнению В.Н. Татищева, случаются все бедствия в государстве, народные бунты.

Сама сущность науки состоит в ее практической полезности, потому что знание – это умение различать добро и зло. В результате В.Н. Татищев делил все науки: 1) на нужные (домоводство, врачевание, Закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие); 2) полезные (письмо, грамматика, красноречие, иностранные языки, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия); 3) «щегольские» (стихотворство или поэзия, живопись, музыка, танцы, верховая езда); 4) любопытные (астрология, физиогномика, хиромантия, алхимия); 5) вредные (гадания и волшебства разного рода). Эта, пожалуй, первая в отечественной педагогике классификация наук сделана В.Н. Татищевым исключительно с утилитарной точки зрения, так как в ней соединены вместе и науки, и искусства, и языки, и гадания с волшебством. Главное же в ней – польза или вред, которые они приносят. С этой же точки зрения В.Н. Татищев рассматривал содержание школьного образования.

Общее образование, по его мнению, должно было предшествовать профессиональному. Главная задача обучения на этом этапе состояла в освоении школьниками «нужных, полезных» наук. В содержание общего образования должны были входить письмо, грамматика родного языка, обучение красноречию, иностранные языки, математика, физика, ботаника, анатомия, русская история, отечественные законы, врачевание, умение владеть оружием. Они дополнялись науками «щегольскими»: поэтикой, музыкой, танцами, живописью, а в совокупности должны были служить целям самопознания и подготовки к практической жизни. В связи с этим он полагал, что в процессе общего образования следовало бы уделять место домоводству – обучение ведению домашнего хозяйства.

Педагогические идеи В.Н. Татищева не избежали двойственности, характерной для петровского времени. В «Духовной моему сыну» он прямо писал о том, что главнейшим в жизни является вера, что Закону Божьему от юности до старости нужно поучаться день и ночь, постоянно читать Библию и катехизис, молиться, ходить в церковь и т.д. Однако вместе с этим В.Н. Татищев одновременно рекомендовал и чтение книг, излагающих иные веры, что ранее нельзя было себе представить.

В.Н. Татищев считал, что уже с 10 лет ребенка необходимо обучать ремеслу, что должно быть основной задачей второго этапа обучения – собственно профессионального. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736), составленной В.Н. Татищевым на основе изучения им школьного дела в Швеции, где он стажировался по горнозаводскому делу, и собственного педагогического опыта, содержались методические рекомендации учителям. С точки зрения В.Н. Татищева, учитель – не только преподаватель общеобразовательных и специальных дисциплин, но и воспитатель молодежи, который готовит ее к полноценной жизни в обществе и к труду. Он должен подходить к ученикам с учетом их индивидуальных способностей, больше внимания уделяя тем предметам и наукам, к которым ученик проявляет склонность.

Методы обучения, предлагаемые В.Н. Татищевым, вполне традиционны для российских училищ того времени. В частности, он рекомендовал широко использовать метод обучения старшими учениками младших. Для начального обучения им рекомендовался учебник Ф. Прокоповича «Первое учение отрокам», а в качестве прописей – листы заводской документации. В содержание профессионального обучения входили такие предметы, как геология, механика, архитектура, рисование и др., по мере практической надобности.

Проблемам школьного обучения и нравственного воспитания детей дворянского сословия посвящено произведение В.Н. Татищева «Духовная моему сыну» (1734). В содержание образования дворянских детей он помимо письма и знания законов вводил широкий круг точных и прикладных наук: арифметику, геометрию, пушкарское дело, фортификацию, русскую историю и географию, немецкий язык, открывающий путь к новой европейской школьной учебной книге. После школьного этапа образования дворяне с 18 до 30 лет должны были, по мнению В.Н. Татищева, совершенствовать свои познания, умения и навыки, находясь на государственной службе, и лишь после 30 лет думать о женитьбе.

Нравственное воспитание дворянские дети в ту эпоху получали в домашних условиях. Качества личности, которые следовало у них воспитывать, В.Н. Татищев ставил в зависимость от будущего рода деятельности: у будущих военных следовало воспитывать храбрость, но не безрассудство, послушание

начальству, но не раболепие, рассудительность и все то, что помогает достижению благополучия в жизни и успеху по службе. Если же дворянский отпрыск предназначался для гражданской службы, то в первую очередь у него следовало воспитывать такие нравственные качества, как справедливость, отсутствие корыстолюбия, прилежание, терпеливость, самостоятельность в делах и т.п. Программу воспитания дворянина, таким образом, В.Н. Татищев строил в духе гуманистических идей эпохи Просвещения.

Самым ярким детищем Петра I в области науки и просвещения, появившемся уже после его смерти, но по его проекту, явилась Санкт-Петербургская академия наук (1725) с подчиненными ей академическими университетом и гимназией (1726). Необходимо подчеркнуть, что это было не учебное, а научное учреждение, хотя при нем по обыкновению того времени и осуществлялась определенная педагогическая деятельность.

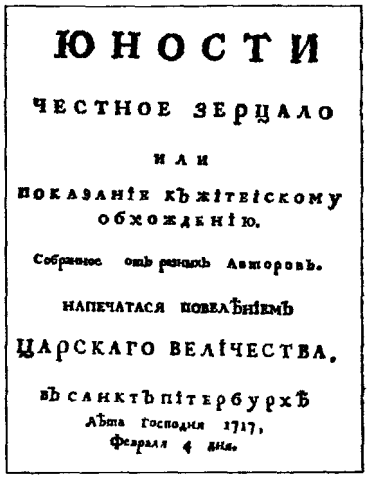
Академическую гимназию можно считать первой в России государственной светской общеобразовательной школой, имеющей своей целью подготовку молодежи к поступлению в университет, к карьере ученого. Гимназия состояла из двух отделений: немецкая школа (3 года обучения) и латинская школа (2 года обучения). Основными учебными предметами были языки, словесность, история, география, математика и естествознание. В 1726 г. к обучению в ней приступило 112 человек, дети из знатных семей.

Из-за границы в Академию наук были приглашены 16 известных европейских ученых, преимущественно из германских университетских центров. Однако следует заметить, что если в Западной Европе начала XVIII в. уже был высок интерес к естественнонаучным знаниям, вызванный развитием промышленной цивилизации и рациональной философии и удовлетворялся он прежде всего в частных школах и обществах, то в крепостнической России в государственной Академии наук копировали уже устаревший университетский порядок с его традиционными, уходящими в средневековье методами схоластического обучения. И все же опыт деятельности Академии наук послужил основанием для создания через 30 лет первого в России светского высшего учебного заведения и научного центра, в том числе и центра развития русской педагогической мысли – Московского университета.

Развитие просвещения в России потребовало создания новых собственно российских учебных книг. С 1708 г. книги стали печатать новым шрифтом, сменившим прежний церковнославянский. Эта перемена возникла как бы сама собой. В эпоху Петра I книги печатались не только в России, но и за границей, в частности в Амстердаме. При печатании возникали чисто технические трудности, связанные с изготовлением витиеватых церковнославянских литер. В результате некоторые славянские буквы в своих очертаниях были приближены к латинским: резкие углы сглажены, утолщения исчезли, и печатные буквы в голландских изданиях приобрели округлость, которой не было в московской церковной печати. С января 1708 г. на основе царского указа и московские типографии приступили к печатанию книг новым шрифтом, что значительно облегчало процесс обучения письму и чтению. Цифровой текст стали набирать арабскими цифрами, вышли новые арифметические таблицы, что упростило и приблизило к мировым стандартам изучение математических дисциплин в русских школах.

Новым шрифтом были напечатаны первые книги, ставшие учебниками: «Геометрия, славенски землемерие», «Приклады, како пишутся комплименты разные на немецком языке, то есть писания патентантов к патентантам поздравительные и сожалительные и иные, такожде между сродников и приятелев». В 1708 г. была переиздана учебная книга «Букварь языка славенска сиречь начало учениям детям, хотящим учитеся чтения писаний». В том же году появилось печатное руководство по правилам этикета – «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению Собранное из разных авторов».

В эпоху петровских преобразований, внесших изменения во все сферы экономики и культуры, резко меняется быт семей, прежде всего в среде дворянского сословия. В это время на государственном уровне стали вырабатываться строгие требования к домашнему воспитанию детей, что и получило отражение на страницах книги «Юности честное зерцало». В нем говорилось, что задача родителей в деле воспитания детей должна решаться не на основе православной народной традиции, а на правилах придворного этикета. Одно из требований – говорить с детьми в домашних условиях на иностранных языках, обучать детей светским манерам, правилам культурного поведения за столом, в обществе, на улице, учить танцам, умению красиво говорить. Данное произведение настраивало родителей на то, что путем домашнего воспитания можно сформировать настоящего дворянина, подготовить его к будущей придворной жизни.



ЮНОСТИ

ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО

ИЛИ

ПОКАЗАНІЕ КЪ ЖІТЕЙСКОМУ ОБХОЖДЕНІЮ.

Собранное отъ разныхъ Авторовъ.

НАПЕЧАТАЛСЯ ПОВЕЛѢНІЕМЪ

ЦАРСКАГО ВЕЛІЧЕСТВА,

ВЪ САНКТЪ ПІТЕРБУРХѢ

Лѣта Господня 1717,

Февраля 4 дня.

Титульный лист книги «Юности честное зерцало»

Петровские преобразования в сфере просвещения достаточно быстро стали давать ощутимые результаты. Подготовка профессионалов по различным специальностям, несомненно, способствовала процессу развития промышленности, строительству крупных предприятий, росту ремесленного производства, стимулировала внутреннюю и внешнюю торговлю в стране. Так, к 1725 г. в России уже было около 240 государственных и частных предприятий, среди которых особенно выделялись металлургические заводы. По выплавке металла Россия в начале XVIII в. обогнала Англию, вышла в число передовых европейских стран. Значительно расширилось производство кожи, разных видов тканей. Было начато строительство водоканальных систем для облегчения торговых операций (Вышневолоцкая, Ладожская, Мариинская и др.). Для закрепления победы России в Северной войне на берегах реки Невы по указу Петра I в 1703 г. была заложена новая столица – г. Санкт-Петербург, который в короткий срок стал важнейшим военным, торговым, политическим, культурно-научным центром страны. Именно здесь была устроена первая Публичная библиотека, выпущена первая газета «Ведомости», открылись Академия наук, первый естественнонаучный музей – Кунсткамера.

Активизация отечественной науки в начале XVIII в. сказалась также и на педагогической мысли той эпохи. Особенное влияние на ее развитие оказали, в частности, педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого, речь о котором пойдет позже.

Просвещение и школа после Петра 1

Преемники Петра I – Екатерина I, Петр II, Анна Иоанновна, отчасти Елизавета Петровна – лишь декларировали продолжение образовательной политики своего великого предшественника. Петровские школы, за редким исключением, во второй четверти XVIII в. стали закрываться, акцент был перенесен на развитие сословных, прежде всего дворянских, учебно-воспитательных учреждений: кадетских корпусов, «благородных» пансионов, домашнего воспитания, когда гувернеры и «мадамы» учили языку и манерам, а домашние учителя – наукам и т.п.

Правда, нужно отметить, что в отдельных дворянских семьях того времени дети получали достаточно хорошее для того времени домашнее образование, дававшее им возможность даже поступать в европейские университеты. Например, известная российская деятельница эпохи Просвещения княгиня Е.Р. Дашкова, став матерью, специально изучала педагогическую литературу. Особенно ее привлекали идеи французских просветителей относительно всестороннего воспитания и энциклопедического образования, которые она использовала в процессе воспитания собственного сына, подготовив его к поступлению в Эдинбургский университет, где он в 13 лет получил степень магистра искусств.

Домашнее воспитание зависело от множества факторов: благосостояния родителей, их социальной ориентации, характера деятельности главы дома, возможности приглашать действительно образованных гувернеров и учителей. Именно в это время накапливался уникальный российский опыт домашнего образования детей в дворянских усадьбах, превращавшихся порой в своеобразные воспитательно-образовательные, культурные центры, такие как, например, усадьба вице-канцлера елизаветинской России графа М.И. Воронцова, известного покровителя М.В. Ломоносова, который выписывал из-за границы подготовленных учителей. Так в России постепенно складывался идеал особого дворянского воспитания.

Оставшиеся школы, созданные при Петре I, после его смерти подверглись серьезным преобразованиям. Так, цифирные школы с 1744 г. слились с гарнизонными, архиерейскими школами, что далеко не походило на образовательные центры, какими они мыслились ранее.

С воцарением Анны Иоанновны одной из первых сословных дворянских привилегий стало открытие специальных школ для «шляхетских», дворянских детей. Оформилась и своеобразная система дворянского воспитания.

Всех дворянских детей в 7 лет должны были привозить в Петербург на так называемый смотр и записать у герольдмейстера, а в Москве или в губернских городах – у губернатора. Второй смотр проводился через 5 лет. К этому времени подросток, или, как тогда называли, «недоросль», должен был уметь хорошо читать и писать. Следующая ступень обучения, дома или в государственных школах, предполагала изучение арифметики, геометрии, Закона Божьего. Эти учебные предметы охватывали все содержание обучения дворянских детей в возрасте от 7 до 16 лет.

В 16 лет знания юношей проверял сенат. Содержание дальнейшего обучения, как домашнего, так и школьного, составляли география, фортификация, история. Учащиеся инженерной, артиллерийской, гарнизонной школ и кадетских корпусов в этом возрасте держали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими «учеными людьми».

Данью традиции петровской эпохи в рассматриваемый период было сохранение права обучения даже в закрытых дворянских учебных заведениях для детей разночинцев, но содержание обучения здесь было дифференцировано: разночинцев не учили «дворянским наукам», таким как фехтование, танцы, верховая езда и т.п. Постепенно образование становилось средством обоснования принадлежности к дворянскому сословию.

Педагогическая деятельность М.В. Ломоносова

Развитие педагогической мысли и школьной практики в России 40–60-х гг. XVIII в. неразрывно связано с именем *Михаила Васильевича Ломоносова* (1711–1765) – ученого-энциклопедиста, художника и поэта, поднявшегося в истории мировой культуры на уровень гения.

Сын поморского крестьянина, самоучка, он в 19 лет, скрыв свое происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую академию. В ней он получил широкую общеобразовательную подготовку и научился искусству сочетать религиозный и научный подходы в познании внешнего мира и человека, его внутреннего, психического мира. За успехи в учебе он был направлен в Петербург для обучения при Академии наук, где не только овладел основами наук того времени, но и показал себя самостоятельно мыслящим исследователем.

В 1736 г. М.В. Ломоносов был отправлен для продолжения образования и подготовки к научной деятельности в Германию. Обучение в университете г. Марбурга позволило ему подняться на уровень западноевропейской образованности. Здесь же сложились и его философские взгляды, испытавшие воздействие идей Х. Вольфа, Р. Декарта и особенно Г.В. Лейбница.

М.В. Ломоносов

М.В. Ломоносов был сторонником идеи переустройства общественной и личной жизни людей средствами правильно поставленного школьного образования, развивающего разум, мышление и способствующего совершенствованию нравов. Он разделял позицию деистов, пытавшихся примирить

науку и религию.

В 1741 г. и до самой своей смерти М.В. Ломоносов вел научную и преподавательскую деятельность в России, вначале как адъюнкт Академии наук, с 1745 г. – как профессор химии, а затем – как академик. В 50-е гг. центр деятельности М.В. Ломоносова переместился в Москву, где в 1755 г. по его инициативе был открыт Московский университет. По точному и ставшему крылатым изречению А.С. Пушкина, сам М.В. Ломоносов явился для русского народа «первым нашим университетом».

В 40–50-е гг. XVIII в. у М.В. Ломоносова сложилась стройная система педагогических убеждений. Цели воспитания он формулировал в рамках идеологии Просвещения и в русле своих демократических взглядов на обучение детей всех сословий.

Природу человека М.В. Ломоносов рассматривал иерархически: «нижняя», чувственная, эгоистическая и «высшая», духовная, патриотическая. Отсюда и цели просвещения – научное образование человека, которое подводит к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. По его убеждению, развивать следует не просто разум, а пытливый ум, ориентированный на творчество.

В Петербургской академии наук уже в 40-е гг. XVIII в. шла борьба молодой русской науки с консервативной идеологией академии; молодые ученые академии, единомышленники М.В. Ломоносова, выступали против узкой замкнутости на идеи академиков-немцев, за выдвижение на передний план интересов государственного развития России.

К середине XVIII в. гимназия и университет при Академии наук пришли в упадок. В гимназии преподавание, по сути дела, было сведено к изучению латинского и немецкого языков. В университете положение было не лучше. Лекции, регулярно читавшиеся в первые шесть лет со времени его открытия, прекратились, крупные ученые уходили из университета, из студентов оставались буквально единицы.

М.В. Ломоносов был одержим мыслью создать российский по духу и содержанию университет и при нем гимназию, в которых могли бы учиться все желающие независимо от сословий. В Петербурге осуществить эту идею ему не удалось, и с 50-х гг. он начал работу по созданию университета в Москве как образовательного и научного центра России

Эта идея М.В. Ломоносова нашла поддержку фаворита императрицы Елизаветы графа *Ивана Ивановича Шувалова* (1727–1797), который стал первым куратором Московского университета.

В это время сам М.В. Ломоносов создал ряд учебных пособий, явившихся новым словом в отечественной педагогике и методике и заменивших учебники эпохи Л. Магницкого. Они охватывали и гуманитарные, и естественно-научные дисциплины, перечень даже основных из них внушителен: «Краткое руководство к риторике» (1743), «Риторика» (1748), включающая хрестоматию русской и зарубежной литературы, «Российская грамматика» (1755), выдержавшая одиннадцать изданий и переведенная на все основные европейские языки, учебник истории «Краткий Российский летописец с родословием», учебные пособия по истории «Древняя Российская история» и «Слово похвальное блаженной памяти государю императору Петру Великому» (1755), а также учебные книги по химии и физике.

В январе 1755 г. императрицей был издан указ об учреждении в Москве университета и двух гимназий при нем: для дворян и для разночинцев. Благодаря этому в Московском университете удалось создать преемственную систему среднего и высшего образования. Сам М.В. Ломоносов был не только профессором университета, но и с 1758 г. руководил университетскими гимназиями. Важным документом этого периода явился «Регламент академической гимназии», разработанный им в 1758 г.

В гимназии изучали латинский и русский языки, арифметику, геометрию, географию; преподавание вели наиболее способные студенты университета; языком обучения в Московском университете и в гимназии был русский, а не латинский и немецкий, как в гимназии и университете при Академии наук в Петербурге.

Для более полного усвоения учащимися учебного материала М.В. Ломоносов считал необходимым использовать систематические упражнения, выполнение различных заданий для самостоятельной работы, что рассматривалось им как часть всей системы школьных занятий. Раз в полгода для старших школьников проводились публичные упражнения, когда гимназисты произносили речи собственного сочинения. Ведущими дидактическими принципами М.В. Ломоносов считал принципы посильности и развивающего обучения. В основе обучения должен был лежать познавательный интерес, вызывающий, по мысли М.В. Ломоносова, творческое усвоение учебного материала и развитие в студентах и учащихся исследовательских устремлений. Важно отметить внимание М.В. Ломоносова и его соратников к опыту западноевропейской педагогики.

Любимый ученик и последователь М.В. Ломоносова, ректор университетской гимназии *Николай Никитич Поповский* (1730–1760), осуществил перевод книги Д. Локка «Мысли о воспитании», сопроводив его вступительной статьей, где доказывал, что это педагогическое сочинение имеет общечеловеческую, истинно научную ценность и послужиг на пользу новому воспитанию детей в России. Следуя идеям своего учителя, М.В. Ломоносова, он доказывал, что перенос на российскую почву западноевропейских педагогических идей требует вдумчивого и творческого подхода, который необходим в целях создания отечественной науки о воспитании и обучении детей и юношества.

В 50-е гг. в типографии Московского университета одновременно с сочинением Д. Локка был издан и классический начальный учебник латинского языка «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского, поскольку в то время латинский язык открывал доступ студентов к более полному освоению основ наук. Однако сам процесс обучения в университете, по мысли М.В. Ломоносова и его последователей, должен был осуществляться на родном языке.

Еще один ученик и продолжатель дела М.В. Ломоносова, известный ученый-лингвист и профессор Московского университета *А.А. Барсов* (1730–1791), который, как и его учитель, получил общее образование в Славяно-греко-латинской академии и специальное в академическом университете Петербурга, большое внимание уделял разработке проблем воспитания и школьного обучения. В педагогическом сочинении «Краткие правила российской грамматики... в пользу обучающегося юношества в гимназии Московского университета» (1773) он доказывал, что при безусловной необходимости изучения иностранных языков усвоение родного языка является первоочередным, ибо это язык отечественной науки и культуры.

За период с 1760 по 1765 г. к обучению на юридическом, философском и медицинском факультетах университета гимназиями были подготовлены 24 человека. После смерти М.В. Ломоносова Московский университет в том виде, как он его создал, практически перестал существовать.

Значение деятельности М.В. Ломоносова и его учеников в развитии российского просвещения огромно. В результате появился тип ученых-исследователей, которые своей деятельностью убедительно показали, что наука должна быть поставлена на службу Отечеству и народу.

В простонародной, крестьянской и посадской среде на протяжении всего XVIII в. продолжала сохраняться православная традиция воспитания и обучения детей. Образование крестьянских детей было вне сферы внимания государства и оставалось вне школьных преобразований. Оно зависело от инициативы самого населения, удовлетворявшего свою потребность в грамотности и книжной образованности, как и во времена Московской Руси, путем приглашения «мастеров грамоты», которых в XVIII в. называли «самоходными» или «вольными учителями». Эти «вольные учителя» обучали по традиции элементарной, необходимой в практических целях грамоте, чтению, счету и письму, используя рукописные азбуки и церковные книги.

Элементарной грамоте крестьянские дети обучались священниками и другими церковными лицами. Официальными церковными типографиями в XVIII в. издавались азбуки, буквари, псалтыри и часовники, которые служили учебными книгами. Псалтыри начинались методическими рекомендациями, известными еще в допетровское время, – «Наказание ко учителям, како им учити детей грамоте», а часовники – статьей «Об учителях иже учат младых отрочат грамоте». Грамотные родители по этим книгам могли сами обучать чтению своих детей. О том, что уровень традиционного обучения мог подниматься на значительный уровень, говорит, как мы видели, жизненный путь М.В. Ломоносова, получившего элементарное образование именно таким путем.

Более серьезное внимание обучению детей грамоте и книжному самообразованию в XVIII в. уделяли старообрядцы. Старообрядческие общины занимали автономное положение в Российской империи. В этой среде были созданы училища, где обучали прежде всего «словесным наукам» по своим собственным учебникам. Отстаивая старинную традицию обучения детей по церковным книгам, старообрядцы не были чужды и современного им опыта школьного преподавания. Известна созданная видным старовером *Андреем Денисовым* (1674–1730) и его последователями оригинальная «Риторика», построенная по всем правилам школьной науки того времени.

В Поморье, в Сибири и в самом центре России, особенно в нынешней северо-восточной части Московской области, сложились старообрядческие культурные центры, сохранявшие на протяжении всего XVIII в. образовательную традицию Московской Руси XIV–XVII вв. В старообрядческой среде почти все крестьяне были грамотны, причем не только мужчины, но и женщины. Следует отметить, что в старообрядческих скитах обучались мальчики и девочки крестьян окрестных сел, не принадлежавших к старообрядческому движению.

Просвещение в России в эпоху Екатерины Великой

В 60-80-е гг. XVIII в., время правления Екатерины II, окончательно оформляется идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения, исключая крепостное сословие, с собственно педагогической, а не узкопрофессиональной и сословной, как в предшествующую эпоху, целью воспитания. Обществу нужен был просвещенный человек, сочетающий общую образованность с профессиональной выучкой.

Эта мысль созрела у Екатерины II не без влияния идей западноевропейских просветителей, прежде всего Д. Локка, чей педагогический трактат «Мысли о воспитании» в русском переводе стал ее настольной книгой. Несомненно и влияние на Екатерину II и ее ближайшее окружение идей французских философов-энциклопедистов: от Ж.-Ж. Руссо она восприняла мысль о необходимости изолировать детей от испорченного вредными традициями общества, от Д. Дидро – идею о правильном воспитании в специально предназначенных для этой цели учебных заведениях, от К.А. Гельвеция и Вольтера – энциклопедический характер образовательных программ, от русских просветителей – внимание к проблеме воспитания гражданина-патриота, созидателя великой России. В воспитании Екатерина II видела главное условие формирования, по ее выражению, «новой породы людей». Программным документом, определившим направление государственной политики в области образования и просвещения второй половины XVIII в., стал так называемый «Наказ императрицы Екатерины II».

Этот документ закреплял за каждым сословием строго отведенное ему место в общественной жизни: каждый человек должен был осознавать себя гражданином, преданным самодержавию, законопослушным. Задача формирования, так понимаемого, гражданина возлагалась на правильное воспитание. Воспитание должно начинаться с детства, с внушения «страха Божия» как основы приучения детей к выполнению функций, соответствующих его сословию. Далее, считала Екатерина II, надо прививать детям любовь к Отечеству, уважение к законам и правительству. Детям с раннего возраста необходимо прививать трудолюбие, поскольку праздность является источником зла. При этом она особое внимание обращала на качества личности воспитателя, который сам должен быть образцом истинной гражданственности.

Идея создания «новой породы людей» была заимствована Екатериной II прежде всего у Ж.-Ж. Руссо, хотя в целом к его демократическим педагогическим взглядам она относилась отрицательно. У Ж.-Ж. Руссо эта идея имела иное содержание. Прочитав в 1763 г. его трактат «Эмиль, или О воспитании», она так выразила свое отношение: «Особенно не люблю я эмильевского воспитания: не так думали о нем в старое доброе время».

Антисословная, антипатриархальная сущность педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо была неприемлема для Екатерины II, но идея создания «новой породы людей» как таковая, пути создания, формы и методы, подсказанные французским просветителем, не могли не привлечь ее внимания.

Положив в основу создаваемой ею российской системы воспитания и образования сословный принцип, Екатерина II использовала идею французского Просвещения об изоляции ребенка от общества в период его обучения. Воспитанию «новой породы» людей, просвещенных, трудолюбивых, преданных и послушных монарху, должна была способствовать система закрытых учебных заведений. В школах, созданных по строго сословному принципу, учащиеся должны были получать ту сумму знаний, которая необходима для жизни представителю конкретного сословия. В 1783 г. по приказанию Екатерины II была издана книга «О должностях человека и гражданина...», являвшаяся переводом труда австрийского педагога Иоганна Фельбигера. Перевод был отредактирован самой Екатериной II и рекомендован в качестве обязательного учебного пособия для всех создаваемых в России учебных заведений. Эта книга стала как бы манифестом педагогических воззрений самодержавия. В основе концепции этой учебной книги лежал тезис о богоустановленности существующих общественных отношений, поэтому основой воспитания должно было стать воспитание религиозное, в духе повиновения монарху и законам, даже тогда, когда человек в них сомневается.

Идеи книги «О должностях человека и гражданина» следовало закреплять в умах учащихся. С этой целью в начале 80-х гг. Екатерина II сама написала произведения, носящие педагогическую направленность, – «Выбранные российские пословицы», «Продолжение начального учения», – которые означали поворот к православному религиозному воспитанию, сочетающемуся с рациональным обучением.

Это направление педагогической мысли Екатерины II развивал ее ближайший сподвижник митрополит Платон Левшин (1737–1811), создатель и покровитель духовных училищ России, которые

он превратил в своеобразные гуманитарные школы, ориентированные на вкусы и понятия светского «просвещенного» общества, но хранящие заветы религиозного воспитания добродетелей «ума и сердца». Обращение к традиции христианского воспитания характерно для выдающихся православных мыслителей XVIII в. Тихона Задонского (1724–1782) и Паисия Величковского (1722–1784), которые оказали сильное влияние на религиозно-педагогическую мысль России начала следующего столетия.

Педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого

Иван Иванович Бецкой (1704–1795) был профессиональным педагогом, получившим образование за границей, где под влиянием идей французских просветителей он сформировался как мыслитель и деятель образования. И.И. Бецкой полностью разделял идею Екатерины II о необходимости воспитания «новой породы людей» в закрытых учебных заведениях сословного характера.

И.И. Бецкой был внебрачным сыном князя И.Ю. Трубецкого, родился в Стокгольме и много лет работал в Париже. Его педагогические взгляды формировались под влиянием Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и других прогрессивных педагогов Западной Европы. Именно ему Екатерина II поручила создать в России систему воспитательно-образовательных учреждений, прежде всего для дворянских детей.

В документе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764) и труде «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766) И.И. Бецкой изложил свои взгляды на всестороннее воспитание «идеальных» дворян. Именно в воспитании он видел «корень всему злу и добру»; оно должно быть сообразным природе детей, развивать в них такие качества личности, как учтивость, благопристойность, трудолюбие, умение управлять собой и знание «домостроительства». Образование без воспитания, по его убеждению, лишь вредит натуре ребенка, портит его, отвращает от добродетелей.

Оптимальной формой организации воспитания и соответственного обучения, по его мнению, должно быть закрытое воспитательное учреждение, куда должны приниматься дети с 5–6 лет и находиться в нем до 18–20 лет. На протяжении всего пребывания в воспитательном учреждении дети должны быть изолированы от воздействия окружающей среды, даже от родственников. Таким образом предполагалось воспитать «новых отцов и матерей», а те, в свою очередь, должны были воспитывать своих детей не на основе старых традиций, а исходя из педагогической целесообразности.

И. И. Бецкой

План создания государственной системы образования, по замыслам Екатерины II и И.И. Бецкого, начал реализовываться с создания училища при Академии художеств (1764), воспитательных домов в Москве (1764) и Петербурге (1770), Воспитательного общества благородных девиц в Петербурге (1764) и коммерческого училища (1773). Каждое учебное заведение имело свой устав, общим для которых было: запрещение телесных наказаний и запугивания детей, индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося, ориентация всей педагогической деятельности на решение задач развития неповторимой личности учащегося.

Однако отсутствие в России специально подготовленных учителей свело на нет практически все

благие намерения И.И. Бецкого. Попытка приглашения учительских кадров из-за границы положения дел не изменила. Особое разочарование принесла ему деятельность воспитательных домов для подкидышей и незаконнорожденных младенцев, которые, по планам Екатерины II и И.И. Бецкого, должны были здесь воспитываться, получать начальное образование и профессиональную подготовку в мастерских, где должна была реализоваться и его идея о превосходстве воспитания над обучением.

В таких воспитательных домах, по представлениям И.И. Бецкого, дети до 2 лет должны были находиться на попечении нянек и кормилиц, далее – до 7 лет мальчики и девочки, воспитываемые вместе, должны были приучаться к легкой работе, до 11 лет – ходить на 1 час в день в школу, учиться чтению и Закону Божьему. Работа мальчиков включала в себя вязание чулок, колпаков, сетей, работу в саду. Девочки занимались прядением, плетением кружев. До 14 лет, продолжая заниматься различными ремеслами, дети должны были учиться считать, писать, рисовать, знакомиться с элементами географии. На этом их образование должно было завершаться.

Однако замыслы И.И. Бецкого расходились с реальностью. В отчете о состоянии дел в Московском воспитательном доме в 1755 г. он писал, что ни одна из воспитательно-образовательных задач здесь не решалась опять же из-за крайней некомпетентности и корыстолюбия воспитателей и мастеров.

Не лучше обстояло дело и в училище для мальчиков при Академии художеств. Согласно уставу в училище было три класса по три года обучения в каждом. Здесь обучали русской грамоте, иностранным языкам, рисованию, арифметике, геометрии, истории, географии, мифологии. Окончившие училище, выдержав экзамен, поступали в Академию художеств или занимались практической деятельностью по своей специальности.

В 1772 г., посетив училище, И.И. Бецкой с разочарованием писал о том, что не нашел здесь духа высокого просвещения. Подобным же образом характеризовалась им деятельность училища при Академии наук и преобразованного им на основе новых педагогических идей Сухопутного шляхетского корпуса. Широкий круг общеобразовательных дисциплин не способствовал нравственному развитию воспитанников, методика «вести детей играя и с приятностью», как он ее называл, не приводила к должной образованности, и вся его гуманная теория воспитания на практике оказалась несостоятельной.

Единственно успешной была деятельность Воспитательного общества благородных девиц Смольного института, положившая начало женскому образованию в России. В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан императорский указ «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре», который в обиходе именовался Смольным. Согласно указу, каждый дворянин мог своих дочерей отдавать для воспитания в это учреждение.

Собственно название «Общество благородных девиц» было закреплено за одной половиной этого воспитательного учреждения – Николаевской половиной. Вторая его половина носила название Александровского училища.

На Николаевскую половину принимали дочерей потомственных дворян, имеющих чин не ниже полковника или статского советника, а на Александровскую – дочерей мелкопоместных дворян от чина штабс-капитана, титулярного советника до полковника, коллежского советника, а также дочерей священнослужителей, внесенных в третью часть дворянской книги. Здесь также имелось училище для малолетних девочек мещанского сословия, где готовили будущих учительниц и воспитательниц (1765).

Принципы сословности и замкнутости воспитания соблюдались здесь очень строго. Ученицы-дворянки были объединены в возрастные группы-классы, носившие свою форму одежды как знак отличия. Девочки младшего возраста (5–9 лет) носили платья коричневого цвета, их называли «кофейницами»; девочки подросткового возраста (9–12 лет) одевались в голубые платья, с 12–15 лет – в серые, а в 15–18 лет на занятия ходили в зеленых, на балы – в белых платьях.

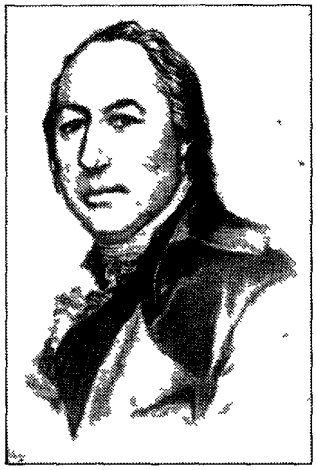
Прием в первый возрастной класс должен был проводиться, по первоначальному замыслу, один раз в три года. В течение 12 лет обучения родители не имели права забирать свою дочь домой. Содержание обучения было разработано с учетом педагогических новаций того времени и включало изучение русского и иностранного языков, арифметики, географии, истории. Обучали также стихосложению, музицированию, рисованию. На практике серьезно изучались лишь языки французский и немецкий.

Важной задачей воспитателей было приучение воспитанниц к чтению прежде всего назидательных французских романов, что должно было пробуждать любовь к трудолюбию, источнику всякого добра, воспитывать сострадание к бедным. С целью эстетического развития в Смольном институте в 1770-е гг. функционировал любительский театр, где ставились пьесы известных русских драматургов, например А.П. Сумарокова.

Мещанское отделение при Смольном институте стало родоначальником в России подготовки учительниц. Здесь готовили преподавательниц как для самого института, так и домашних учительниц-воспитательниц. С 90-х гг. XVIII в. некоторые девушки дворянского сословия также стали обучаться на этом отделении.

Подготовка «дам-преподавательниц» и воспитательниц для России екатерининской эпохи весьма значима, поскольку в то время господствовали частные пансионы, где преподавали иностранки, не имевшие педагогического образования, зачастую обучая лишь языку, манерам и танцам.

Просветительские взгляды на воспитание и обучение детей высказывали не только сторонники и исполнители идей императрицы, но и ее оппоненты и противники. Довольно умеренным критиком образовательной политики Екатерины II был *Николай Иванович Новиков* (1744–1818). По характеристике Екатерины II, он был «человек умный и опасный», которого она без суда и следствия заключила в Шлиссельбургскую крепость.



Н.И. Новиков

Н.И. Новиков был скорее социальным мыслителем, издателем, просветителем, нежели педагогом. Как издатель он опубликовал переводы трудов Руссо, Дидро, Монтескье, Вольтера и других французских просветителей. Как философа его привлекала проблема человека и его нравственного формирования. Сам он полагал, что путь к высшей человеческой нравственности пролегает главным образом через преодоление невежества и полноценное образование.

Идея воспитания добрых граждан, счастливых и полезных Отечеству, патриотов, борцов против «рабского состояния» была центральной в воспитательной программе Н.И. Новикова. Будучи по своему мировоззрению просветителем европейского типа, он полагал, что процветание государства, благополучие народа зависят от нравственности, которая дается воспитанием и образованием. Он полагал, что люди всех сословий при правильном воспитании будут успешно выполнять свои обязанности, станут трудолюбивыми, рачительными хозяевами. Поэтому воспитание юношества – необходимая и первейшая обязанность как правителя страны, так и каждого родителя.

Справедливой критике Н.И. Новиков подвергал тогдашнюю систему дворянского воспитания: домашнее воспитание, доверенное зачастую случайным людям; воспитание и обучение за границей, где молодые люди предаются больше веселью, праздному времяпрепровождению, чем наукам; воспитание в закрытых учреждениях, оторванное от реальной жизни, – все это, по его мнению, не было воспитанием в подлинном смысле этого слова.

Свои педагогические воззрения Н.И. Новиков изложил наиболее полно в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Воспитание, по его мнению, должно включать в себя три основные части: физическое воспитание, осуществляемое с целью достижения телесного здоровья детей; нравственное, без которого ни один человек не может быть внутренне счастлив, душевен с близкими, в полной мере не станет хорошим гражданином, а также образование разума, которое необходимо человеку и гражданину для исполнения всех своих обязанностей.

Воспитание в закрытых учебных заведениях Н.И. Новиков считал неправильным и отдавал предпочтение общественному воспитанию и собственно школьному образованию, которые могут значительно лучше подготавливать подрастающее поколение к жизни и деятельности в обществе.

Важную роль в развитии человека Н.И. Новиков отводил семейному воспитанию и разумно

организованному домашнему образованию. Семью он называл в числе важнейших факторов формирования человеческой личности. В этом плане он был противником идеи Екатерины II, предполагавшей изоляцию детей от родителей. Положительный пример родителей рассматривался им как определяющее средство воспитания, правда, таких примеров в то время было совсем немного.

Н.И. Новиков прекрасно понимал, что указы, педагогические трактаты, как бы они хороши ни были, не дадут положительного эффекта, если не будет для реализации их идей профессионально подготовленных учителей. По его убеждению, нужно не только специально готовить учителей, но и создавать условия для достойной их жизни. Настоящий учитель-воспитатель должен быть нравственной личностью, образцом для воспитанников во всех отношениях, занимая соответствующее место в обществе.

Мысли Екатерины II о преобразовании дела воспитания и образования молодежи были воплощены в документах школьной реформы 1782–1786 гг. В этот период своего царствования она во многом пересмотрела свою просветительскую позицию и сделала акцент на создании школ для мещан в губернских и уездных городах по всей Российской империи. К идее воспитания «новой породы» людей она в это время уже не возвращалась.

Для подготовки школьной реформы была создана Комиссия об учреждении училищ во главе с сенатором П.В. Завадовским. План реформы и сопутствующие ему материалы были подготовлены *Федором Ивановичем Янковичем де Мириево* (1741– 1814) – австрийским педагогом, православным, сербом по национальности, приглашенным в Россию по рекомендации австрийского императора Иосифа II. Ф.И. Янкович в этой комиссии играл главную роль. Он перевел на русский язык разные австрийские и немецкие инструкции для учителей, уставы школ, учебные пособия, что позволило русским педагогам и государственным деятелям познакомиться с западноевропейской организацией школьного дела.

Ф.И. Янкович де Мириево

В 1786 г. комиссия об учреждении народных училищ опубликовала главный документ школьной реформы – «Устав народным училищам в Российской империи». По всей России во всех городах и крупных селах должны были создаваться народные училища двух типов; в губернских городах – главные народные училища со сроком обучения 5 лет, а в уездных городах и селах – малые народные училища со сроком обучения 2 года. По «Уставу» во всех училищах рекомендовалось вводить классно-урочную систему вместо традиционной индивидуальной работы с учащимися.

Учебный план малого училища включал чтение, письмо, арифметику, рисование и катехизис вместе со священной историей. Главные училища предполагалось создавать из четырех классов. Содержание обучения первых двух классов соответствовало содержанию обучения в малых училищах, в двух старших классах главных училищ школьники должны были изучать русскую грамматику, начала всеобщей истории, географию, физику, механику, геометрию. После окончания главного училища можно было продолжить обучение в университете, для чего в старших классах главных народных училищ дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому В малых училищах обучение вели два учителя, а в главных – шесть. Содержание народных училищ было возложено на местные власти.

Комиссия издала также «Правила для учащихся в народных училищах» (1783), дополнявшие «Устав» четким перечнем обязанностей школьников. На основании этих правил прием в училища

осуществлялся два раза в год – летом и зимой. Зимой учились с 8 до 11 часов утра и после обеда с 2 до 6 часов дня, а летом – с 7 до 10 и с 2 до 5 часов дня. Занятия начинались молитвой, обучение было совместным для мальчиков и девочек, хотя сидели они порознь. Учитель должен был следить за тем, чтобы мальчики и девочки вместе из школы не выходили. Телесные наказания запрещались. Подробно расписаны были и правила поведения вне школы и дома, основанные на традиции русского православного воспитания и правилах хорошего тона, принятого в светском обществе того времени.

В 1783 г. было издано «Руководство учителям первого и второго класса» известного силезско-австрийского педагога И. И. Фельбигера, адаптированное к русским условиям Ф.И. Янковичем. «Руководство» разъясняло смысл и принципы организации классно-урочной системы обучения, которая ранее российскими учителями не практиковалась. «Руководство» считалось официальным, т.е. обязательным к исполнению, дидактикой. Оно состояло из четырех частей.

Первая часть была посвящена методике работы с классом. Учителя обязаны были заниматься со всем классом, а не учить каждого поодиночке. Рекомендовалось в качестве одного из методов преподавания выполнять серию упражнений с постепенным наращиванием трудности и ростом самостоятельности учащихся в их выполнении; излагалась методика опроса и т.д.

Вторая часть содержала отдельные методики преподаваемых в народном училище предметов; третья – характеризовала личность учителя и его профессиональные качества; в четвертой части речь шла об организации всей школьной жизни, строго регламентировалась вся деятельность учителя.

Главным методом обучения считалось совокупное наставление и совокупное чтение, т.е. работа учителя со всеми детьми одновременно: один – читает или отвечает, а остальные его слушают. При этом рекомендовалось прочитывать одну статью по 10–15 раз, до тех пор, пока дети сами не будут хорошо ее читать и правильно отвечать на вопросы. Пример по арифметике учитель должен был сначала сам решить на доске, затем по этому образцу лучший ученик решал опять же на доске следующий пример, и только после этого образец решения диктовался всем ученикам.

Таким образом складывалось деление учеников на классы, что, по существу, являлось новой для России организацией школьного обучения, поскольку ранее каждый ученик работал индивидуально по заданию учителя.

При обучении чтению рекомендовалось использовать изображение слов через начальные буквы, когда текст учился не только целиком, но и по первым буквам отдельных слов. Учителям давались советы по составлению таблиц с кратким изложением содержания книги или ее плана; особо рекомендовались «вопрошения», т.е. вопросы учителя ко всему классу для проверки понимания учащимися изучаемого материала и начала беседы – объяснения.

Большое внимание в «Руководстве» уделялось личности учителя, тем добродетелям, которыми он должен был обладать для работы с детьми: миролюбием и порядочностью, постоянной бодростью духа и тела, верноподданическим отношением к самодержавному строю, верностью своему сословию, христианской добродетельностью, телесным здоровьем и трудолюбием.

Народные училища, открывавшиеся в эпоху Екатерины II, явились новым для России типом учебных заведений, предназначенных для детей разночинного населения. Для этих училищ потребовались и новые учебные книги. Основным пособием стала уже упоминавшаяся ранее книга «О должностях человека и гражданина» (1783), изданная в двух вариантах: для учащихся и для учителей, где содержались методические рекомендации, а по сути – перечень вопросов, которые учитель должен задавать детям.

Учебник был разделен на четыре части. Во введении к нему цель воспитания определялась как достижение человеком благополучия, которое возможно лишь при верноподданническом отношении к государственному устройству, верности своему сословию, христианской добродетельности, телесном здоровье и трудолюбии.

В первой части раскрывались особенности внутреннего мира человека и были выделены разделы о душе, памяти, воле, разуме и т.д. В этой части книги разъяснялись также обязанности человека перед Богом, перед ближним и перед самим собой.

Во второй части речь велась о физическом воспитании, говоря словами учебника, «попечении о теле». Учащимся давались подробные рекомендации относительно гигиены, лечения простых болезней и по уходу за больными, разъяснялись причины заболеваний и т.п.

В третьей части учителю давались рекомендации, как ориентировать учеников на реалии внешнего мира, как вводить их в круг общественных обязанностей добропорядочного подданного.

В четвертой части содержались сведения по домоводству, о науках, искусствах, промыслах и

ремеслах, что позволяло подготавливать школьников к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

Были составлены и другие учебники для народных училищ. Впервые для школы был написан учебник по естествознанию – «Начертание естественной истории» (1786), которым пользовались в школах до 1828 г. Автор учебника, известный путешественник и естествоиспытатель академик В.Ф. Зуев (1754–1794), опирался на принцип научности и доступности изложения материала. К учебнику прилагался зоологический атлас, которым учителя пользовались как наглядным пособием. Впервые на русском языке в нем методически грамотно и наглядно раскрывалась эволюционная теория, охватывая вопросы геологии, ботаники и зоологии.

Профессором Московского университета Е.Б. Сырейщиковым (ум. 1790) для народных училищ была написана «Краткая Российская грамматика» (1787). В предисловии к учебнику автор изложил дидактические и методические рекомендации, в основу которых были положены принципы последовательности и связи изучаемого материала с жизнью. Учителям советовалось не побуждать детей к зазубриванию, а, используя яркие примеры, разъяснять трудные места, добиваться усвоения изученного материала путем повторения.

Известный российский математик и физик, племянник М.В.Ломоносова, М.Е. Головин (1756–1790), преподаватель Петербургского главного народного училища, создал для народных училищ учебные пособия по арифметике, геометрии, механике, физике, сопроводив их методическими рекомендациями и наглядными пособиями. В «Кратком руководстве к геометрии» (1786) давались методические рекомендации не только учителям, но и учащимся. Советы автора учащимся свидетельствовали о его стремлении учитывать возрастные особенности детей и опираться на принцип наглядности.

При изучении всех предметов обращалось внимание на их прикладное значение. Например, при обучении грамматике выделялось умение сочинять письма, составлять расписки, счета; при изучении природы обращалось внимание на знания, которые могут принести пользу человеку, его здоровью, питанию, торговле; при рисовании – то, что нужно для рукоделия и ремесел.

По плану Ф.И. Янковича вновь открываемые училища должны были содержать местные власти, подбирать помещения, приглашать и готовить учителей, давать средства. Однако на самом деле почти ничего этого сделано не было, из государственной казны денег не поступило, катастрофически не хватало учителей: на всю Россию была открыта только одна учительская семинария при Главном народном училище в Санкт-Петербурге (1783), а другие главные училища с задачей подготовки учителей для малых училищ просто не справлялись.

В 1786 г. учительская семинария выделилась из состава Главного народного училища и стала первым в России педагогическим учебным заведением, выпустившим из своих стен к концу XVIII в. более 400 учителей народных училищ. Контроль за деятельностью семинарии осуществляла сама Екатерина II.

Количество народных училищ в России было, в общем, небольшим: к концу века насчитывалось всего 288 таких учебных заведений, в которых обучалось немногим более 20 тысяч детей, девочки составляли лишь десятую часть всех школьников. При этом не должно вводить в заблуждение название «народные» училища, поскольку подавляющее большинство детей были лишены возможности обучаться в этих государственных, по западноевропейскому образцу организованных, школах. Учились здесь преимущественно дети дворянского сословия, духовенства и части купечества.

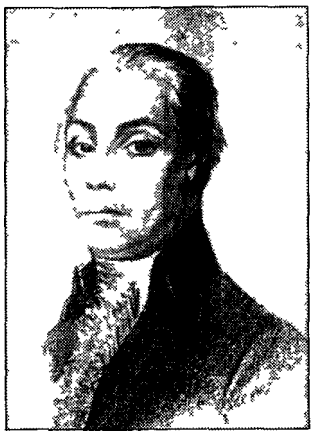
В целом попытки Екатерины II организовать просвещение народа не удались прежде всего потому, что она пыталась механически перенести на отечественную почву чуждый России австрийский образец без учета потребностей и возможностей своей страны. Проектируемый план народного образования осуществлялся лишь частично, и собственно народного просвещения так и не началось. Как главные, так и малые училища с большим трудом открывались почти исключительно в городах. Сельское, крестьянское население оказалось практически вне системы просвещения. Мало того, в ходе реформ часто упразднялись как негодные старые школы, которые в течение столетий кое-как давали элементарные знания детям из простого народа.

Подобное положение дел не могло не вызвать резкой оппозиции государственной образовательной политике. Наиболее ярким ее представителем в конце XVIII в. был *Александр Николаевич Радищев* (1749–1802). Он не был профессиональным педагогом, но, как просветитель крайнего революционного направления, обращал серьезное внимание на задачи и пути формирования «сынов отечества», русских патриотов, граждан великой России.

А.Н. Радищев требовал широкого и полноценного образования для детей всех россиян независимо от

их сословной принадлежности, так как «истинные сыны отечества» должны быть и среди дворян, и среди крестьян, а для этого и те и другие должны получать соответствующее воспитание и образование. Его педагогические идеи не получили отражения в каком-либо специальном трактате, они рассеяны по таким его произведениям, как «Слово о Ломоносове», «Вольность», главы в «Путешествии из Петербурга в Москву», «Беседа о том, что есть сын отечества» и «Рассуждение о труде и праздности». Печатное слово было его единственным средством борьбы против империи, тем не менее Екатерина II назвала его «бунтовщиком хуже Пугачева».

А.Н. Радищев был человек эпохи, шедшей на смену веку Просвещения. Его цель – не исправление мира и его нравов средствами просвещения, а ниспровержение строя, где царит социальная несправедливость. Поэтому, с его точки зрения, требуется не просто воспитание, а политическое воспитание человека, всесторонне подготовленного к переустройству общества на основе идеала справедливости.



А.Н. Радищев

Однако в общем следует признать, что в XVIII в. в России была предпринята попытка создать сеть учебных заведений – малых и главных народных училищ – с едиными учебными планами, классно-урочной формой организации обучения, с едиными методиками преподавания учебных предметов, едиными учебниками, началась профессиональная подготовка учителей и т.д. Все это послужило основой для создания в XIX в. централизованной государственной системы образования. Вместе с тем мыслителями XVIII в. был высказан ряд идей о воспитании и обучении человека – гражданина своего Отечества, ставших питательной средой для развития русского общественно-педагогического движения первой половины XIX в.

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985.

Бобровникова В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова / Под ред. Н.К. Гончарова. М., 1961

Воронов А. С. Янкович де Мириево. Из жизни народной школы конца XVIII в. Спб., 1858.

Демков М.И. История русской педагогики 3-е изд. М , 1913.

Денисов А. П. Леонтий Филиппович Магницкий. М., 1967.

Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М., 1973

Каптерев П.Ф. История русской педагогии. 2-е изд. Пг., 1915.

Ключевский В.О. Курс лекций по русской истории. Т.5. М., 1989.

Князьков С.А., Сербов Н.И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. М., 1910.

Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.). Учеб. пособие М 1998.

Ломоносов М. Д. О воспитании и образовании М., 1991.

Майков П.М Иван Иванович Бецкой. Опыт его биографии. Спб., 1904.

Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд., испр. и доп. М., 1938.

Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Ч.2. Спб., 1905.

Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. доц. Н.А. Грушин, под ред. проф. М.Ф. Шабаевой. М., 1959.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая полов. XIX в. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. М., 1973.
Очерки русской культуры XVIII в. Ч. 4 / Под ред. Б.А. Рыбакова. М., 1990.
Посошков И.Т. Завещание отеческое. Спб., 1893.
Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. М., 1960.
Татищев В.Н. Духовная моему сыну. Тексты Духовной и Увещания. Русская классная библиотека под редакцией Чудинова. Спб., 1896.
Татищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ (с предисловием и указанием Нила Попова). М**.,** 1887.
Толстой Д.А. Городские училища в царствование императрицы Екатерины II. Спб., 1886.
Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции: В 2 ч. / Сост. П.А. Желваков. Ч. I. М., 1938; Ч. 2. М., 1938.
Черепнин Н.П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц. Т. 1. Спб., 1914.

ГЛАВА 10

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США В XIX В. (ДО 90-Х ГГ.)

Развитие школы в XIX в. (до 90-х гг.)

Конец XVIII–XIX вв. были весьма значимыми как для развития школьного дела во всех странах Западной Европы, так и для становления педагогической науки в собственном смысле этого понятия. Этому способствовали серьезные изменения в жизни общества, связанные с бурным развитием промышленности, потребовавшей от всех участников производства нового уровня и содержания образованности.

Одновременно на протяжении всего XIX в. велась борьба между церковью и государством за руководство школьным делом, особенно когда речь шла о начальных школах, и лишь к концу столетия, да и то не везде и далеко не в полной мере, преимущество оказывалось на стороне государства.

Общим итогом развития общеобразовательной школы явилось принятие практически во всех экономически развитых странах Европы законов об обязательном начальном образовании, известное расширение содержания. Существенные изменения произошли и в области среднего образования – увеличилась сеть средних учебных заведений, наряду с классическими школами, называвшимися в разных странах по-разному, возникают так называемые реальные средние школы, ориентированные на практические потребности времени с особым вниманием к преподаванию новых языков, естественнонаучных предметов, географии, новой истории и т.п.

Начальное образование в странах Западной Европы на протяжении XIX столетия вплоть до 90-х гг. претерпело очень мало серьезных изменений. Как правило, оно находилось под сильным влиянием церкви – католической или протестантской разных направлений. Содержание обучения в элементарных школах ограничивалось чтением, письмом, элементами арифметики, центральное же место по-прежнему занимало обучение религии в том или ином ее варианте. Принимавшиеся же в разных странах законы о школе в самом содержании начального образования принципиально ничего не меняли. Они касались преимущественно вопросов материального обеспечения школ, их подчиненности и лишь в отдельных случаях содержали попытки введения в государственном порядке более или менее обязательного обучения детей в начальной школе.

Несмотря на то что на протяжении большей части XIX в. с точки зрения политико-экономического уровня развития Германия занимала среди европейских государств далеко не ведущее место, чему мешала ее раздробленность на множество мелких княжеств-государств и сохранение в них феодального уклада жизни, именно здесь в течение XIX столетия наблюдались наиболее серьезные попытки введения изменений в школьное дело, послужившие как бы образцом для других стран, в том числе и России.

Причину этого в значительной степени можно объяснить стремлением к объединению немцев в единую нацию, что нашло наиболее яркое выражение в знаменитых «Речах к немецкой нации» известного немецкого философа Иоганна Готлиба Фихте (1762–1814), в которых он изложил свой план организации единого для всех немцев национального воспитания, способного консолидировать население всех немецких княжеств.

Вопросам воспитания и образования уделяли большое внимание и многие другие выдающиеся немецкие мыслители, такие, как, например, Иммануил Кант (1724–1804), Вильгельм Гумбольдт (1767–1835), Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831), Иоганн Фридрих Гербарт (1776– 1841), Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866), Иоганн Бернгард Базедов (1724–1790) и др. Они по праву могут считаться предшественниками современной педагогики, превратившими ее в самостоятельную науку и способствовавшими перестройке школьного дела. Подробнее их вклад в становление педагогической науки будет рассмотрен несколько ниже.

Говоря о развитии в XIX в. школ различного типа, следует отметить, что наибольшие изменения

произошли в области среднего образования. Правда, при этом в разных странах средние учебные заведения сохранили свои традиционные названия – грамматические школы в Англии, колледжи и лицеи во Франции, гимназии в германских государствах. Содержание обучения в них в течение XIX в. хотя и сохранило «классический» характер – доминирующая роль латинского языка с акцентом на изучение грамматики и риторики на основе чтения религиозных текстов и сочинений римских авторов, в него вносились уже существенные изменения за счет включения в учебный план предметов реального цикла – математики, физики, географии, новых языков, истории и др.

Необходимо отметить и существенные изменения в самой трактовке роли в образовании классических языков – латинского и греческого. Эти изменения происходили в значительной степени под влиянием воззрений мыслителей-неогуманистов, одним из наиболее выдающихся среди них следует назвать уже упоминавшегося ранее В. Гумбольдта.

В гимназиях неогуманистического толка произошла прежде всего переоценка роли самой античности в условиях Нового времени: на первое место выдвигались древнегреческий язык, древнегреческая литература и философия, тогда как в традиционной классической гимназии, наследнице средневековой латинской школы, все образование базировалось на изучении латинского языка с упором на грамматику и чтение римских авторов как образцов красноречия и риторики

Существенно изменился взгляд на роль изучения языков и культуры античного мира: если в старой гимназии во главу угла ставилось формирование у школьников формально-логического мышления, то неогуманисты выдвигали на первый план развитие у гимназистов самостоятельности в рассуждениях и умения делать выводы из них.

В этом отношении достаточно показательна точка зрения В. Гумбольдта, который перед изучением греческой античности ставил решение двух задач: ознакомление с афинской демократией путем чтения сочинений древнегреческих мыслителей должно было стать, с одной стороны, средством распространения в современном ему обществе идеи гражданского равенства, а с другой – раскрывало бы воспитательный идеал древних афинян – формирование гармонически развитого человека в физическом, умственном и нравственном отношении.

Однако неогуманистические подходы к гимназическому образованию пробивали себе путь с большим трудом, традиции старой латинской школы сохранялись фактически повсеместно, а поэтому на практике в гимназиях латинский язык по-прежнему занимал доминирующее положение, древнегреческий же отодвигался на второй план. В значительной степени ведущая роль латинского языка в содержании среднего образования, дававшего право продолжать обучение в университете, сохранялась еще и потому, что он оставался языком науки по меньшей мере до середины XIX столетия.

Пожалуй, наиболее важные изменения в деятельности средних школ в большинстве стран Западной Европы были вызваны распространением идей реального, практически ориентированного образования.

При этом необходимо отметить, что подобные идеи развивались еще ранее, а попытки их реализации можно отнести уже к последней трети XVIII в. Пожалуй, начало поисков путей теоретического обоснования и реализации идей реального образования достаточно выражено в высказываниях и деятельности педагогов, которых обычно принято называть филантропистами. т.е. людьми, любящими человека. Эта группа педагогов, которых в истории немецкой педагогики нередко называют «новыми воспитателями», по словам известного философа И. Канта, пыталась произвести назревший к тому времени переворот в педагогике. Все они были представителями немецкого Просвещения, находившимися под сильным влиянием идей англичанина Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и других французских просветителей. Однако если те ограничивались достаточно общими рассуждениями о необходимости изменения воспитания, то немецкие педагоги-филантрописты свои убеждения пытались теоретически обосновать и предприняли ряд попыток реализовать их в практической деятельности открывавшихся ими воспитательно-образовательных учреждений.

Главой всего филантропического направления в педагогике можно считать *Иоганна Бернгарда Базедова* (1724–1790), заслугой которого следует признать как создание ряда пособий для учителей и учащихся, в основу которых были положены принципы филантропической педагогики, так и открытие в 1774 г. в г. Дессау нового по педагогическим замыслам воспитательного учреждения интернатного типа – филантропина, откуда возник и другой вариант названия этого педагогического течения – филантропинизм.

Не вдаваясь в детали, можно констатировать, что филантрописты высказали новый взгляд на главную задачу школы – воспитывать полезных и высоконравственных членов общества, подготовленных к практической деятельности в различных сферах жизни, обладающих необходимыми

для этого научными знаниями и умениями. В связи с этим обучение в школах должно было осуществляться с помощью методов, основанных на принципах наглядности и активности с широким использованием ручного труда учащихся.

В XIX в. эти идеи нашли отражение в поисках путей усовершенствования содержания и методов обучения в гимназиях, а особенно в практике создания принципиально нового типа учебных заведений – так называемых реальных школ, которые в силу традиций с трудом и лишь к концу столетия начали приобретать статус собственно средних учебных заведений, предоставлявших право их выпускникам поступать хотя бы в некоторые высшие учебные заведения.

Начало изменений в характере деятельности обычных для того времени гимназий было связано с критикой их многими педагогами и учеными первой половины XIX в., которые выступали против односторонне филологической направленности гимназического образования и предлагали расширить его за счет увеличения удельного веса в учебных планах предметов физико-математического цикла, естествознания, географии, истории.

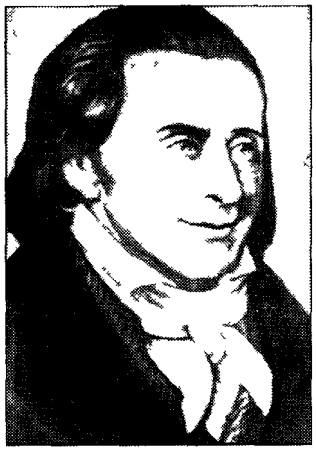
Идеи реального образования, получившие довольно широкое распространение в германских государствах, с середины XIX в. начали активно восприниматься во многих европейских странах, что привело к существенным изменениям в практике школьного дела: стали открываться реальные прогимназии, реальные отделения в гимназиях и других учреждениях подобного типа (принцип бифуркации), начали появляться собственно реальные школы с различным уровнем подготовки. В результате совершенствования содержания и методов обучения в реальных школах, как бы они ни назывались, начало происходить в глазах общества сближение традиционного, классического и реального образования.

Таковы были в общих чертах основные итоги становления школы в Западной Европе к концу XIX в., который явился совершенно новым этапом в развитии не столько в практике, сколько в теории воспитания и образования, о чем речь будет вестись в последующем. Именно в конце XVIII – первых десятилетиях XIX в. шло интенсивное развитие педагогической мысли, что создавало предпосылки для формирования педагогики как науки, опирающейся как на выводы из школьного опыта, так и на философию и психологию, последняя же переживала стадию своего оформления в качестве самостоятельной науки.

Педагогическая теория и практическая деятельность И. Г. Песталоцци

Одним из первых педагогов конца XVIII – начала XIX в., оказавшим своими идеями и опытом практической деятельности огромное влияние на все последующее развитие мировой педагогической мысли, был швейцарец И.Г. Песталоцци, родоначальник влиятельного направления в педагогике, известного под названием песталоццианства.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) родился в Цюрихе в семье врача и рано остался без отца. Образование он получил обычное для того времени: сначала окончил начальную школу на немецком языке, потом – традиционную латинскую школу и школу повышенного типа, готовившую к получению высшего образования, – гуманитарную коллегию, нечто вроде старших классов гимназии, после чего учился в высшей школе – Коллегиум Каролинум, где готовились протестантские теологи и проповедники, уйдя с последнего теологического курса. Главной причиной этого, по-видимому, было увлечение И. Г. Песталоцци просветительскими и революционными идеями, пришедшими из Франции, прежде всего идеями Ж.-Ж. Руссо, озабоченностью судьбами простого народа, жившего в нищете и невежестве. В поисках практических путей вывода простых людей из жалкого состояния И.Г. Песталоцци был близок к идеям и опыту пиетистов и филантропистов: главное средство он видел в изменении характера воспитания детей, которое должно обеспечивать им единство нравственного, умственного и физического развития, а также подготовку к производительному труду через активное участие в нем.



И.Г. Песталоцци

Существенным отличием И.Г. Песталоцци от большинства его предшественников было то, что свои педагогические идеи он выводил из практики и старался проверять их действенность в деятельности открывавшихся им самим воспитательно-образовательных учреждений. Первым из них была школа для детей бедняков, которую он открыл в своем маленьком имении Нейгоф (1774–1780), затем в течение одного года он возглавлял приют для детей-сирот в городке Станце (1798–1799), наконец, он руководил воспитательными учреждениями в Бургдофе (1800–1804) и Ивердоне (1805–1825). Последние два были школами-интернатами, где одновременно готовились и учителя народных школ. В Ивердонском «институте» учились дети из самых разных стран Европы – так велика была уже к этому времени известность И.Г. Песталоцци, прежде всего благодаря его литературным произведениям педагогического характера.

Свой идеал народной школы И.Г. Песталоцци попытался реализовать еще в «Учреждении для бедных» в Нейгофе, где его воспитанники «естественным путем» готовились к своему будущему социальному положению. Наряду с обучением чтению, письму, арифметике и пению они получали трудовую подготовку: занимались сельским хозяйством, работали в прядильной и ткацкой мастерских под руководством опытных ремесленников. Для экономии времени дети, работая в мастерской, одновременно следили за буквами, которые писались на доске, слушали рассказ учителя, заучивали что-либо наизусть, упражнялись в устном счете и т.д. Трудовая деятельность использовалась и для развития их способности к самостоятельным суждениям, упражнения внимания, умения сосредоточиться, а также для выработки таких личностных качеств, как трудолюбие, скромность, уважение к человеческому достоинству и т.д.

Наблюдая за трудом детей в своем воспитательном учреждении, И.Г. Песталоцци пришел к выводу, что сам по себе выполняемый труд педагогически нейтрален, первостепенное же значение имеет воспитательное воздействие личности педагога.

По своим педагогическим результатам нейгофский опыт был положительным, но в ходе педагогических поисков в Нейгофе И.Г. Песталоцци понял, что его расчет на возможную самоокупаемость труда воспитанников не может оправдаться, так как требования экономической отдачи были несовместимы с гуманными педагогическими задачами.

Исчерпав на содержание приюта все личные средства и не получая ожидаемой благотворительной помощи, И.Г. Песталоцци вынужден был его закрыть, но при этом он сделал оптимистический вывод: предпринятые им педагогические опыты по воспитанию детей крестьян могут помочь решению общих задач воспитания, поскольку развитие всех сторон личности ребенка составляет общую цель воспитания независимо от сословной принадлежности учеников.

Свой педагогический эксперимент И.Г. Песталоцци продолжил в декабре 1798 г. в Станце, где по поручению правительства Швейцарской республики принял руководство детским приютом, в котором было размещено около 80 осиротевших и безнадзорных детей в возрасте от 5 до 10 лет. Приют просуществовал всего лишь полгода – с декабря 1798 по июнь 1799 г. – и был закрыт в связи с военными действиями.

Педагогические наблюдения и выводы из своей практической работы в Нейгофе и Станце И.Г. Песталоцци изложил в таких широко известных сочинениях, как «Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» (1777), «Лингард и Гертруда» (1781–1787), «Письмо другу о пребывании в Станце» (1799) и некоторых других. В результате обдумывания своей работы он пришел к мысли о том, что стремление детей к деятельности и развитие их природных сил требуют

максимального упрощения приемов и методов обучения в начальной школе. Так у него зародилась идея об элементарном (поэлементном) первоначальном обучении как инструменте развития личности воспитанника.

В последующие годы жизни, руководя «институтами» в Бургдорфе и Ивердоне, И.Г. Песталоцци идею об элементарном первоначальном обучении превратил в определенную концепцию, которая стала известной под названием «метод Песталоцци», под которым понималась система обучения детей, ориентированного на их всестороннее развитие, формирование «ума, сердца и руки». Сущность своего метода И.Г. Песталоцци изложил в ряде сочинений: «Метод. Памятная записка Песталоцци» (1800), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода» (1802), «Что дает метод уму и сердцу» (1806), «Памятная записка о семинарии в Кантоне Во» (1806) и др.

Педагогические учреждения в Бургдорфе и особенно в Ивердоне приобрели международную известность. Ряд выдающихся деятелей, а также учителей многих европейских стран приезжали изучать работу учебно-воспитательных заведений И.Г. Песталоцци и его «метод». В их числе можно упомянуть английского социалиста-утописта Р. Оуэна, немецкого философа И.Г. Фихте, известного немецкого философа и теоретика педагогики И.Ф. Гербарта, русских педагогов Ф.И. Буслаева, А.Г. Ободовского, М.М. Тимаева и др. И хотя некоторые из них, как, например, И.Ф. Гербарт, критиковали отдельные стороны «метода», однако все были солидарны с устремлением И.Г. Песталоцци гуманизировать воспитание и содействовать развитию ребенка.

В России основной вклад в популяризацию и, главное, в осмысление идей И.Г. Песталоцци внес К.Д. Ушинский, который полагал, что «метод Песталоцци» является открытием, дающим право его автору считаться первым народным учителем. Имея в виду неудачу некоторых начинаний И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский считал необходимым отличать непрактичность его деятельности от его в высшей степени практически важных идей.

Идеи И.Г. Песталоцци, связанные с проблемами начального обучения, его целью, содержанием и построением, оказали сильнейшее влияние на развитие мировой педагогической мысли в XIX в.

Ведущей в педагогической концепции И.Г. Песталоцци была новая трактовка идеи природосообразности воспитания, понимаемого как необходимость строить его в соответствии с внутренней природой ребенка и установкой на развитие всех заложенных в нем духовных и физических сил.

В этом и состоит общечеловеческая сущность воспитания и его задач, хотя на практике ребенок воспитывается в конкретных социальных условиях, в рамках определенного сословия и готовится к тому, чтобы занять в обществе предназначенное ему место.

И.Г. Песталоцци полагал, что задаткам, потенциальным внутренним силам, которыми ребенок обладает от рождения, свойственно стремление к развитию. Им были выделены силы человеческой природы троякого рода: силы знания, состоящие в предрасположенности к внешнему и внутреннему созерцанию; силы умения, вырастающие из задатков к всестороннему развитию тела; силы души, вырастающие из задатков к тому, чтобы любить, стыдиться и владеть собой. Соответственно этому и первоначальное, элементарное, обучение И.Г. Песталоцци подразделял на умственное, физическое и нравственное, подчеркивая, что эти составляющие должны развиваться в непрерывном согласии и взаимодействии, чтобы какая-либо одна из сторон личности не получила усиленного развития за счет остальных.

Рассматривая гармонию развития сил человеческой природы в качестве идеала воспитания, И.Г. Песталоцци признавал, что этот идеал фактически едва ли достижим из-за дисгармонии сил и задатков у отдельных людей. Поэтому цель воспитания состоит в том, чтобы вырабатывать у воспитанника некую «совокупную силу», благодаря которой может устанавливаться известное равновесие между умственными, физическими и нравственными силами отдельной личности. Выработку такого равновесия сил И.Г. Песталоцци считал одной из ведущих задач первоначального обучения.

Разрабатывая идею о взаимосвязи воспитания и развития, И.Г. Песталоцци исходил из признания решающей роли целесообразно организуемого воспитания в становлении личности ребенка с момента его рождения. Существенно значимо, чтобы усвоение ребенком полезных знаний не было оторвано от умения их применять. Именно во взаимодействии механизмов познания и умений И.Г. Песталоцци усматривал основу саморазвития. Многосторонняя деятельность детей в процессе обучения – основа совершенствования внутренних сил, целостного развития их «ума, сердца и руки».

Совокупность средств образования, позволяющая помочь воспитаннику в его естественном

стремлении к саморазвитию, была представлена идеями И.Г. Песталоцци об «элементарном образовании», которые он обобщенно именовал как «метод». Само название «элементарное образование» подразумевало такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности детей выделяются простейшие элементы, что позволяет непрерывно продвигаться в обучении от простого ко все более сложному, переходить от одной ступени к другой, доводя знания и умения детей до возможной степени совершенства.

И.Г. Песталоцци полагал, что обучение детей, особенно первоначальное, должно строиться с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, для чего следует пристально изучать самого ребенка. Он справедливо утверждал, что ребенка можно хорошо воспитывать только при условии, если мы понимаем его внутренние ощущения, к чему он способен, чего он хочет.

Знание детской природы со всеми личностными потребностями и устремлениями должно лежать в основе выбора способов применения различных педагогических средств, которые имеют своей задачей развитие всех внутренних и внешних сил ребенка, уже от природы стремяшихся к саморазвитию. Отсюда следовал вывод: необходимо всемерно способствовать упражнению всех сил ребенка, побуждая его к их использованию.

Первоначальные чувственные восприятия и обусловленные ими впечатления ребенка еще не ясны и беспорядочны – элементарное образование должно всемерно содействовать постепенному переходу от беспорядочных и смутных впечатлений к ясным представлениям и четким понятиям Обучение призвано «стягивать» предметы и явления, которые существуют в природе в «разбросанном» виде, в более узкий круг, чтобы подвести их ближе к возможности восприятия всеми органами чувств ребенка. Поэтому главная задача рационально поставленного обучения состоит в педагогически продуманной организации наблюдений ребенка, а само обучение должно опираться на собственный опыт наблюдений как основу знаний и необходимое условие возбуждения активной познавательной деятельности.

С целью упорядочить наблюдения ребенка над сложным миром и облегчить их И.Г Песталоцци сделал попытку выделить простейшие элементы познавательной деятельности, отражающие общие для всех предметов свойства. Такими простейшими элементами, которые должны служить исходным моментом начального обучения, ему представлялись: число (простейший элемент числа – единица); форма (ее простейший элемент – прямая линия); название предметов, обозначаемое при помощи слова (простейший элемент слова – звук).

Рассматривая наблюдение как источник познания, И.Г Песталоцци выделял прежде всего «внешнее созерцание» – опыт чувственного восприятия, наблюдение и «внутреннее созерцание», в котором способность к наблюдению рассматривалась как стимул психического саморазвития, как фундамент всякого познания и человеческой деятельности. Соответственно и воспитание наблюдательности признавалось им одной из основ целостного развития ребенка.

В процессе обучения И.Г. Песталоцци рекомендовал руководствоваться тремя правилами: учить смотреть на каждый предмет как на целое, знакомить с формой каждого предмета, его мерой и пропорциями, знакомить с наименованием наблюдаемых явлений. Для формирования у детей соответствующих умений им была разработана так называемая азбука наблюдений, состоящая из последовательных рядов упражнений, которые должны были помочь ученику овладевать умениями, устанавливать и словесно определять характерные признаки предметов или явлений, группировать их по родственному содержанию, соединяя, таким образом, в одну цепь прежний и приобретаемый детьми опыт. Мысль о значении такого рода упражнений, несомненно, продуктивна. Но ее практическое воплощение нередко принимало и у самого И.Г. Песталоцци, и у его последователей односторонний, формальный характер из-за переоценки роли механических упражнений в развитии личности.

Разрабатывая идеи развивающего школьного образования и элементарного обучения, И.Г. Песталоцци был одним из основоположников концепции развивающего образования: предметы преподавания рассматривались им, по его словам, больше как средство целенаправленного развития способностей, чем как средство приобретения знаний. Внутренняя взаимосвязь и взаимодействие этих двух сторон процесса обучения были в дальнейшем раскрыты в трудах А. Дистервега в Германии и К.Д. Ушинского в России.

Говоря о концепции развивающего образования И.Г. Песталоцци, следует иметь в виду, что в то время она была принципиально новой, поскольку противостояла традиционному представлению о школьном образовании лишь как об усвоении знаний, излагаемых учителем. Выделение содержательной и развивающей сторон процесса обучения ставило и совершенно новые педагогические

задачи: выработку у воспитанников ясных понятий с целью возбуждения и активизации их познавательных сил.

Оценивая заслуги И.Г. Песталоцци в развитии педагогической теории, особое внимание следует обратить на следующие основные моменты: исходя из выдвинутых им общедидактических положений, он предложил оригинальную методику первоначального обучения детей; достаточно обоснованно для своего времени раскрыл социальное, культурное и общепедагогическое значение изучения родного языка; в обучении родному языку он отводил главное место развитию устной речи, которое должно предварять обучение чтению и арифметике.

В работах И.Г. Песталоцци акцент делался на то, что развитие речи ребенка должно опираться на практику жизни и отражать его чувственный опыт. Обучение арифметике, которое в ту эпоху сводилось к механическому заучиванию чисел и запоминанию правил, И.Г. Песталоцци стремился построить на основе наглядности и развития у детей сознательности и активности. Его практическая деятельность способствовала введению в курс начального обучения рисования с элементами геометрии, введению в содержание работы народной школы гимнастики как самостоятельного учебного предмета, который позднее стал вводиться и в учебные планы средних школ.

И.Г. Песталоцци исходил из того, что элементарное образование основывается на свойствах человеческой природы и должно быть единым для всех, видоизменяясь в зависимости не от сословной принадлежности, а от индивидуальности воспитанника.

Рассматривая задачи народной школы, И.Г. Песталоцци выделял особую ее роль в нравственном воспитании, поскольку конечные результаты школьного образования и всех его средств состоят в достижении общей цели – воспитании истинной человечности. На это будет опираться и все дальнейшее нравственное развитие человека.

Стараясь быть максимально понятым в изложении своих идей, И.Г. Песталоцци выделял первоисточник гуманистических чувств человека. Первым ростком нравственности, ее первоэлементом является естественно возникающее уже в раннюю пору жизни ребенка чувство доверия, любви к матери, которая оберегает его и заботится о нем. При помощи воспитания он предлагал постепенно все более расширять круг объектов детской любви, вызывая к жизни еще дремлющие зародыши нравственных чувств: сначала нужно перенести любовь ребенка с матери на отца, сестер и братьев, затем – на учителя и школьных товарищей, с тем чтобы на определенном этапе своего развития ребенок смог перенести эту любовь на свой народ и, наконец, на все человечество. Такой путь развития нравственных чувств ребенка должен обеспечивать его внутреннее согласие и с самим собой, и со всеми людьми.

Таким образом, основу для всего последующего нравственного развития ребенка И.Г. Песталоцци видел в разумных семейных отношениях, и школьное воспитание, как он полагал, может быть успешным лишь в том случае, если будет действовать в полном согласии с семейным. Любовь и расположение друг к другу воспитателей и воспитанников – вот те начала, на которые необходимо опираться в учебно-воспитательных учреждениях. Нравственная деятельность воспитанников И.Г. Песталоцци представляла собой не искусственные упражнения в соблюдении формальных норм и предписаний, а вытекала из самой жизни, взаимоотношений между людьми.

Простейшим исходным элементом физического развития И.Г. Песталоцци считал способность к движению в суставах ребенка. Упражнения суставов, обеспечивающие возможность свободных естественных движений, были положены им в основу элементарного физического воспитания. На основе естественной повседневной деятельности ребенка он предлагал строить и систему школьной элементарной гимнастики.

В содержание физического воспитания он включал также и развитие органов чувств. Поэтому в воспитательных учреждениях И.Г. Песталоцци гимнастические упражнения сочетались с играми, различными видами спорта, экскурсиями, а также с занятиями музыкой, пением, рисованием. Наряду с этим им была предложена система производственной гимнастики, построенной на базе школьной элементарной гимнастики и призванной способствовать общетрудовой подготовке воспитанников. Как гуманист-просветитель И.Г. Песталоцци возлагал свои надежды на то, что должным образом поставленное физическое воспитание будет противостоять негативному воздействию на детей методов обучения в современных ему народных школах, подавлявших естественное стремление детей к движению.

Несмотря на то что идеи развивающего элементарного обучения разработаны в педагогическом наследии И.Г. Песталоцци недостаточно полно, особенно с точки зрения их обоснования, они стали

плодотворной основой теоретических поисков педагогов в последующем. Представленные в творчестве И.Г. Песталоцци идеи педагогического активизма положили начало перевороту в дидактике, осуществление которого в последующие десятилетия было связано с именами таких выдающихся педагогов, как И.Ф. Гербарт, А. Дистервег и К.Д. Ушинский. Этот переворот в дидактике, по характеристике известного русского педагога конца XIX – начала XX в. П.Ф. Каптерева, связан с пониманием всего обучения как дела не только учителя, но и самого учащегося, всего усвоения знания как развития деятельности изнутри, как акта самодеятельности и саморазвития. Благодаря идеям и деятельности И.Г. Песталоцци в диактике начался поворот внимания от учета внешней природы к природе человека.

К началу XIX в. объем накопленных педагогических знаний не укладывался в рамки изложения эмпирически накопленных фактов и наблюдений, и начали предприниматься попытки найти некую общую основу, исходный принцип их осмысления и изложения в определенной системе.

Эти поиски, начатые еще Я.А. Коменским, были продолжены Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Однако зачаточное состояние психологических знаний препятствовало решению поставленной ими задачи.

Первым мыслителем, представившим педагогику как самостоятельную науку, стал немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Гербарт.

Педагогическая теория И.Ф. Гербарта

Иоганн Фридрих Гербарт (1776– 1841) родился в семье юриста в северогерманском городке Ольденбурге, недалеко от Бремена. Получив хорошую общеобразовательную подготовку с домашним учителем, он поступил сразу в предпоследний класс местной гимназии, уже обучаясь в которой проявил особый интерес и склонность к занятиям философией.

В 1794–1797 гг. он учился в Йенском университете, который был в те годы центром кантианства. Увлекшись философией И. Канта, К.Ф. Гербарт слушал лекции И.Г. Фихте, штудировал труды Ф.В. Шеллинга и всерьез занялся философией.

В 1797–1800 гг. И.Ф. Гербарт работал домашним учителем-воспитателем трех мальчиков в семье бернского (в Швейцарии) аристократа фон Штейгера. Начало оформления его педагогических взглядов получило отражение в «Отчетах г. фон Штейгеру» и в письмах к одному из трех своих воспитанников – Карлу Штейгеру.

Покидая Швейцарию в 1800 г., И.Ф. Гербарт посетил Бургдорф, наблюдал занятия И.Г. Песталоцци в школе и вынес глубокое впечатление от его педагогических идей и его личности. Эти впечатления И.Ф. Гербарт отразил в двух своих работах 1802 г. – «О новом сочинении Песталоцци "Как Гертруда учит детей"» и «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци».

Последующее 10-летие жизни И.Ф. Гербарта были связаны с Геттингенским университетом, где в 1800–1801 гг. он завершил свое университетское образование, защитив докторскую диссертацию по философии, а в 1802–1809 гг. читал лекции по философии, педагогике и психологии сначала в должности приват-доцента, а с 1805 г. – в должности профессора.

И.Ф. Гербарт

Из опубликованных в эти годы работ И.Ф. Гербарта заслуживают особого упоминания две: «Эстетическое представление о мире как главная задача воспитания» (1804), где как бы в свернутом виде были представлены идеи, которые были детально рассмотрены в опубликованном в 1806 г.

фундаментальном сочинении «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». Это произведение стало первым япытом научного построения педагогической теории.

Благодаря опубликованным трудам и блистательной лекторской деятельности имя И.Ф. Гербарта приобрело широкую известность, и в 1809 г. он был приглашен в Кенигсбергский университет, где занял кафедру философии и педагогики, которую до 1804 г. возглавлял И. Кант. Его деятельность в Кенигсбергском университете на протяжении почти четверти века была необычайно разнообразной. Помимо чтения лекционных курсов по философии, педагогике и психологии И.Ф. Гербарт добился открытия при университете педагогической семинарии с опытной школой, которыми он руководил, преподавая одновременно математику. В соответствии с его замыслом семинария должна была готовить учителей для школ и служить одновременно как бы лабораторией для разработки общих вопросов педагогики.

В Кенигсбергский период И.Ф. Гербартом были написаны такие важные работы, как «О воспитании при общественном содействии», «Учебник по психологии», «Письма о применении психологии к педагогике» и др.

В 1833 г. И.Ф. Гербарт вернулся в Геттингенский университет, в стенах которого начиналась его научно-педагогическая деятельность, где теперь он возглавил кафедру философии и где прошли последние годы его жизни и были изданы его «Очерки лекций по педагогике», которые также приобрели широкую популярность. Эта работа, в которой излагались отдельные проблемы педагогической теории, явилась как бы дополнением к его сочинению «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

И.Ф. Гербарт как философ сближался с Г.В. Лейбницем и Х. Вольфом, полагая, что реальная действительность состоит из простых сущностей – «реалов». Лишенные конкретных качеств «реалы», находясь между собой в различных отношениях, комбинациях, создают иллюзию о меняющемся мире.

Аналогичные подходы характерны и для психологических воззрений И.Ф. Гербарта. Он выдвинул концепцию о «статике и динамике» представлений как первичных элементах – «реалах» – души, находящихся в постоянном движении, взаимодействии, противоборстве, конфликте друг с другом. Стремясь удержаться в ограниченном объеме сознания – в пределах «порога сознания», – они пытаются вытеснить друг друга в сферу «бессознательного». Близкие, родственные представления ассоциируются, усиливают друг друга, а противоположные ослабляют друг друга, вытесняются за «порог сознания», забываются. Ясность новых представлений, их усвоение возможны лишь при условии их поддержки родственными представлениями прошлого опыта. Его соединение с новыми впечатлениями составляет акт апперцепции, т.е. восприятия нового с учетом предыдущего личного опыта.

По мнению И.Ф. Гербарта, эта внутрипсихическая динамика может быть подвергнута изучению на основе математического метода. Свои подходы к этой области исследований, значительно опережавшие возможности эмпирических психологических исследований того времени, он изложил в работе «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике». Для более точного понимания ее содержания надо иметь в виду, что в отличие от современной трактовки термина «метафизика» на языке эпохи того времени «метафизический метод» означал метод чисто теоретический или философский.

Всю психическую деятельность И.Ф. Гербарт интерпретировал как сочетание и взаимодействие представлений. Динамикой представлений объяснялись им все основные проявления психической деятельности. Так, память рассматривалась как способность к воспроизведению рядов представлений и обозначение их известными словами; фантазия – как самодеятельность в смене и комбинации представлений; суждение – как подведение новых представлений под существующие понятия и обозначение их известными словами и т.д. Представлениями обусловлены также чувствования, желания и воля. Противоборство различных групп представлений порождает желания; доминирующее желание, связанное с представлением о его достижении, есть воля. Так представлена жизнь души, которую И.Ф. Гербарт хотел охватить в механике, статике и динамике представлений. И хотя душа, психическая сфера личности, рассматривалась в его философской системе как некая самостоятельная субстанция, тем не менее все ее содержание с запасом представлений, всеми их разновидностями и противоречиями развертывается постепенно в конкретном опыте личности.

Психологические взгляды И.Ф. Гербарта вели к основному педагогическому выводу: раз чувства, желания и воля представляют собой своеобразное сочетание и соотношение представлений, значит, целенаправленное обучение развивает не только ум, но и внутренний мир личности, т.е. осуществляет

целенаправленное воспитание.

И.Ф. Гербарт солидаризировался с гуманистическими идеями тех педагогов XVIII – первой половины XIX столетия, которые видели в воспитании инструмент свободного и радостного развития человека. Однако в отличие от них он рассматривал человека как сложный синтез его индивидуальной природной сущности, взаимодействующей с обществом, в котором человек живет.

И.Ф. Гербарт подходил к пониманию природы и общества как связного целого, подчиненного объективным законам, и пытался раскрыть диалектику их взаимодействия и синтеза путем антиномического построения системы парных категорий, т.е. путем рассмотрения суждений, где тезис и антитезис исключают друг друга. Например: «динамика и статика» психических процессов; «управление», ограничивающее «дикую резвость» ребенка, и «воспитание», открывающее простор для его «свободного и радостного» развития; «единая и многообразная» индивидуальность и т.д.

Учение об антиномиях И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля утверждало, что антиномические построения являются результатом того, что разум переходит границы опыта. Намечая перспективы развития педагогической теории, И.Ф. Гербарт также выходил за границы сложившегося опыта воспитания и накопленных обществом педагогических знаний. Это и привело его к новаторским подходам и решениям.

Педагогическое сознание И.Ф. Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи той эпохи – французских мыслителей XVIII в., немецкой классической философии, филантропистов, И.Г. Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения. Ученый разносторонней эрудиции – философ, психолог и педагог, он лучше, чем кто-либо из педагогов своего времени, был подготовлен к осознанию того, что педагогика мыслима только в научной форме: она должна перестать быть, по его образному сравнению, в положении мяча, случайно перебрасываемого из стороны в сторону.

Целеполагание, цель воспитания находились в центре педагогической системы И.Ф. Гербарта и выводились им из философии, главным образом из этики, теории нравственности, по его терминологии, «практической философии», а средства, приемы и методы реализации цели воспитания – из психологии.

Вопрос о целях воспитания и адекватных им средствах педагогического воздействия рассматривался, таким образом, как центральный вопрос педагогики, что нашло отражение и в названии основного педагогического труда И.Ф. Гербарта – «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

Рассматривая органическое взаимодействие между теорией и практикой, И.Ф. Гербарт дифференцировал педагогические знания по их источнику и различал педагогику как науку и педагогику как искусство, что привело позднее к смешению науки и практической деятельности. Содержание педагогики как науки определялось им как стройный порядок, выводимый как следствие из основополагающих положений, как система знаний. Педагогика же как искусство представляет собой сумму навыков, которые необходимо использовать для решения определенной задачи. Наука требует философского мышления, философского обоснования воспитания; для искусства необходима постоянная деятельность, практика, но только в строгом согласии с требованиями науки.

Положения И.Ф. Гербарта о педагогике как науке и как искусстве и взаимодействии между ними еще при его жизни стали общепризнанными. Они были поддержаны и углублены в сочинениях Ф.А.В. Дистервега и – несколько позже в России – К.Д. Ушинского.

Свойства научной педагогики как целостной системы должны, по мнению И.Ф. Гербарта, концентрироваться в цели воспитания, выражающей ее интегративные, системообразующие связи, вследствие чего воспитатель не должен предъявлять к ученику требований, не связанных с целью воспитания. Целью же воспитания должна быть добродетель, т.е. нравственность, понимаемая как единство осознания этических идей и воли индивида.

И.Ф. Гербарт разделял мысль И. Канта о нравственном воспитании как главной задаче педагогической деятельности, однако он отвергал принцип категорического императива, т.е. безусловного правила поведения: поступай так, чтобы правило твоего поведения могло стать правилом всеобщего поведения.

И.Ф. Гербарт понимал, что в жизни индивид вынужден учитывать моральные требования, предъявляемые ему обществом. Таким образом, кантовский «категорический императив» наполнялся конкретным содержанием, обусловленным жизнью общества и человека. Надо, чтобы всеобщность нравственного закона «во вне» стала внутренним законом для самого индивида.

И.Ф. Гербарт связывал волю с нравственным суждением, в котором, согласно его убеждению, соединяются прекрасное и целесообразное. Однако над этими обеими сферами царит идея прекрасного, совершенства идеальной личности. Аналогично тому, как критерий эстетического суждения основан на

понятии о красоте и прекрасном, нравственное суждение опирается на оценку красоты души и добра.

Опираясь на эстетическое представление питомца о мире, воспитатель, по мнению И.Ф. Гербарта, может развивать у него «свободную твердость духа», способствуя тому, чтобы тот сам выработал себе нравственный закон и следовал ему, потому что не может поступать иначе.

Реализуя этот свой подход, И.Ф. Гербарт сформулировал исходные этические идеи, по его словам, – элементы этических суждений – морального одобрения или неодобрения, которые могут служить основой и для более сложных нравственных суждений. Эти как бы практические идеи выступают в качестве оценочных критериев поведения человека в обществе.

Таких первичных этических идей И.Ф. Гербарт выделял пять:

– идея внутренней свободы, которая является результатом согласованности между разумом и волей личности, гармонией между ее этическим суждением и волей;
– идея совершенства, которое вырабатывается на основе организованной воли, сформированной многосторонним интересом индивида, в основе которого лежат наивысшие нравственные ценности;
– идея благожелательности, направленной на установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми;
– идея права, предполагающая понимание индивидом своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества, обязывающее его в случае конфликта признавать равноправие двух противостоящих друг другу воль;
– идея справедливости как воздаяние за каждое действие, предпринятое по отношению к воле другого человека: либо поощрение, либо наказание.

При всей кажущейся на первый взгляд неоднородности перечисленных этических идей все они могут быть сведены к обязанностям человека, касающимся его самого, и обязанностям по отношению к другим людям. Иначе говоря, выделяя первичные этические идеи, И.Ф. Гербарт исходил из включенности человека в разнообразные социальные связи. Первичные этические идеи, их соотношения и комбинации проявляются в поведении каждого отдельного человека, являющегося членом общества. Таким путем, в процессе взаимодействия общества и личности, совокупность этических идей составляет основу всеобщей морали.

В середине XVIII в., говоря о движении общества от состояния «естественного» к состоянию «гражданскому», Ж.-Ж. Руссо высказал мысль о том, что этот переход связан с развитием представлений и способностей человека, возвышением его души, заменяя в его поведении инстинкт справедливостью и придавая его действиям тот нравственный характер, которого они ранее были лишены.

Определяя целью воспитания сформулированные им этические идеи в качестве основы всеобщих педагогических требований, И.Ф. Гербарт уловил особенности изменений, происходивших в общественном сознании людей в период формирования в западноевропейских странах гражданского общества.

Дав этическое обоснование общей цели воспитания, он выделял две группы целей воспитания – возможные и необходимые. Возможные ориентированы на перспективу, имея в виду те цели, которые воспитанник может поставить себе, уже будучи взрослым, при выборе какого-либо рода занятий, профессиональной деятельности. Возможные цели не затрагивали объективной, содержательной стороны, которая должна была составить предмет свободного выбора. Необходимые цели касались выработки субъективных, личностных качеств, необходимых при занятии всяким делом, – выработки активной, разнообразной восприимчивости, что, по терминологии И.Ф. Гербарта, осуществляется через развитие многостороннего интереса. К ним И.Ф. Гербарт относил те, которые, по его словам, определялись нравственностью, обязательной для всех. Соответственно воля питомца должна развиваться в направлении благожелательности, права и справедливости, внутренней свободы и совершенства. Необходимые цели осуществляются, по И.Ф. Гербарту, через развитие твердой воли, нравственного характера.

Он полагал, что главным средством развития многостороннего интереса детей является обучение, а средством развития их нравственных сил – нравственное воспитание. Но их разделение является весьма условным, поскольку существует нерасторжимое единство и взаимодействие обеих сторон учебно-воспитательной деятельности. Поэтому обучение без нравственного воспитания характеризовалось им как средство без цели, а нравственное воспитание без обучения – как цель, лишенная средства.

Рассматривая организацию учебно-воспитательной деятельности как средство формирования нравственной воли, И.Ф. Гербарт исходил из неспособности детей младшего возраста осмысливать этические отношения. Пока в сознании ребенка не сформированы группы организованных представлений, он не способен управлять своими беспорядочными желаниями, порывами – «дикой резвостью». Приучение детей к порядку, их дисциплинирование как первоначально необходимую ступень, предваряющую собственно воспитание, И.Ф. Гербарт обозначил термином «управление». Так им были выделены три раздела теории и практики воспитания: управление, обучение, нравственное воспитание.

Управление имеет своей задачей поддержание порядка непосредственно в данное время; оно как бы предваряет необходимые и возможные цели воспитания.

Однако следует заметить, что И.Ф. Гербарт вовсе не ставил перед собой задачи «отграничить» управление детьми от подлинного воспитания. Напротив, рассматривая управление как средство установления порядка, он обращал внимание на необходимость более точного понимания особенностей задач управления: с одной стороны, управление выполняет ограниченные функции, обусловленные дисциплинированием ребенка, и не имеет в виду реализацию каких-либо воспитательных целей. Но в то же время оно не может «совершенно освободиться» от «воспитательных задач». Точно так же, как и в собственно воспитании, сохраняются элементы, свойственные управлению. Их нельзя поэтому рассматривать изолированно друг от друга, а тем более противопоставлять одно другому.

Выделение управления как специального раздела педагогики, его специфическое отношение к воспитанию отнюдь не являлось некоей искусственной конструкцией, порожденной якобы «метафизическими» идеями И.Ф. Гербарта или же «реакционными» его установками по отношению к воспитанию молодого поколения. В действительности такой подход был обусловлен социально-историческими условиями становления гражданского общества и соответственно меняющимися требованиями, которые в связи с этим предъявлялись к личности. Эти тенденции предугадал еще Ж.-Ж. Руссо, когда предложил различать «естественную свободу», границы которой составляет «лишь физическая сила индивидуума», и «свободу гражданскую, которая ограничена общей волей».

Вопрос о путях становления «моральной свободы» человека, т.е. этапах формирования его морального сознания, становился в XIX в. одним из ключевых вопросов воспитания.

Предложив категорический императив как основной закон этики, И. Кант также полагал, что выработка морального сознания как главная задача воспитания не может быть решена сразу. Необходимым предварительным этапом ее решения он считал так называемую «негативную роль ограничения». И.Ф. Гербарт, по существу, солидаризировался с этой идеей «негативной роли ограничения» как пропедевтическом этапе нравственного воспитания, утверждая, что управление помимо роли «укрощающей дисциплины» связано не только с настоящим, но и с будущим самого ребенка, т.е. опосредованно связано с воспитанием. Развивая эту мысль, он полагал, что семена «дикой необузданности» ребенка с годами могут умножаться, крепнуть и придать противообщественное направление его воле. Следовательно, преодолевая путем подчинения беспорядок, дисциплинируя ребенка в настоящем, воспитатель имеет в виду будущее, перспективу «культуры детской души», а вместе с ней и благополучие всего общества.

Решая принципиально новую для педагогической теории и практики задачу – дисциплинирование воспитанника как своего рода пролог к его нравственному воспитанию, И.Ф. Гербарт полагал, что оно должно осуществляться и средствами принудительного педагогического воздействия, такими как угроза, надзор, различные виды принуждения и т.п. Однако при этом он подчеркивал, что дисциплинирование детей должно смягчаться любовью и снисходительностью к ним и само управление ими предполагает умение укрощать так называемое детское упрямство, не нарушая «детской беспечности».

Во второй половине XIX в. односторонняя трактовка идей И.Ф. Гербарта об управлении детьми, их абсолютизация использовалась сторонниками авторитарного воспитания, прежде всего правительственными чиновниками разных стран, в том числе и России, для обоснования системы мер дисциплинарного воздействия на учащихся.

Рассматривая средства педагогического воздействия, И.Ф. Гербарт предупреждал, что они никогда не должны вызывать сопротивления со стороны ребенка. Само повиновение ребенка он рассматривал как первое проявление «доброй воли». Так понимались им сущность и функции применяемых в воспитании средств принуждения воспитанников. В конечном счете целесообразно организованное

управление детьми, по мысли И.Ф. Гербарта, должно было создавать необходимые предпосылки для воспитания, готовить для него почву.

Источник нравственного характера и мировоззрения личности И.Ф. Гербарт усматривал в представлениях, поскольку их ассоциативное взаимодействие, ясность и сила служат основным началом всей психической деятельности человека, включая мышление, волю и эмоции. Отсюда следовал вывод о том, что обучение и, как его следствие, умственное развитие есть главное средство формирования характера личности, ее воспитания вообще.

Можно утверждать, что именно И.Ф. Гербарт ввел в педагогику понятие «воспитывающее обучение», чем как бы подвел итог длительным поискам педагогической мысли в этом направлении. Идеи И.Ф. Гербарта о воспитывающем обучении были поддержаны крупными педагогами того времени –Ф.А.В. Дистервегом в Германии и К.Д. Ушинским в России.

Излагая свои мысли о воспитывающем обучении, И.Ф. Гербарт пытался развести логику обучения с логикой воспитания, исходя из того, что преподавание должно вестись в двух направлениях: «ввысь», открывая воспитаннику «самое прекрасное и достойное», и в противоположном направлении, анализируя действительность с ее «недостатками и нуждами», чтобы подготовить воспитанника к встрече с ними. Можно утверждать, таким образом, что понимание И.Ф. Гербартом воспитывающего обучения исходило из того, что специфические по своим функциям воспитание и обучение взаимосвязаны и диалектически взаимодействуют между собой.

При всех недостатках односторонне психологического обоснования идеи воспитывающего обучения его несомненное достоинство заключалось в том, что И.Ф. Гербарт стремился рассматривать душевную жизнь как единое целое. Он исходил из того, что метод обучения должен основываться на психологических началах, так как все развитие личности совершается изнутри. Именно в этом направлении шли все его дидактические поиски. Есть достаточные основания утверждать, что связанная с именем И.Ф. Гербарта опытная психология и его идеи воспитывающего обучения явились важной вехой на пути теоретической разработки основ школьного воспитания и образования в конце XIX – начале XX в.

Один из центральных вопросов дидактики И.Ф. Гербарта – вопрос о роли интереса в процессе обучения, который ставился еще значительно раньше Я.А. Коменским, Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, рассматривавшими интерес как необходимое условие обучения; И.Ф. Гербарт предложил возможную классификацию видов интереса в их соотношении с характером познавательной деятельности. Он показал, что в интересе концентрируются деятельное начало, внутренняя активность, благодаря чему проявляются познавательная потребность, сосредоточенность и волевая, целенаправленная деятельность личности по усвоению нового.

Функция интереса, по И.Ф. Гербарту, состоит не только и не столько в том, чтобы способствовать усвоению изучаемого, сколько возбуждать желание к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к дальнейшему обучению. Развитие разносторонних интересов, таким образом, само становилось педагогической целью.

В согласовании различных звеньев познавательной деятельности и условий возбуждения интереса И.Ф. Гербарт особое значение придавал развитию внимания и различал наиболее простое, непроизвольное внимание, имеющее пассивный характер, и внимание произвольное, обусловленное сознательной, активной волевой деятельностью индивида.

При взаимодействии внимания и интереса в процессе воспитывающего обучения И.Ф. Гербарт выделял так называемый опосредованный интерес, основанный на стремлении ученика получить поощрение или избежать наказания, противопоставляя ему непосредственный интерес как подлинный источник духовной активности, возникающий не из каких-либо побочных мотивов, а из существа изучаемых предметов.

И.Ф. Гербарт считал нецелесообразным одностороннее обучение, поскольку характер природных дарований питомца определится значительно позже и ни он сам, ни воспитатель не могут с определенностью предвидеть род специальных занятий, который в будущем молодому человеку предстоит выбрать. Поэтому в ранние школьные годы очень важно сформировать разнообразные внутренние интересы и стремления к различным видам деятельности. Тогда по достижении зрелости, при вступлении в жизнь с учетом определившихся склонностей, интересов и в зависимости от обстоятельств молодой человек сможет свободно выбрать наиболее подходящий для себя род профессиональной деятельности. Альтернативу одностороннему обучению И.Ф. Гербарт видел в обучении, основанном на развитии многостороннего интереса. Развитие многостороннего интереса как

свойства личности обязательно, в понимании И.Ф. Гербарта, для реализации необходимых и возможных целей воспитания. Таким образом индивидуальность и многосторонность выступают в целостном взаимодействии: для индивидуальности «остается большой простор показать себя с деловой стороны»; благодаря многосторонности «человек приходит к осознанию своего внутреннего «я».

Круг предметов познания, т.е. сфера интересов, должен охватывать «природу и человечество». Соответственно этому И.Ф. Гербарт подразделял все учебные предметы, составляющие содержание школьного образования, на две группы: натуралистические – познание природы и историко-филологические – познание человечества. В ходе преподавания в качестве связующего звена между обеими группами выступала религия: только при наличии этой связи, по его мнению, обучение может удовлетворить требованиям педагогической цели.

По содержанию интересы И.Ф. Гербарт делил на две группы, включавшие шесть их разновидностей. Первая группа охватывает интересы, направленные на внешнюю природу, к познанию которой приходят опытным путем. Разновидностями познавательно-опытных интересов являются эмпирический, умозрительный и эстетический интересы. В совокупности духовная направленность интересов этой группы предполагала «познание многообразного», его закономерностей и его «эстетических соотношений». Вторую группу составляют интересы, ориентированные на участие и эмоциональное отношение к человеку, включенному в социальное общение. Их разновидностями выступают симпатический, социальный и религиозный интересы. Совокупный духовный потенциал интересов этой группы должен был составить основу эмоционального интереса к человечеству, к обществу и «отношению обоих к высшему существу».

В соответствии с требованиями многостороннего интереса воспитывающее обучение должно было, в понимании И.Ф. Гербарта, стимулировать стремление к наблюдению и размышлению (эмпирический и умозрительный интересы), развивать восприятие прекрасного (эстетический интерес), воспитывать симпатию к людям и чувство общественности (симпатический и социальный интересы) и религиозное мировосприятие (религиозный интерес). Размышляя о соотношении между разновидностями различных интересов, И.Ф. Гербарт полагал, что при надлежащем взаимодействии между ними каждый из интересов может составить опору для развития последующего.

Имея в виду непрерывное развитие многостороннего интереса, И.Ф. Гербарт выдвинул идею о необходимой последовательности ступеней обучения, которые в совокупности вырабатывали бы «дисциплину мыслей». Опыт ребенка нерасчленен и представлен в его уме как бы «смутными массами».

Выявляя психические проявления познавательной деятельности ребенка, И.Ф. Гербарт выделял две ее формы: сосредоточенность, или углубление, – «полное отвлечение наших мыслей от всего иного» и осознание, или внутреннее освоение, объединяющее в уме результаты сосредоточенности. Только взаимодействуя, чередуясь друг с другом, сосредоточенность и осознание обеспечивают единство процесса обучения.

Размышляя о самой организации процесса обучения, с тем чтобы оно вело к развитию многостороннего интереса, И.Ф. Гербарт выделял несколько его ступеней – «ясность», «ассоциация», «система», «метод». Эти ступени, по его представлению, должны строго следовать друг за другом. «Ясность» рассматривалась им в качестве как бы стартовой площадки учебно-познавательной деятельности учащихся, связанной с изучением нового материала. На этой ступени их учебно-познавательная деятельность должна проходить в форме спокойной сосредоточенности, чтобы «ясно видеть единичное», тщательно выделяемое с помощью учителя, последовательно устраняющего все, что может помешать восприятию изучаемого. На этой ступени особенно значима концентрация внимания с целью выработки «ясности и чистоты всех представлений». В дидактическом отношении реализация этой задачи обеспечивается наглядностью преподавания. На этом этапе формируется также первичная степень интереса – впечатление, основанное «на силе одного представления по сравнению с другими», что в перспективе должно привести к дисциплине мысли.

На ступени «ассоциации» учебно-познавательная деятельность учащихся принимает форму сосредоточенности в состоянии динамики, движения путем установления связей новых представлений с уже имеющимися. С динамикой представлений И.Ф. Гербарт связывал появление новой ступени интереса, возникающей вслед за впечатлением, – ожидание. Поскольку основу процесса ассоциации составляет работа фантазии и воображения, он рекомендовал максимально активизировать деятельность самих школьников по приобретению новых знаний. В дидактическом отношении связь новых знаний со старыми должна устанавливаться в процессе свободной беседы.

На ступени «системы» учебно-познавательная деятельность учащихся должна протекать в форме осознания, осмыслен ния всего ранее изученного.

На ступени «метода» учебно-познавательная деятельность должна протекать в форме осознания изученного в состоянии движения, с переводом знаний в действие путем выполнения упражнений по практическому применению приведенных в систему и усвоенных знаний. Таким образом, организация обучения на этой ступени служит углублению понимания приобретенных знаний и подготовке к приобретению новых.

Однако И.Ф. Гербарт не имел в виду универсализацию предложенной им последовательности обучения, которую пропагандировали позже его последователи под названием «формальных ступеней обучения». Абсолютизация и универсализация схемы обучения, предложенной И.Ф. Гербартом, приводили зачастую к формализму в организации урока и обучения в целом. В числе основных форм преподавания И.Ф. Гербарт называл описательное, аналитическое и синтетическое. Несмотря на относительно ограниченные возможности его применения, описательное или изобразительное преподавание по своим результатам имеет существенное значение, расширяя кругозор ребенка, полноту его опыта, сферу общения с людьми. Аналитическое преподавание имеет своей целью выделение из изучаемого отдельных его частей, признаков, а также нахождение общего. Наконец, синтетическое преподавание дает элементы для нового знания: учитель сам определяет сочетание элементов того нового, чему он должен учить; синтез заключается в сознательном составлении целого из элементов, предварительно представленных в отдельности.

Резюмируя свои размышления о значении методов обучения в общей системе воспитания, И.Ф. Гербарт выражал уверенность в том, что постоянно возбуждаемый и поддерживаемый «энергичным преподаванием» многосторонний интерес создает перспективу для всего развития личности.

Развитие многостороннего интереса в процессе воспитывающего обучения должно, по И.Ф. Гербарту, воздействовать на достижение возможных целей воспитания путем развития интеллектуальных и духовных сил воспитанника. Наряду с обучением формированию нравственности должно было служить также собственно воспитание. В отличие от обучения воспитание в собственном смысле слова определялось им как отношение или взаимодействие воспитателя и воспитуемого для непосредственного воздействия на душу с целью образовать ее. Воспитание должно быть направлено на реализацию необходимых целей, с тем чтобы непосредственно направлять чувства, желания, волю и действия детей.

Интеллектуализм педагогической концепции И.Ф. Гербарта приводил его к известному ограничению функций воспитания. Однако он сумел выявить ряд особенностей педагогической деятельности, обусловленных решением специфических задач воспитания. В результате и в этой области можно обнаружить много ценных педагогических идей и практических советов.

Центр тяжести воспитания, по И.Ф. Гербарту, составляет выработка характера. Рассматривая характер как проявление воли, он объяснял этим побуждение к действию, осуществляемому в соответствии с принятым решением. Воспитание должно создать необходимые предпосылки для становления нравственного характера, который впоследствии обнаруживается в «нравственной решительности», в устойчивой нравственной деятельности. Детям свойственна слабая устойчивость воли и забота о ее развитии – предмет постоянной заботы воспитателя. Решая поставленную задачу, И.Ф. Гербарт рассматривал характер как психологический феномен и выделял в нем две стороны – объективную и субъективную. К объективной стороне характера он относил темперамент, склонность, желание, привычки, которые формируют первичную волю и определенные черты характера; субъективная сторона в значительной степени определяется результатами самонаблюдения и самоанализа, иначе говоря, рефлексии широко понимаемой нравственности.

Первая сторона характера образуется раньше, вторая – позже, вместе с накоплением представлений и развитием ума. В школьном возрасте могут быть сформированы только начала субъективного характера. То доброе, хорошее, что заложено в ребенке от природы, должно служить опорой для воздействия на душу ребенка, отправной точкой для его движения вперед, что связано с преодолением всего негативного, препятствующего ему приблизиться к добродетели. Задача воспитателя состоит в том, чтобы первичная воля и определенные черты характера воспитанника, сформированные объективной стороной, подтверждались или оспаривались новой волей «созерцающего субъекта», который хотел бы «находить удовлетворение в самом себе, руководить собой». Взаимодействие объективной и субъективной сторон характера должно вызывать в воспитуемом дисгармонию, создавать конфликт с самим собой, ибо он сам должен себя воспитывать, таков путь движения к

«нравственно обоснованному» характеру.

Анализ И.Ф. Гербартом структуры характера человека как психологического феномена позволил ему теоретически осмыслить перспективы самодвижения, самодеятельности, самовоспитания и самоопределения личности в процессе обучения как путь ее восхождения по ступеням нравственности.

Последовательность общего хода нравственного воспитания, намеченная И.Ф. Гербартом, была обусловлена его пониманием самого характера нравственности.

И.Ф. Гербарт в нравственном развитии ребенка, как и в развитии его интереса, выделял четыре ступени:

– первая ступень – «память воли» – связывалась им с необходимостью выработки твердого характера по отношению к внешним условиям;

– вторая ступень – «выбор» – предполагала осмысление субъектом положительных и отрицательных сторон всего того, к чему он стремится, учет условий, необходимых для достижения желаемого;

– третья ступень – «принцип» – связана с деятельностью интеллекта, приводящей к выработке самосознания, здесь происходит выработка принципов, лежащих в основе мотивов поведения, всех поступков и действий;

– на четвертой ступени нравственного развития воспитанника, по терминологии И.Ф. Гербарта, – «борьба» – складывается нравственное сознание, проявляющееся в осмысленном принятии тех или иных решений, самопринуждении и самообладании.

Нравственное развитие, по его убеждению, в конце концов должно вести к свободе, к свободному движению воспитанника по направлению к добродетели. Можно в связи с этим утверждать, что И.Ф. Гербарт не мыслил воспитания вне гуманного отношения воспитателя к детям, поскольку он считал, что воспитатели должны входить в переживания своих питомцев и присоединяться к ним с необходимым тактом.

Таким образом, можно утверждать, что И.Ф. Гербарт первым из педагогов попытался дать философско-психологическое обоснование целей и средств воспитания, вследствие чего педагогика была представлена систематически развитым и в то же время строго дифференцированным единым целым. В научно-теоретическом обосновании и логически выдержанном изложении и состоит основная его заслуга в истории педагогической мысли. Вот почему можно утверждать, что с именем И.Ф. Гербарта связана первая попытка создания научной системы знаний о воспитании и образовании, представления о педагогике как самостоятельной науке.

Говоря о И.Ф. Гербарте, можно утверждать, что он был первопроходцем в области приведения обучения в соответствие с законами мышления. Разработка психологических начал обучения позволила ему осуществить дальнейший шаг в развитии дидактики. В конкретно-дидактическом плане его идеи, в отличие от дидактических идей И.Г. Песталоцци и Ф.А.В. Дистервега, обращены преимущественно к среднему образованию, что и следует иметь в виду.

Педагогические идеи И.Ф. Гербарта, в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идеи воспитывающего обучения и многостороннего интереса, разработка методов преподавания, учитывающая воспитательные возможности отдельных учебных предметов, идея о развитии нравственности в единстве нравственных действий с сознанием оказали большое воздействие на последующее развитие мировой теории и практики воспитания.

XIX в в целом был «золотым» для педагогики, особенно в Германии, где проблемам воспитания помимо собственно педагогов огромное внимание уделяли и философы, и ученые, и государственные деятели, остановиться на рассмотрении взглядов которых в рамках учебного курса истории педагогики просто невозможно.

Однако наряду с И.Ф. Гербартом, который сыграл огромную роль в создании основ педагогики как науки, необходимо остановиться на деятельности Ф.А.В. Дистервега, теоретика народной школы и учительского образования в Германии, издателя педагогических журналов, в которых он был основным автором. Его литературно-педагогическое наследие очень велико и занимает около 30 огромных томов, опубликованных к концу 80-х гг. нашего столетия в ГДР.

Педогогическая идея и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866) родился в городке Зигене в Вестфалии в семье судебного служащего. Он учился сначала в обычной народной, а потом в латинской школе, которые практически не дали ему нужного образования и оставили у него самые тяжелые воспоминания о школе вообще: формализм и схоластика обучения, ничтожный круг сообщавшихся знаний, подавление

интереса и самостоятельности учащихся. Эти детские и юношеские впечатления явились первым толчком к возбуждению у него интереса к проблемам народной школы и подготовки учителя для нее.

С недостаточной подготовкой, но большим стремлением к знаниям в 1808 г. Ф.А.В. Дистервег поступил в маленький Гернборнский университет, в котором некогда учился и Я.А. Коменский. Через год он перешел в Тюбингенский университет. Окончив его в 1811 г., Ф.А.В. Дистервег защитил здесь же докторскую диссертацию, но только через 6 лет. Нужно заметить, что занятия в университете по организации и методам преподавания мало отличались от школьных, и поэтому у Ф.А.В. Дистервега выработалось стойкое негативное отношение к постановке образования в Германии вообще, что не было вполне справедливым, ибо он не был знаком с деятельностью старинных университетов, пользовавшихся европейской известностью.

Ф.А.В. Дистервег

После окончания университета началась практическая педагогическая деятельность Ф.А.В. Дистервега. Некоторое время он был домашним учителем, работал учителем гимназии. Будучи учителем во Франкфурте-на-Майне, он познакомился с рядом педагогов-песталоццианцев, общение с которыми определило направление всей его жизни – забота о народной школе как школе развития у детей самостоятельного мышления и активности и стремление найти способы подготовки учителей для такой школы.

Ф.А.В. Дистервега можно считать основоположником педагогического образования в Германии. Большинство его сочинений были адресованы учителям народных школ, как и педагогические журналы, выходившие под его редакцией. Почти три десятилетия он был директором учительских семинарий – в Мерсе, в Рейнской области (1820–1832), и Берлине (1832–1847), где он одновременно преподавал педагогику, математику и немецкий язык. За эти годы им было подготовлено более 20 учебников и руководств по математике, астрономии, естествознанию, географии и родному языку, которые использовались в народных школах Германии.

В 1827 г. Ф.А.В. Дистервег основал и до последних дней жизни редактировал педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания с особым вниманием к народной школе». С 1851 г. он издавал также «Педагогические ежегодники». В 1835 г. вышел в свет наиболее известный из трудов Ф.А.В. Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей». В его первой, основной, части, написанной им самим, изложены общие принципы организации учебно-воспитательного процесса и основополагающие требования к реализации развивающего школьного обучения. Вторая часть «Руководства...», подготовленная при участии группы учителей школ и преподавателей учительских семинарий, включает статьи частнометодического характера. Это произведение привлекло к себе всеобщее внимание глубиной педагогической мысли, сочетанием теоретических размышлений с обобщением практики школьной работы, верой в безграничный потенциал творчества учителя.

«Руководство для немецких учителей» получило широкую известность в Европе. Так, в России первая часть этой книги вышла в свет в 1873 г., вторая – в 1875 г.

Наряду с этим основным произведением, где дано целостное изложение вопросов теории и практики организации народной школы и подготовки учителя, Ф.А.В. Дистервегу принадлежит авторство нескольких сот педагогических статей и очерков, которые можно условно разделить на 3 группы. В первой излагаются общие вопросы воспитания («О высшем принципе воспитания», «О природосообразности и культуросообразности в обучении», «Принципы Песталоцци в деле воспитания

и образования» и др.). В сочинениях второй группы обосновываются идеи воспитывающего и развивающего обучения («Воспитывающее обучение – обучающее воспитание», «Принцип элементарного обучения», «Дидактический катехизис» и др.). Наконец, в работах третьей группы излагаются размышления об учителе, значении его личности, его профессиональном самосознании и профессиональных требованиях к нему («О самосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер» и др.).

Ф.А.В. Дистервег выступал за обновление школьного образования, пропагандировал эти идеи через педагогическую печать, стоял у истоков создания профессиональных объединений учительства, выступив в 30-х – начале 40-х гг. инициатором создания ряда учительских союзов, в 1848 г. был избран председателем Всегерманского учительского союза. Летом 1848 г. в числе ряда депутатов прусского национального собрания, к которому он принадлежал и сам, Ф.А.В. Дистервег поставил свою подпись под нашумевшей «Запиской 23-х», авторы которой требовали организации единой народной школы для всех детей нации.

В 1847 г. Ф.А.В. Дистервег был отстранен от должности, а в 1850 г. уволен в отставку. Но и после этого продолжалась его активная общественно-педагогическая деятельность и в качестве редактора педагогических изданий, и в качестве одного из организаторов профессионального движения учителей. Когда ему исполнилось почти семьдесят лет, в 1858 г., он был избран берлинским учительством в прусскую палату депутатов и начал свою парламентскую деятельность, защищая материальные и социальные права народных учителей, выступая против введенных в 1854 г. правительством «Регулятивов», регламентировавших деятельность народной школы и отбросивших ее назад на столетие.

Согласно этому документу главное место в учебном плане занимала религия в ее догматической форме. Общее образование ограничивалось обучением чтению, письму и начаткам арифметики. Огромный материал религиозного содержания предусматривался для заучивания: фрагменты из Библии, духовные песнопения, различного рода наставления. Элементы реальных знаний, которые только-только начали проникать в народную школу, были изъяты из программ.

Ядро новой школьной системы Ф.А.В. Дистервег видел в светской народной школе для детей от 6 до 14 лет и преемственно связанной с вышестоящими учебными заведениями. Вслед за И.Г. Песталоцци главную задачу народной школы он видел в разностороннем развитии каждого ребенка независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей.

Ф.А.В. Дистервег продолжил разработку выдвинутой еще ранее идеи общечеловеческого воспитания применительно к социально-историческим условиям своего времени. Он выделял две стороны общечеловеческого воспитания: общая, с одной стороны, состоит в том, что школьное образование на первой его ступени не должно зависеть от социальной принадлежности ребенка, все без исключения должны воспитываться «в широком, высоком и воодушевляющем смысле слова»; с другой стороны, нижние ступени любых учебных заведений должны сообщать единые знания и нравственные установки, закладывая тем самым основы общего образования человека в широком смысле слова, что может быть достигнуто только на следующей ступени обучения.

Таким путем, по мысли Ф.А.В. Дистервега, можно обеспечить не только природосообразность школьного воспитания в соответствии с сущностью самого человека, но и единство, равноправие, связь каждого со всеми индивидами и обществом в целом.

В общую задачу народной школы включалось воспитание национального самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности. Очевидная абстрактность названных положений конкретизировалась определением учебно-воспитательной функции народной школы, которая призвана заложить основы для формирования нации, развития начал человеческого достоинства у своих воспитанников, всестороннего воздействия на развитие умственных способностей детей, для становления у них характера, основу которого составит их интеллект. Таким образом, трактовка Ф.А.В. Дистервегом общечеловеческого воспитания ориентировала народную школу на развитие у ее воспитанников таких качеств личности, которые дали бы возможность каждому найти свое место для проявления активности в последующей жизни.

Теория воспитания определялась Ф.А.В. Дистервегом как «теория возбуждения». Свободное развитие внутреннего потенциала личности и последовательное воздействие организованного воспитания – взаимосвязанные звенья единого процесса: без строгого воспитания, подчеркивал он, никто не сделается таким, каким ему следует быть. Свободное развитие требует от воспитателя не

применять никакого насилия над ребенком в отношении его природных дарований, противоречащего человеческой природе, и, наоборот, всячески содействовать возбуждению деятельности заложенных в нем свежих и здоровых сил.

Исходя из этого, Ф.А.В. Дистервег видел суть воспитания в возбуждении и напряжении природных сил ребенка и поэтому считал, что педагогика предполагает знание законов естественного развития человека, связанное с практическим навыком применения этих законов.

Желая помочь учителю в реализации развивающего, природосообразного подхода к организации учебно-воспитательной работы в школе, Ф.А.В. Дистервег выделял три ступени возрастного развития детей школьного возраста с учетом данных современной ему психологии.

Для детей первой возрастной ступени, от 6 до 9 лет, характерны преобладание физической деятельности, сенсорного восприятия, повышенная резвость и склонность к игровой деятельности, к фантазии и любовь к сказкам. Отсюда первостепенное значение при обучении детей этой возрастной группы приобретает руководство чувственным познанием, упражнение чувств.

Школьники второй возрастной ступени, от 9 до 14 лет, отличаются развитием памяти и накоплением представлений. Важнейшая задача обучения на этом этапе состоит в приобщении ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению ими необходимых учебных навыков. Это период обогащения памяти наиболее важными сведениями, которые необходимо запомнить на всю жизнь. Если на первой возрастной ступени самодеятельность выражается главным образом в физической деятельности и свободной игре воображения, то на второй ступени «восприимчивость и самодеятельность действуют сообща». В этот период у детей проявляются начала абстрактного мышления, их следует научить делать общие заключения, выводить правила и применять их на практике. Однако на протяжении всего второго возрастного периода должны преобладать учение в собственном смысле слова и упражнения, которые приводят к выработке у детей прочных умений.

Третья ступень в предлагавшейся схеме возрастного развития охватывала школьников от 14 и до 16 лет, когда у них, по мнению Ф.А.В. Дистервега, усиливается деятельность рассудка, который переходит в формирование начал разума.

В этой характеристике юношеского возраста, надо полагать, были отражены идеи двух крупнейших представителей немецкой классической философии – И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля, которые различали два типа мышления – «рассудок» и «разум»: «рассудок» связан с мышлением, направленным на расчленение и регистрацию чувственного опыта; с «разумом» связано абстрактно-теоретическое мышление, раскрывающее сущность объектов, внутренние законы их развития. У детей старшего возраста их представления возникают в логической последовательности, развивается сила мышления, вырабатываются твердые нравственные принципы, превращающиеся в убеждения. Это время серьезного и свободного самоопределения личности, что проявляется в возникновении нравственных идеалов.

Ф.А.В. Дистервег, опираясь на разработанный философами его эпохи диалектический метод, рассматривал интеллектуальные задатки ребенка – чувственное восприятие, память, рассудок и разум – не изолированно, а во взаимосвязи и замечал, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, в другое время рассудочным существом, а у него всегда проявляются все эти функции, но в различных сочетаниях. Заключая эти размышления, Ф.А.В. Дистервег выступал против положения Ж.-Ж. Руссо о «сне разума» у ребенка до 12 лет, утверждая, что и в шесть лет ребенок имеет разум, но только он занят иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Представив схему основных особенностей развивающей учебно-воспитательной деятельности школы соответственно «естественным ступеням развития подрастающего человека», Ф.А.В. Дистервег предупреждал, что им намечены лишь общие подходы, которые ни в коем случае не должны механически применяться в школе. Напротив, они ориентированы на творческий учет их учителем. Признавая свободное развитие общечеловеческих и индивидуальных задатков неотъемлемым правом каждой личности, Ф.А.В. Дистервег возлагал на общество ответственность за создание благоприятных условий, необходимых для реализации этих прав всеми членами общества. В этом он усматривал движение к разумности и нравственной гармонии общественных форм и потребностей людей. Отсюда у него вытекал и – как бы дополняющий принцип природосообразности – принцип культуросообразности воспитания.

Ребенок не просто «натура» – часть природы, которую воспитатель призван развивать («естественное воспитание»), но и выражение определенных социально-исторических условий жизни и

соответствующей человеческой культуры. Рассматривая воспитание как историческое явление, Ф.А.В. Дистервег сделал вывод о том, что состояние культуры каждого народа, т.е. среды, в которой формируется каждый человек, следует также рассматривать в ее естественно-историческом движении. Принцип культуросообразности, таким образом, исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или в которых ему предстоит жить, одним словом, всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. По существу, идея культуросообразности воспитания включала мысль о том, что воспитание – часть культуры – неотъемлемая часть того общества, в котором оно осуществляется. Отсюда Ф.А.В. Дистервег делал логический вывод, что немецкий ребенок должен был по-разному воспитываться в разные исторические эпохи; условия жизни и требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент совершенно различны, что и должно учитываться в процессе воспитания.

Рассматривая вопрос о соотношении принципов природосообразности и культуросообразности, Ф.А.В. Дистервер полагал, что первый из них является как бы основополагающим, устанавливающим общую норму, в свете которой можно оценивать достоинства и недостатки любой воспитательской деятельности. Эта общая норма состоит в требовании к воспитателю ни при каких условиях не поступать наперекор природе. Каждый учитель должен стремиться к гармоничному сочетанию культуры с природой, к достижению равновесия между природной средой и природной сущностью человека, с одной стороны, и человеческим сообществом – с другой.

К всеобщим воспитательно-образовательным принципам Ф.А.В. Дистервег относил также побуждение самодеятельности, что соответствует самой природе человека: естественной потребностью ребенка является стремление к познанию, он хочет жить, воспринимать, ощущать, действовать, упражнять свои силы.

Исходя из принципа самодеятельности, Ф.А.В. Дистервег рассматривал образование с двух сторон: как нечто находящееся вне человека и составляющее для него цель, стремление и то, что возникает, постепенно образуется в процессе развития самого человека. В таком понимании самодеятельность представлялась ему и целью, и непременным условием образования, поскольку ни образование в целом, ни знания не могут быть сообщены: их человек приобретает только сам, в процессе собственной разнообразной деятельности, активности. Поэтому и назначение учителя состоит прежде всего в развитии самодеятельности воспитанников, лишь насколько хватает самодеятельности, человек способен получать образование от других и приобретать его самостоятельно.

Соблюдение принципа самодеятельности должно обеспечивать воспитывающий характер обучения, в процессе которого укрепляется характер учеников, развиваются их познавательные и нравственные силы, вырабатываются убеждения, способность напрягать все свои усилия на достижение избранной благородной цели.

Общепедагогические идеи Ф.А.В. Дистервега стали основой разработанной им дидактики развивающего обучения, изложенной в «Руководстве к образованию немецких учителей», где были сформулированы 33 правила обучения, которые, по его замыслу, должны были служить реализации развивающих задач школьного образования.

В сложившейся до Ф.А.В. Дистервега дидактике метод обучения рассматривался в качестве ведущего начала образовательного процесса, причем учителю отводилась как бы второстепенная роль. Дидактика развивающего обучения покончила с разделением между методом и применяющим его учителем.

Ф.А.В. Дистервег выделял 4 группы дидактических правил, определяющих, по его убеждению, учебно-воспитательную деятельность школы.

Во-первых, правила по отношению к субъекту школьного образования – ученику. Они содержали требования обучать природосообразно, руководствуясь естественными ступенями роста ребенка и его индивидуальными особенностями; обучать наглядно, последовательно и непрерывно; преследовать всегда формальную или одновременно формальную и материальную цель обучения и т.д. Все правила этой группы подчинялись одной идее: учебно-воспитательная практика школы должна быть построена в соответствии с психологическими особенностями детского восприятия, спецификой психофизического развития детей. Наглядность связывалась с поэлементным развивающим обучением, в ходе которого в изучаемом предмете или явлении должны быть выделены понятные и близкие ребенку элементы, доступные его наблюдению или связанные с его прежними знаниями.

В духе новых данных психологии в этом разделе «Руководства» учителя предостерегались от

формального следования таким дидактическим правилам, как «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от известного к неизвестному». Так, необязательно знакомить ученика со всей Европой прежде, чем он познакомится с Солнечной системой. Например, правило «от простого к сложному» рекомендовалось применять вместе с правилом «от более легкого к более трудному». В связи с этим указывалось, что конкретному мышлению ребенка доступнее чувственно сложное, нежели логически простое. Поэтому в обучении предпочтительнее идти не от простого в природе, а от простого в познавательном отношении: раньше чем приступать к изучению отдельных частей растений, частей его частей и т.д., надо рассмотреть его в целом. Представление о животном вообще доступнее, чем представление об отдельной породе животных, и т.д.

Касаясь формальной цели обучения – развития познавательных сил учащихся, Ф.А.В. Дистервег отмечал ее тесную связь и взаимодействие с материальной целью – усвоением содержания учебного материала. Но при этом он полагал, что формальная цель на начальной ступени обучения стоит выше материальной.

Вторая группа правил касалась изучаемого объекта – предмета преподавания. Они предусматривали распределение учебного материала в соответствии с уровнем развития ученика; раскрытие в первую очередь основ учебного предмета; распределение учебного материала на отдельные взаимосвязанные ступени, небольшие законченные части, включающие повторение пройденного; установление связи между родственными по содержанию предметами и т.п. Содержание образования не рассматривалось как нечто завершенное, не подлежащее изменению: меняющиеся условия культуры и уровень научных знаний требуют модернизации и изменения содержания обучения, его постоянного соотнесения с состоянием науки.

Третья группа дидактических правил касалась внешних условий обучения, места, времени и т.п. Они касались последовательности изучения предметов школьного обучения, их связи с жизненной перспективой воспитанника, а также особенностей окружающей его социокультурной среды, что определялось соблюдением принципов природосообразности и культуросообразности. Необходимость считаться в обучении с предстоящим выходом детей в самостоятельную жизнь, однако, не должна причинять ущерб общему образованию.

Последняя, четвертая группа дидактических правил касалась профессиональных качеств учителя, определяющих успешный ход обучения. В их числе прежде всего выделялось требование стремиться к тому, чтобы преподавание было интересным, увлекающим детей; обучение должно быть энергичным, отражающим силу характера учителя; учитель должен следить за правильной речью учащихся, правильным изложением своей мысли при ответе на заданный вопрос; учитель никогда не может останавливаться в своем развитии; он должен постоянно обогащать свои знания и развивать свои профессиональные способности. Иначе говоря, заботясь о саморазвитии своих учеников, учитель должен саморазвиваться и сам.

Эта группа дидактических правил, таким образом, ориентировала учителя на то, чтобы сделать обучение увлекательным, интересным для учащихся, обучать их живо и энергично, находить удовлетворение в развитии как собственном, так и своих учеников. Особо подчеркивалось значение личности учителя в реализации правил обучения.

Нельзя, конечно, не обратить внимание на то, что, как и все идеи Ф.А.В. Дистервега, его дидактические правила проникнуты духом человечности. Он напоминал учителю основные положения гуманизма, сформулированные еще И. Кантом: каждый человек является самоцелью. Ни в ком и ни в чем нельзя видеть только цель, и учебные предметы являются не целью, а средством. Ученик существует не ради их, а они служат ему. В воспитании и обучении высшим является, таким образом, не объективное, а субъективное начало. Все обучение происходит ради образования субъекта, развития ученика.

В педагогической мысли первой половины XIX в. теоретическая и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега представляла собой поворот к новому пониманию многих педагогических проблем. Она обогатила классические идеи о природосообразном воспитании новейшими данными наук о человеке – психологии, физиологии, философии и социологии. В его трудах была осмыслена, пожалуй впервые, социально-историческая обусловленность воспитания; был предпринят поиск путей взаимодействия школьного образования и общества с целью усовершенствования общественных связей между людьми; было показано, что воспитание составляет часть культуры – и общечеловеческой, и национальной; подчеркнута диалектическая связь и необходимость взаимодействия между общечеловеческим и национальным воспитанием.

Как дидакт, Ф.А.В. Дистервег обратил особое внимание на решающую роль личности учителя в реализации развивающих задач школьного образования, зависимость методов обучения от специфики учебного предмета и применяющего их учителя, связь и взаимодействие между формальной и материальной целью образования.

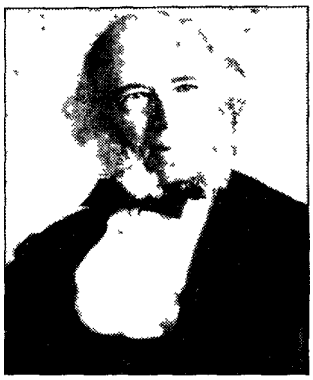
В 30-е гг. XIX в. в Западной Европе возникло новое философское направление, возглавлявшееся французским мыслителем Огюстом Контом (1798–1857), – позитивизм, которое оказало сильное влияние и на развитие педагогической мысли того времени. Основу этого философского течения составила мысль о том, что подлинное положительное, позитивное знание достигается исключительно в результате синтеза достижений отдельных наук. Суть науки, по мнению позитивистов, состоит не в объяснении явлений жизни, а в их описании. Эта позиция достаточно ярко отразилась и в педагогике, и в социологии, и в других науках о человеке и обществе

Одним из наиболее ярких представителей позитивизма в области педагогической мысли был английский философ, социолог, экономист и педагог Г. Спенсер.

Педагогические идеи Г. Спенсера

Герберт Спенсер (1820-1903) родился в семье потомственного учителя и получил первоначальное образование под руководством отца. Поступив в обычную для того времени школу, где все обучение строилось на заучивании и воспроизведении, он слыл ленивым и бездарным учеником. Однако уже с ранних лет у него сформировался живой интерес ко всему, что находится за пределами школы, к окружающей жизни. Не имея ни склонности, ни желания к изучению классических языков, он ушел из школы, так и не получив права продолжить образование на университетском уровне. Проработав несколько месяцев учителем, он посвятил себя деятельности инженера-практика, а с 50-х гг. прошлого столетия он полностью углубился в сферу философии в духе новых тогда идей позитивизма.

Его основные философские идеи, отразившиеся и в его педагогической концепции, изложены в десятитомном труде «Система синтетической философии». Дав в нем обобщение открытий в области естественных наук во второй половине XIX в., Г. Спенсер рассматривал общество как организм, развивающийся не по абстрактным законам логики, а по универсальным законам эволюции. Г. Спенсер ввел в научный оборот термин «естественный отбор» для обоснования закона выживания в обществе, по которому выживает тот индивид, который наибольшим образом приспособлен к жизни.



Г. Спенсер

По Г. Спенсеру, жизнь есть непрерывное приспособление к жизни и индивидов, и слоев общества, когда человеческая психика выступает в качестве инструмента приспособления организма к среде обитания. Основу этой концепции составлял принцип целесообразности и утилитаризма, согласно которому человечеству и человеку нужно лишь то, что ему полезно. Нравственность, по Г. Спенсеру, тоже связана с пользой, приобретающей вид наслаждения. Помочь человеку в приспособлении к жизни должно воспитание. От него главным образом зависит и счастье, и положение человека в обществе.

Выделяя в обществе три социальных уровня – низший, питающий себя и других, средний – распределительный и высший – управленческий, Г. Спенсер утверждал, что разделение труда между этими слоями общества является следствием различий между индивидами: самые способные и подготовленные к жизни выбиваются из основной массы и попадают на вершину общественной лестницы, становясь «мозгом» социального организма. И напротив, так же, как и у животных, ребенок, не получивший соответствующей подготовки, проиграет в борьбе за существование более сильному. При этом организация государственной системы образования, по мнению Г. Спенсера, вряд ли способна

преодолеть пропасть между представителями разных слоев общества. Если, писал он в статье «О государственном образовании», Господу Богу угодно было устроить мир так, что некоторые слои населения не могут оплатить расходов на образование своих детей, следовательно, им и не нужно давать серьезного образования. Эта достаточно сомнительная мысль Г. Спенсера опиралась на идеи английской классической политэкономии Адама Смита (1723–1790) и Давида Рикардо (1772–1823), согласно которым для развития богатства человечества можно поступиться благом отдельных индивидов, обреченных на однообразные операции в производстве, что приводит к духовному обнищанию, но, однако, имеет свои выгоды – развитие всего человечества. Любовь родителей к потомству, развивал далее эту мысль Г. Спенсер, их интерес к нравственному и умственному развитию своих детей дадут гораздо больше, чем какая-либо изобретенная людьми сложная система обучения.

В понятие подготовки человека к жизни включались три аспекта, вынесенные в заголовок основного педагогического трактата Г. Спенсера, состоящего из ряда статей, – «Воспитание умственное, нравственное и физическое», вышедшего в свет в 1861 г. Г. Спенсер видел значимость воспитания и образования не в том, ценно ли вообще то или иное знание, а в том, с какой пользой оно может быть использовано в практической деятельности человека. И поэтому всю учебную деятельность он подчинял принципу полезности знаний и их соответствию различным видам человеческой деятельности, прежде всего деятельности, служащей личному самосохранению человека. Для этого вида деятельности полезными знаниями могут быть знания физиологии и гигиены, а также навыки, даваемые физическим воспитанием.

Следующая деятельность, которую он выделял, это деятельность по добыванию средств к существованию, для которой необходимы знания, «помогающие производству и сбыту товаров». К ним он относил знания в области логики, нужные при установлении деловых отношений, арифметики, геометрии, механики, физики, химии, астрономии, геологии, биологии, обществоведения. Содержание всех этих предметов обучения должно быть тесно связано с потребностями промышленности и торговли. При этом все получаемые человеком знания должны обеспечить ему широкое научное образование, а не только профессиональную подготовку.

Для сохранения рода и воспитания потомства необходимыми являются знания о характере и привычках человека, о законах жизни человека – о физиологии, педагогике и психологии. Особое значение в этой связи приобретала у Г. Спенсера наука о воспитании, поскольку предполагалось, что практика воспитания без понимания сущности этого процесса просто невозможна. Знание методов воспитания, считал Г. Спенсер, должно входить в обязательный курс образования каждого мужчины и каждой женщины.

Для социальной деятельности крайне важно знание истории общества, и, наконец, организация разумной деятельности в часы досуга требует эстетической подготовки – ознакомления с искусством, живописью, музыкой, поэзией – всем тем, что доставляет наслаждение, всем, что является украшением жизни и способствует отдыху.

Выделение этих пяти ведущих видов человеческой деятельности послужило Г. Спенсеру критерием отбора содержания образования в соответствии с социальными целями. Наиболее серьезным при определении содержания образования для молодежи он считал выяснение «пропорциональности между затраченным трудом на воспитание и полученным результатом». Резко критикуя «украшательное», внешнее образование, выступающее лишь средством достижения положения в обществе, а не служащее целям развития индивидуальной и социальной жизни, Г. Спенсер настаивал на единственном мериле образования и образованности – их ценности как средства выживания. Все, влияющее непосредственно на поведение, совершенствование жизни и полезное для человека как индивида и члена общества, утверждал он, есть стремление к пользе, утилитаризм, оправданный самой жизнью. Отсюда вытекает и главная задача воспитания – готовить к практической жизни с учетом внешних условий.

Ребенок живет, считал Г. Спенсер, в весьма ограниченном и защищенном мире, выходу из которого в большой мир его следует осмысленно и очень серьезно учить. В этом процессе наибольшее значение имеет названное им «самопроизвольное воспитание»: задача воспитателя состоит в направлении, поддержке и расширении наблюдательности и самодеятельности ребенка.

Г. Спенсер обращал внимание на то, что восприимчивость детей притупляется бессмысленным запоминанием чужих слов, заучиванием непонятного, в результате чего теряются их природная любознательность, активность, стремление к самостоятельному приобретению знаний.

Традиционные содержание и методы обучения в школе во времена Г. Спенсера не только не способствовали развитию самостоятельного мышления у тех, у кого даже и была к этому склонность,

но, наоборот, убивали ее.

Содержание и методы обучения и воспитания, по Г. Спенсеру, должны прежде всего соответствовать этапам умственного развития ребенка, способствовать его активизации и отвечать требованиям развивающегося общества. Если бы не было иного обучения, говорил он, кроме того, которое дается в наших общественных школах, Англия и теперь оставалась бы тем же, чем она была в прошлые времена.

Полагая, что обучение играет двоякую роль – образовательную и воспитательную, он утверждал, что человек формируется только в результате его практического ознакомления с полезными для него отраслями наук. Полезность наук в школе оценивалась им с разных точек зрения, и прежде всего как внутренняя объективная ценность – достоверность данной отрасли знания. Затем он выделял «полувнутреннюю ценность» обучения. Так, изучение древних языков, с его точки зрения, необходимо только для того, чтобы лучше понимать родной язык. И наконец, он выделял «условную ценность» предмета: цель изучения истории, например, состоит в том, чтобы способствовать развитию мышления, хотя сам по себе этот предмет никакой практической значимости не имеет. Поэтому при отборе предметов школьного обучения и определении времени на их изучение следует принимать во внимание прежде всего их полезность.

Самым успешным методом воспитания Г. Спенсер считал предложенную Ж.-Ж. Руссо систему «естественного воздействия», к которой он относил влияние самой природы на ребенка, пример взрослых, использование метода естественных последствий, паритетные взаимоотношения взрослых и детей и освоение ребенком мира путем собственного опыта. Именно такая система воспитания, по его мнению, и может привести к формированию личности, способной управлять собой и не нуждающейся в «поводырях». Идеалом, к которому мы идем, полагал Г. Спенсер, является общество, в котором управление будет доведено до наивозможно меньших пределов, а свобода личности достигнет наивозможной широты. Идеальным можно считать такое общество, в котором социальная жизнь будет преследовать только одну цель – обеспечение свободного развития индивидуальной жизни.

Итак, можно сделать вывод, что в философско-педагогической системе Г. Спенсера выявляются два взаимосвязанных блока идей – индивидуалистическая концепция утилитаризма, подчиняющая все выгоде, и концепция эволюции как глобального явления, предопределяющего свободу и счастье как цель существования человека. Согласно его теории, человечество неизбежно придет к индивидуализму, пройдя эру социальных войн, в которых ключом понимания жизни будет выживаемость.

Идеи Г. Спенсера были чрезвычайно популярны в 70-е гг. XIX в. и нашли отражение в педагогической мысли прежде всего англосаксонских стран, особенно США.

Вместе с тем ускоренное развитие естественнонаучного знания в конце XIX в. поставило под сомнение многое из идей Г. Спенсера. Кризису позитивизма в целом способствовали новейшие достижения естественных и гуманитарных наук в конце XIX – начале XX в.

Школа и педагогическая мысль США XIX в. (до 90-х гг.)

Почти весь XIX в. развитие северных и центральных штатов Америки проходило под эгидой борьбы за «американскую свободу». Ее идея ассоциировалась с понятием личной независимости и самостоятельности каждого гражданина. Для этого периода было характерно то, что 14–15-летние подростки оставляли семьи, не имевшие возможности обеспечить их материально или дать им образование, чтобы они могли вступить в самостоятельную жизнь. Общественное мнение именно поэтому возлагало большие надежды на участие молодежи в развитии национального благосостояния. В целях развития у молодежи нравственности, интеллекта и социальной активности возник вопрос о необходимости создания государственной системы образования, поскольку существовавшая до того времени школа оставалась по преимуществу привилегией богатых и уже не отвечала возрастающим потребностям государства, которое имело богатейшие природные ресурсы и огромные территории свободных земель, нуждающиеся в освоении и рациональном использовании активными и достаточно образованными гражданами.

Призывы к улучшению образования в целях процветания государства и острая необходимость в образованных людях в условиях быстрого развития всех отраслей экономики требовали поиска путей усовершенствования системы образования. Одним из основных положений при разработке концепции новой школы было требование ее доступности для всех и единые права на обучение. Самым значительным достижением XIX в. в этой связи можно по праву считать принятие в 70-е гг. в США, после почти столетней борьбы общественности, закона о введении бесплатного образования.

Необходимость изменения организации и содержания школьного образования совершенно

очевидной стала в период промышленного переворота в США (1820–1860гг.), когда в распространенном по всей стране в 1830 г. Заявлении комитета ремесленников Филадельфии говорилось о недопустимости того, чтобы народ, получивший право выбирать правительство, пользоваться властью, являвшийся творцом своей собственной судьбы, оставался невежественным. Без широкого распространения образования, заявляли они, не может быть действительной свободы. Хорошее образование должно быть средством воспитания сильного характера, нравственности и разумной воли.

Практически во всех предложениях по созданию подлинно национальной системы образования на первый план выступали идеи подготовки молодежи к жизни, обучения ее видам деятельности, необходимым для жизни, и связанная с этим необходимость расширения учебных предметов практического цикла, таких как математика, химия, естествознание, минералогия и др.

Начиная с 30-х гг. значительное распространение получили так называемые трудовые школы, вызванные к жизни широким общественным движением за введение ручного труда в систему школьного обучения. Эта идея была в значительной степени порождена новыми течениями в европейской педагогике, в частности деятельностью И.Г. Песталоцци и Ф.Э. Фелленберга, которые, как уже говорилось выше, пытались соединить обучение с производительным трудом. В американских штатах еще в больших масштабах стали открываться школы, где обучение связывалось как с сельскохозяйственным, так и с промышленным трудом. Обучение в этих школах было рассчитано на три года, с тем чтобы часть учеников получила подготовку для поступления в колледж (среднюю школу), а другая часть – к работе на производстве.

Сторонники соединения обучения с подготовкой к участию в производительном труде были убеждены в том, что только такая система образования отвечает требованиям естественного развития человека, делает его ум подвижным, характер – независимым, нравственные устои – твердыми. В 1833 г. губернатор штата Индиана предложил основать специальную педагогическую академию для подготовки учителей труда для общественных школ. А один из крупнейших предпринимателей штата Нью-Йорка предоставил в распоряжение учащихся трудовых школ свои фабрики и земельные угодья для прохождения там практики.

Существенную роль в реализации идеи соединения обучения школьников с их участием в производительном труде сыграл английский социальный утопист Р. Оуэн, много занимавшийся проблемами образования. После неудачного педагогического экспериментирования в Англии, где он создал «Институт для образования характера», Р. Оуэн на некоторое время переселился в Америку и организовал в штате Индиана колонию под названием «Нью-Хармони». К работе в школе при этой колонии он привлек видных ученых из разных стран. Среди них были и американские специалисты *Вильям Маклюр* (1763-1840) и *Иосиф Неф* (1770-1845), бывший некогда сотрудником И.Г. Песталоцци, которые разрабатывали конкретные методики соединения физического и умственного труда учащихся в школе. И. Неф возглавлял школу в Нью-Хармони, считавшуюся индустриальной и сельскохозяйственной и состоявшую из трех ступеней: первая – для малышей – от 2 до 5 лет, средняя – для детей 6–12 лет и третья – для подростков. Помимо изучения общеобразовательных предметов школьники работали в литографской, столярной, прядильной и других мастерских. Кроме того, дети занимались садоводством, пчеловодством, скотоводством. Основная цель школы состояла в том, чтобы сделать из учащихся людей, умеющих полагаться на собственные силы и применять практические навыки в жизни. Кроме того, школа помогала в выборе жизненного пути. По определению В. Маклюра, эта школа не только давала одновременно знания и навыки, но и развивала привычку работать и думать, привычку, которая сохраняется на всю жизнь и удваивает продуктивные силы человека. Позже, когда колония «Нью-Хармони» перестала существовать, этот педагог организовал собственную колонию «Маклюрию», где продолжил эксперимент Р. Оуэна.

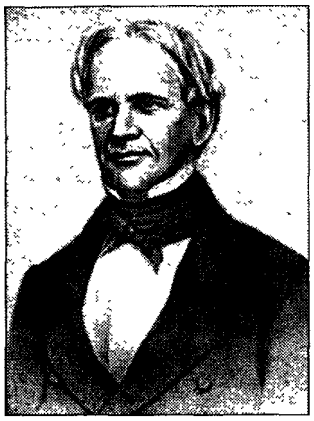
К середине XIX в. сложившаяся государственная система народного образования в США представляла собой трехступенчатую структуру, включающую начальную школу для детей с 6 до 14 лет, среднюю – для детей с 14 до 18 лет, и высшую.

Средства на содержание школ поступали преимущественно за счет налогов с населения, их не хватало ни на приобретение оборудования, ни на выплату жалованья учителям. Трудности были и в организации самого процесса обучения. Продолжительность учебного года, особенно в сельскохозяйственных регионах, была крайне короткой. Поскольку дети работали и учились одновременно, обеспечить регулярную посещаемость ими занятий в школе было чрезвычайно трудно.

Согласно закону школа должна была выступать в качестве института, призванного сократить

различия в социальном статусе учащихся. Реализовать эту задачу было возможно только при наличии хорошо подготовленных учителей и правильной организации учебного процесса. Широко практиковавшаяся в Америке в начале XIX в. ланкастерская система взаимного обучения постепенно упразднялась, поскольку не выполняла поставленных перед школой серьезных задач. Особое внимание было обращено на уровень знаний учащихся. Критерием подготовленности ребенка к переходу в среднюю школу служило хорошее владение чтением и письмом. Помимо образовательных задач школа должна была выполнять и задачу нравственного воспитания молодежи, в частности путем рациональной организации свободного от учебы времени детей. Учителям вменялось в обязанность проводимые в школе занятия соединять с самостоятельной работой учащихся, на которую отводилось не менее двух часов в день. Учащиеся могли заниматься самостоятельно как дома, так и в школе, получая консультации преподавателей.

«Пробуждение образования» в стране в середине XIX в. было связано в значительной степени с деятельностью тогдашнего государственного секретаря Бюро по делам народного образования *Хораса Манна* (1796–1859). С тех пор как он занял эту должность, началась новая эра для общественного воспитания в Северной Америке. Благодаря ему получило новый импульс развитие начальной школы, в которой использовались идеи И.Г. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо, привезенные в Штаты учителями, обучавшимися во Франции и Германии. По инициативе Х. Манна был принят закон по созданию контролируемых государством учебных заведений для подготовки учителей. Программа обучения в них предусматривала освоение будущими учителями содержания образования в объеме начальной школы и методов преподавания в ней, а также стажировку в школе под руководством опытных учителей и директоров школ.



Х. Манн

Анализируя идеи американских просветителей, Х. Манн пришел к убеждению, что развитие общественных отношений и преодоление социальных несправедливостей непосредственно связаны с образованием и воспитанием подрастающего поколения.

В своих выступлениях он доказывал, что образование – это не только честный и благородный путь к процветанию и благоденствию, но и средство приобретения личных добродетелей. До тех пор, пока люди не станут в полном смысле слова образованными, писал он в 1845 г. в очередном ежегодном докладе о состоянии образования, мы все будем находиться во власти преступности и нищеты, а плоды пренебрежительного отношения к нравственному воспитанию в школе в виде лицемерия и нетерпимости масс, расточительности политиков, коррупции в правительстве еще долго будут пожинаться потомками. Без целенаправленного нравственного воспитания, по его мнению, невозможна ни одна социальная реформа. Для того чтобы нравственный уровень нации повысился, по его убеждению, необходимо было дать больше прав школе и учителям. Государство же, в свою очередь, должно было обеспечить всеобщее образование детей от 4 до 16 лет, с тем чтобы помочь им сформироваться физически, интеллектуально и морально. Именно благодаря деятельности Х. Манна в штате Массачусетс в 1852 г. был принят первый закон об обязательном начальном образовании.

В дальнейшем существенную лепту в развитие образования в Америке внес высокообразованный чернокожий деятель, добившийся уважения в стране, где безраздельно правили белые. Это был *Букер Тальяферро Вашингтон* (1856– 1915). Получив образование в Хэмптонском институте на юге Америки, предназначавшемся для детей бывших рабов, и проработав по окончании его два года в школе, Б.Т. Вашингтон выступил с программой обучения негров. Он доказывал, что единственным ключом к

жизненному успеху для людей его расы может быть полноценное образование. Он призывал чернокожих американцев не к борьбе за свои права, а к достижению гармонии в обществе через образование и воспитание, которые помогают становлению любой цивилизованной нации. Вскоре ему удалось частично реализовать свои идеи в том же самом учебном заведении, которое он закончил. Став учителем, Б.Т. Вашингтон организовал вечерние занятия для учащихся, работающих днем. Одновременно он развернул широкую просветительную работу среди индейцев, пытаясь объяснить им, что индейцы столь же способны к обучению, как и любая другая раса.

Б. Т. Вашингтон

При разработке концепции так называемого индустриального образования, включающего знания из области промышленного производства и экономики, Б.Т. Вашингтон полагал, что оно особенно необходимо черному населению, поскольку, с одной стороны, обеспечивает ему выживание, а с другой – гарантирует определенное сотрудничество с белыми. Гармония в наших взаимоотношениях, писал он в книге «Поднимаясь с колен рабства», будет проявляться пропорционально заинтересованности белых в участии черного населения как в физическом, так и в интеллектуальном труде.

В ту историческую эпоху его социально-педагогические идеи о сближении народов через систему образования сыграли положительную роль в стабилизации американской национальной политики.

К 60-м гг. XIX в. в Америке стали уже уделять внимание интересам, способностям и желаниям самих учащихся при выборе ими того или иного направления образования. Университет штата Виргиния одним из первых предоставил студентам возможность свободного выбора изучаемых ими предметов в рамках вузовской программы.

Основу образовательной политики середины XIX в. продолжала составлять идея школы как института социализации личности, согласно которой воспитание, понимаемое в широком смысле слова, выступало в качестве средства адаптации человека в обществе. В этой связи наиболее серьезной представлялась задача подготовки высококвалифицированных учителей. Для ее решения создавались педагогические учебные заведения, открывались педагогические кафедры во многих колледжах, стали издаваться педагогические журналы и методическая литература.

В связи с отсутствием единой образовательной системы в Америке, а также единых учебных планов и программ для народной школы педагогическая общественность поставила вопрос о централизации школьного управления. Следует заметить, что решение этого вопроса для Америки актуально и по сей день.

Несмотря на то что школьные программы США этого периода были направлены на связь школы с жизнью и давали учащимся довольно широкий круг практических умений, научный уровень обучения в школах был крайне низким. Обучение здесь, скорее всего, напоминало европейское средневековое ученичество, сводящееся к натаскиванию учащихся в определенных умениях. Становилась очевидной необходимость таких преобразований, которые позволили бы школе стать тем самым средством социализации, о котором так много рассуждали в XIX в.

Серьезные преобразования в школьном деле, основы которого закладывались еще в начале XIX в., стали проводиться в жизнь лишь в конце его под воздействием философии прагматизма.

Вопросы воспитания в европейских социальных учениях XIX в.

В первые десятилетия XIX в. для Западной Европы было характерно возрождение идей раннего утопического социализма, о чем речь велась ранее.

Наиболее яркими представителями этого направления общественной мысли были, несомненно,

французы *Клод Анри Сен-Симон* (1760–1825), *Франсуа Мари Шарль Фурье* (1772– 1837), а также англичанин *Роберт Оуэн* (1771–1858).

Все они, хотя и были представителями различных сословий – К.А. Сен-Симон – аристократ, Ф.М.Ш. Фурье – сын торговца, Р. Оуэн – сын ремесленника, – в своих социальных воззрениях были очень близки, исходя из признания несправедливости существовавшего в их время общественного устройства и мечтая о создании общества, в котором свободный труд и все достижения науки и их практическое использование будут поставлены на службу всем людям. Естественно, что при высокой оценке роли науки в развитии общества и всех его членов представители утопического социализма XIX в. особое внимание уделяли вопросам просвещения в целом, проблемам воспитания и образования подрастающего поколения в частности.

Социальные учения XIX в. явились результатом стремлений теоретически осмыслить глубинные изменения, происходившие в экономике, и перспективы развития европейского общества того времени. Завершившийся промышленный переворот в Англии и его нараставшие темпы в других европейских странах породили принципиально новую социокультурную ситуацию: массовое первоначальное образование всех детей становилось общественной необходимостью.

В связи с этим Р. Оуэн, например, отмечал, что настало время, когда британское правительство может ввести национальную систему образования для всего народа, что приведет к очень важным и благотворным переменам. К.А. Сен-Симон, в свою очередь, утверждал, что все люди независимо от их социального положения имеют потребности не только в средствах к существованию, но и в образовании и нравственном воспитании. Он был убежден, что прогресс общества может быть осуществлен только просвещенными людьми.

Однако реализации этой прогрессивной идеи препятствовал преимущественный спрос на простой, неквалифицированный труд, характерный для ранней стадии машинного производства, что порождало массовое использование на предприятиях женского и детского труда. Так, по данным парламентских исследований, к 1830 г. только 30% детей трудового населения Англии могли посещать школу.

К.А. Сен-Симон

Опираясь на личное знание общественной ситуации и документальные свидетельства, социалисты-утописты XIX в. говорили об эксплуатации детского труда, что не позволяло осуществлять должное воспитание и образование детей.

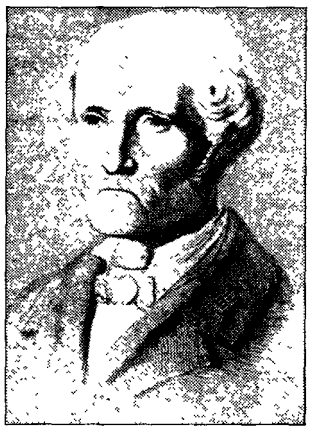
Конструировавшаяся в умах социалистов-утопистов XIX в. новая система общественных отношений и педагогические идеи, изложенные в их произведениях, являлись как бы естественным продолжением всей предшествующей истории развития утопических идей о преобразовании общества. Конечно, представления об обществе будущего имели у каждого из социалистов-утопистов XIX в. свои особенности. Но при этом существенно важно выделить присущие им общие черты.

Новое общество, основанное на рациональной организации хозяйства, должно было преодолеть безработицу, кризисы перепроизводства, обеспечить расцвет промышленности и сельского хозяйства и в своей совокупности содействовать благосостоянию всех слоев населения.

Освобожденные могучие силы, полагал, например, Р. Оуэн, откроют простор удовлетворению потребностей человека. Планомерное приложение науки к производству позволит покончить с прежним разделением труда, с превращением людей в «живые машины».

Вместе с тем социалисты-утописты XIX в. были убеждены, что новая организация общества не может явиться результатом насильственного свержения старого строя. Подобные средства, говорил, например, К.А. Сен-Симон, годятся только для разрушения, а не для созидания. Стимулом движения к новым общественным отношениям провозглашалось им «братство людей» как следствие развития

человеческого разума, прогресса науки и общественного мнения. Такое направление социального развития он связывал с «новым христианством», новой религией, которая будет распространяться силой морали и направлять общество в его движении к великой цели. Нужно отметить, что во взглядах социалистов-утопистов XIX в. ощущаются идеи французских философов XVIII в. К.А. Гельвеция и Д. Дидро о том, что человек есть продукт обстоятельств и воспитания и поэтому среда играет решающую роль в образовании его характера. Эти положения служили социалистам-утопистам основанием для вывода о необходимости сделать обстоятельства жизни истинно человечными, чтобы воспитывать рациональные и гуманные характеры людей, способствующие благополучию как индивида, так и всего человеческого сообщества в целом.



Ш. Фурье

Социалисты-утописты XIX в. принимали активное участие в разработке проектов уставов и руководств для школы, отстаивая в них идеи о необходимости гуманного отношения к детям, учета их возрастных и индивидуальных особенностей и создания благоприятных условий для умственного, нравственного и физического развития каждого ребенка.

На основе своих социальных убеждений особенно активную работу в этом направлении вели Р. Оуэн в Англии и его последователи, которые с середины 30-х гг. XIX в. создали сеть культурно-просветительных учреждений для рабочих, а также публиковали научно-популярную литературу. Идеи Р. Оуэна оказали значительное влияние на рабочее движение в Англии, в частности на разнообразные формы его просветительской деятельности.

Характеризуя воспитание, присущее новому обществу, К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье и Р. Оуэн уже подошли к пониманию социально-педагогического значения индустриального производства, предупреждая о неминуемых негативных последствиях, к которым может привести пренебрежение им. В их сочинениях проявилось осознание необходимости распространения всеобщего образования и его связи с организацией общественного труда. Рациональное чередование физических и умственных занятий, связь обучения с трудом, науки с производством рассматривались ими не только как средство воспитания здорового поколения, но и как непременное условие преодоления старого разделения труда.

Именно в таком контексте Ф.М.Ш. Фурье говорил о том, что труд должен быть осмыслен знанием, но дававшиеся существующей школой начатки знаний, оторванные от практики, отбивали, по его словам, интерес и охоту к учебе у всех детей. К.А. Сен-Симон обращал внимание на значение реальных зна- ний и необходимость обновления содержания школьного образования: углубленное изучение в школе таких предметов, как геометрия, физика, химия и других точных наук может дать подрастающему поколению самые полезные знания, которыми оно сможет руководствоваться в жизни. Он высказал также мысль о целесообразности включения в содержание общего образования школьников «общеполезных сведений, относящихся к промышленности», отмечая, что с прогрессирующим разделением труда возрастает значение общего образования, которое должно развивать не только рациональную способность людей, но и способность их к материальной деятельности.

Ф.М.Ш. Фурье оценивал традиционный для того времени отрыв школьного образования от практики как «бессмысленный ход воспитания», и, напротив, связь воспитания с практикой, с трудом представлялась ему основой материального процветания общества. С целью развития у молодежи «индустриальных влечений» он считал целесообразным организацию для детей с самого раннего возраста участия в трудовых объединениях взрослых – «фалангах» – в виде разнообразных,

непродолжительных по времени и сменяющих друг друга трудовых занятий – «сеансов», своеобразных трудовых игр. В качестве «приманок» детей к трудовым занятиям воспитателям рекомендовалось использовать «маленькие орудия» и «маленькие мастерские», размер которых предлагалось увеличивать сообразно возрасту детей. Моральное воздействие на детей Ф.М.Ш. Фурье предлагал осуществлять в форме поощрений и в форме товарищеских испытаний при переводе ребенка из одной возрастной группы в более старшую.

Р. Оуэн

Р. Оуэн полагал, что основанный на объединении людей и их коллективном труде общественный порядок должен был привести к «совпадению частного и общественного интереса». В отличие от своих единомышленников, Р. Оуэн не ограничивался только размышлениями по вопросам рациональной организации воспитания, но и осуществлял оригинальные педагогические опыты, начало которым было положено еще в годы, когда он был совладельцем и директором-распорядителем одной из шотландских текстильных фабрик в Нью-Лэнарке (1800-1829).

До 1817 г. эти педагогические начинания составляли часть его филантропической деятельности, направленной на улучшение условий жизни и труда рабочих. На фабрике в Нью-Лэнарке был запрещен труд детей до 10 лет и сокращен рабочий день до 10 часов 45 минут, что было неслыханным новшеством для того времени, когда значительную часть рабочих английской промышленности составляли дети от 5 до 10 лет, которые трудились наравне со взрослыми по 14–16 часов в день. Многолетние усилия Р. Оуэна, поддержанные тред-юнионами, вынудили английский парламент принять в 1819 г. фабричный закон, запретивший работу детей до 10 лет и ограничивший труд подростков 10,5 ч. Однако этот закон не обеспечивал возможности обучения в школе занятых на производстве подростков. В соответствии со своим убеждением о необходимости непрерывного воспитательного воздействия на человека для выработки у него положительных качеств личности Р. Оуэн открыл в 1816 г. «Новый институт для формирования характера». В него входили: дошкольное учреждение для детей от 1 до 5 лет, начальная школа для детей до 10 лет, вечерние классы для работавших на фабрике подростков, вечерний очаг культуры, где обучали неграмотных рабочих, функционировал лекторий, родители получали консультации по воспитанию детей, проводились музыкальные вечера, танцы, игры и т.д. На 1 января 1816 г. «Новый институт» охватывал своим воспитательным воздействием 759 человек в возрасте от 1 года до 25 лет.

Этот уникальный социально-педагогический опыт, освещенный в книге «Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера», сделал имя Р. Оуэна известным не только в Англии, но и в других европейских странах. Однако после 1817 г. в деятельности Р. Оуэна наступил поворот: он пришел к убеждению о бесперспективности любых социальных и педагогических начинаний, проводимых лишь в рамках филантропической деятельности. Как и К.А. Сен-Симон и Ф.М.Ш. Фурье, Р. Оуэн пришел к выводу о необходимости коренных социальных реформ и отдал все свои силы и все свои средства пропаганде своих идей. Наряду с этим он положил начало попыткам создания ячеек нового общества в виде коммунистических колоний – общин. Эскиз организации воспитания в принципиально новых общественных условиях был изложен им в «Докладе Совету графства Лэнарк» (1820) и в работах последующего периода.

Принципиально новое направление в деятельности Р. Оуэна получило отражение в продолженных им в новых условиях педагогических опытах в созданных им коммунистических общинах «Нью-Хармони» (1825–1828) в штате Индиана в Северной Америке и «Хармони-Холл» в Англии, в графстве Гемпшир

(1839–1845). Обе эти общины просуществовали относительно недолго. Однако в уникальном опыте созданных в них учебно-воспитательных учреждений практически осуществлялось сочетание разностороннего образования воспитанников с их участием в сельскохозяйственном труде на полях и фермах, а также в школьных мастерских («Нью-Хармони»), а затем и на промышленных предприятиях («Хармони-Холл»)

В общем, можно сказать, что в социальных учениях XIX в. сформировались два подхода к воспитанию, к вопросу о путях и пределах развития человека как личности, всестороннее развитие которой представлялось К.А. Сен-Симону, Ф.М.Ш. Фурье и Р. Оуэну как великая общечеловеческая цель и педагогическая функция воспитания, а также как средство социальной реконструкции, гармонизации общественных отношений

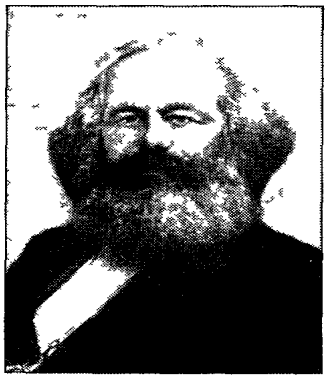
Всестороннее развитие умственных и физических сил каждого ребенка и формирование у детей наибольшей способности к труду социалисты-утописты XIX в. относили к ведущим факторам, способствующим проявлению всех способностей человека. Аналогичные мысли высказывались и позднее, когда научно-технический прогресс стал рассматриваться в качестве основы переустройства общества на разумной основе.

Коммунистическое учение К. Маркса и Ф. Энгельса и их идея классового подхода к вопросам воспитания и образования

К разработке своих идей *Карл Маркс* (1818–1883) и *Фридрих Энгельс* (1820–1895) приступили в Германии, в 40-х г. XIX в. Они предложили концепцию классовой борьбы и всемирно исторической роли пролетариата как творца нового коммунистического общества.

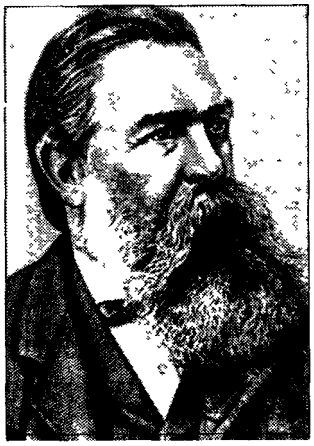
В связи с этим К. Маркс и Ф. Энгельс подвергли пересмотру идеи утопического социализма XIX в. и предложили новый подход к решению задачи формирования человеческой личности и места воспитания в развитии человека. Они решительно отказались от «просветительского» подхода к воспитанию социалистов-утопистов XIX в., поскольку он игнорировал необходимость революционного изменения «общественного бытия» масс, их активного включения в классовую борьбу за такие изменения. Они связывали задачу приобщения трудящихся к знаниям и культуре с их включением в классовую борьбу и ростом их «классового сознания»

В критике К. Марксом и Ф. Энгельсом идей и деятельности социалистов-утопистов XIX в. отвергалось прежде всего их положение о том, что в ассоциациях нового общества насилие как регулятор социального развития должно уступить место воспитанию и образованию как средству гармонизации общественных отношений. В связи с этим К. Маркс и Ф. Энгельс подвергли пересмотру ряд положений социалистов-утопистов о факторах формирования человека и роли воспитания в развитии личности. Они, по существу, опирались на их положения о человеке как деятельном, активном существе, наделенном природными жизненными силами, которые существуют в индивиде в виде задатков, способностей и влечений. Однако, рассматривая соотношение природного – биологического и социального в развитии индивида, К. Маркс и Ф. Энгельс отвергли положение о человеке как продукте воспитания, среды и обстоятельств. Ими предлагался другой тезис: совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может быть рационально понято «только как революционная практика». На этой основе они сформулировали свое понимание сущности человека, который является совокупностью всех общественных отношений. Это входило в их обоснование необходимости классовой борьбы, создания революционной партии рабочих и установления диктатуры пролетариата. Идея о единстве революционного преобразования общества и воспитания нового человека составила базисную основу идей К. Маркса и Ф. Энгельса о коммунистическом воспитании.



К. Маркс

Отказавшись от признания абсолютной ценности общечеловеческих задач воспитания, они провозгласили его классовый характер, рассматривая как «средство укрепления классового господства» и поставив перед пролетариатом задачу вырвать воспитание «из-под влияния господствующего класса». Критикуя низкий уровень современной им начальной народной школы, но признавая, что материальное производство требует грамотных и квалифицированных рабочих, К. Маркс и Ф. Энгельс при этом полагали, что все мероприятия по улучшению постановки народного образования в буржуазном обществе имеют своей задачей лишь усиление идеологического воздействия школы на трудящиеся массы. Именно поэтому в середине 70-х гг. XIX в. К. Маркс критиковал требования Готской программы германской социал-демократии о всеобщем и равном для всех народном образовании, обязательном и бесплатном посещении школы, квалифицируя эти требования как «демократическую трескотню». Однако дальнейшее развитие западноевропейских стран и США показало, что К. Маркс к Ф. Энгельс явно недооценивали возможности гражданского общества в деле демократического обновления школы и народного образования в целом.



Ф. Энгельс

Однако К. Маркс и Ф. Энгельс не отвергали гуманистическую идею социалистов-утопистов XIX в. о гармоническом развитии личности, о разностороннем проявлении способностей индивида как главной цели воспитания социалистической ассоциации. Правда, в противоположность своим предшественникам, средством реализации этой общечеловеческой цели они провозглашали революционную классовую борьбу, утверждая, что насилие необходимо не только как непременный инструмент свержения господствующего класса, но и потому, что пролетариат якобы только в революции может сбросить с себя всю «старую мерзость» и создать новую основу общества. Таким образом, на классовую борьбу и революционное насилие возлагались не только политические, но и определенные педагогические функции, ориентированные на создание нового поколения людей.

К. Маркс и Ф. Энгельс при новом видении проблемы продолжили начатую социалистами-утопистами XIX в. разработку идей о замене «частичного рабочего» всесторонне развитой личностью в соответствии с объективной тенденцией, порождаемой крупнопромышленным производством. Опираясь на данные политической экономии и статистические материалы о техническом прогрессе, К. Маркс, в частности, утверждал, что индустриальное производство выдвигает насущную задачу подготовки рабочего, способного к перемене труда.

По мысли К. Маркса, для всесторонне развитого индивида выполняемые им различные общественные функции представляют «сменяющие друг друга способы жизнедеятельности». Эту задачу призвано решать целостное развитие человека, основанное на единстве всех сторон воспитания, формирующего новый тип личности – «тотально развитый индивид». Такое понимание привело К. Маркса и Ф. Энгельса к выводу, что тенденция крупной промышленности вовлекать детей и подростков в сферу производства является прогрессивной. Исходя из положения о единстве умственного, физического и так называемого политехнического образования и соединения обучения с трудом учащихся, они предлагали строго соблюдать предельные нормы труда детей и подростков, их распределение по возрастным группам при соответствующем усложнении содержания умственного, физического и политехнического образования.

Ведущее место умственного воспитания как составной части всестороннего развития диктовалось в понимании К. Маркса и Ф. Энгельса превращением науки в производительную силу. Поэтому школа, по их мнению, должна обеспечить усвоение подрастающим поколением разносторонних, необходимых в жизни научных знаний. К. Маркс и Ф. Энгельс, как и многие другие мыслители XIX в., критиковали характерную для школьного образования того времени недооценку реальных знаний. Высказывая свое отношение к этому, Ф. Энгельс, в частности, замечал, что новое мировоззрение должно найти себе подтверждение и проявить себя именно в реальных науках. Характерна в связи с этим критика Ф. Энгельсом современного ему немецкого профессора Е. Дюринга. Анализируя представленный им учебный план школы «будущего общества», Ф. Энгельс осуждал пренебрежение Е. Дюринга к основным отраслям естествознания, а также к изучению в школе родного и иностранного языка. Ф. Энгельс обращал внимание на необходимость познания как законов внешней природы, так и законов, управляющих телесным и духовным бытием самого человека.

Верные своему принципу классового подхода к воспитанию и образованию, К. Маркс и Ф. Энгельс считали, что познание законов развития природы, человека и человеческого общества должно стать средством в борьбе за революционное преобразование существующего общественного строя.

Высказав мысль о политехническом – или технологическом – образовании, К. Маркс и Ф. Энгельс имели в виду необходимость ознакомления подрастающего поколения с основными принципами всех процессов производства, выработку понимания его научных основ и овладение навыками обращения с простейшими орудиями производства. Глубокие общеобразовательные знания, общетехническая культура и практические производственные навыки позволят молодым людям хорошо ориентироваться во всей системе производства и в случае общественной необходимости или личного желания переключаться на выполнение различных видов индустриального труда. Однако и в данном случае инструментом реализации этой общечеловеческой цели выступало, по К. Марксу и Ф. Энгельсу, насильственное ниспровержение основанного на частной собственности на средства производства общественного строя. Только при этом условии, полагали они, воспитание может играть необходимую роль в свободном развитии способностей каждой личности.

В своем подходе к проблеме нравственного воспитания К. Маркс и Ф. Энгельс также исходили из того, что мораль является не только продуктом исторического развития, но и, как все формы общественного сознания, имеет классовый характер, обусловленный определенными общественными отношениями.

Гуманистическому нравственному идеалу социалистов-утопистов XIX в. о воспитании детей и юношества в духе социальной солидарности, единения и взаимопомощи различных социальных групп общества К. Маркс и Ф. Энгельс противопоставили требования нравственного воспитания в духе своих представлений о пролетарской классовой морали. Поскольку движение к коммунизму не только социальный, но и нравственный идеал, борьба за его утверждение выступала как решающий критерий, которым надлежит измерять реальные дела и отношения людей. Моральное совершенство индивида предполагало четкое разграничение его частных интересов и общих, коренных интересов рабочего класса, определяющих, по мнению К. Маркса и Ф. Энгельса, его всемирно-историческую роль.

Выработка коммунистической идейности, классовой непримиримости, коммунистического видения мира и отношения к нему, преданности делу коммунизма – таковы решающие требования, предъявлявшиеся К. Марксом и Ф. Энгельсом к воспитанию личности нового человека в новом обществе.

Итак, в социальных учениях XIX в. сформировалось два подхода к воспитанию, его возможностям и пределам развития человека как личности. Всестороннее развитие личности представлялось К.А. Сен-Симону, Ф.М.Ш. Фурье и Р. Оуэну и как великая общечеловеческая цель – педагогическая функция воспитания, и как средство социальной организации, гармонизации общественных отношений. К. Маркс и Ф. Энгельс, напротив, полагали, что развитие крупного производства и научно-технический прогресс не ведут сами по себе к замене «частичного рабочего» всесторонне развитой личностью. Позитивное значение закона «перемены труда» они связывали с завоеванием пролетариатом политической власти. Соответственно развитие индивида связывалось с его вовлеченностью в классовую борьбу – «революционную практику».

Исторический опыт показал, что К. Маркс и Ф. Энгельс абсолютизировали классовые противоречия и якобы обусловленную ими «роль насилия в истории». В то же время ими недооценивались возможности организации воспитания в условиях эволюции частной собственности и основанного на ней гражданского общества.

Рассматривая в целом развитие зарубежной школы и педагогической мысли в первые три десятилетия XIX в., можно сделать вывод о том, что в этот богатый историческими событиями период развитие образовательно-воспитательной практики шло значительно медленнее, чем прогресс педагогической мысли.

Организация, содержание и методы обучения в школах всех уровней претерпели очень мало изменений. В то же самое время педагогическая мысль развивалась чрезвычайно энергично: именно к этому времени можно отнести оформление педагогики как самостоятельной науки, что связано в первую очередь с именем И.Ф. Гербарта; влияние на всю мировую педагогическую мысль и школьную практику оказала деятельность И.Г. Песталоцци; под влиянием идей и практической деятельности Ф.А.В. Дистервега получает развитие педагогическое образование; вопросы воспитания подрастающего поколения привлекают внимание представителей самых различных социальных учений и движений.

В общем, есть основание утверждать, что поиски путей реформирования школы в самом широком смысле слова, развернувшиеся в конце XIX – начале XX в., велись на уже достаточно подготовленной базе.

Рекомендуемая литература

Василькова Ю.В. Педагогические взгляды Фурье. М., 1986.

Ге Франсуа. История воспитания и образования. М., 1912.

Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1940.

Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении / Пер. с нем. А.В. Адольфа. С очерком жизни и деятельности Гербарта. М., 1966.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг. Общая ред. Е.Н. Медынского. М., 1956.

Изложение учения Сен-Симона / Под ред. и с коммент. Э.А. Желубовского. Вступ. ст. В.П. Волгина. М.; Л., 1947.

Каптерев П.Ф. Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев. Избран. пед. соч. М., 1982.

Маркс К. и *Энгельс Ф.* О воспитании и образовании: В 2 т. Т. 1. М., 1978. Т. 2. М., 1978.

Мижуев П.Г. Главные моменты в развитии западноевропейской школы. М., 1913.

Монро П. История педагогики. Ч. II. Новое время. М., 1911.

Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. М., 1908.

Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Роберта Оуэна / Со вступ. очерком А. Анекштейна. М., 1940.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М., 1981.

Пинкевич А.П. Краткий очерк истории педагогики. 2-е изд. Харьков. 1930.

Пинкевич А.П., Медынский Е.Н. Иоганн Генрих Песталоцци: Его жизнь, учение и влияние на русскую педагогику. М., 1927.

Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. М., 1976.

Сен-Симон А. Избранные сочинения. М.; Л., 1948. Т. 1; Т. 2.

Соколов П. История педагогических систем. 2-е изд. Пг., 1916.

Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное, физическое. М.; Спб., 1906.

Сперанский Н.В. Борьба за школу. Из прошлого и настоящего на Западе и в России. М., 1910.

Тумим-Альмединген Н.А. Педагогические опыты и взгляды Роберта Оуэна. М., 1960.

Фурье Ш. О воспитании при строе Гармонии / Ред., вводн. ст. и примеч. проф. И.И. Зильберфарба. М., 1939.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и автор ввод. ст. А.И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М., 1981.

Хрестоматия по истории педагогики: Для высших педагогических учебных заведений. Т. II. Ч. 1. История педагогической мысли в период французской буржуазной революции 1789 г. до Парижской Коммуны / Сост. проф. Г.П. Вейсберг, Р.А. Желваков и С.А. Фрумов. М., 1940.

Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. 3-е изд., доп. и испр.: В 4 т. М., 1877-1881 гг. Т. 4. Ч. 1.1880.

ГЛАВА 11

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ ДО 90-Х ГГ. XIX В.

Развитие школы и становление школьной системы

Просвещение в России, столетиями развивавшееся в рамках религиозного мировоззрения как оппозиция к педагогике Западной Европы, по крайней мере до эпохи Петра I, к началу XIX в. выходит в целом на путь секуляризации. XIX в. для России ознаменовался вступлением на престол Александра I, провозгласившего в манифесте от 12 марта 1801 г. курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ. В декабре того же года был издан закон о праве всех лиц свободного состояния приобретать недвижимое имущество без крестьян, в 1803 г. – закон «О свободных хлебопашцах». В рамках реформирования общественных отношений в 1802 – 1804 гг. была проведена и реформа народного образования.

Манифестом от 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения во главе с графом *Петром Васильевичем Завидовским* (1739–1812), в 1803 г. опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в 1804 г. – «Устав учебных заведений, подведомых университетам» – эти документы и определяли структуру системы образования в I четверти XIX в.

Основными ее звеньями стали приходские и уездные училища, гимназии, университеты. Вся Россия была поделена на 6 учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский (ныне г. Тарту) – с университетом во главе каждого из них. Обязанности университетов значительно расширились: помимо выполнения традиционных учебно-научных функций, они должны были руководить деятельностью гимназий своего округа, а профессора и преподаватели университетов – осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости, перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка учащихся к переходу на следующую ступень обучения.

В приходских училищах обучение было рассчитано на 1 год. Содержание занятий здесь составляли Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, чтение и объяснение книги «Краткое наставление в сельском домоводстве». В уездных училищах срок обучения составлял 2 года. Предписывалось создание по одному училищу в уездных и губернских городах. Задача их состояла в образовании детей непривилегированных слоев населения, а также подготовке к поступлению в гимназию. Преподавание в училищах вели два учителя, учебная нагрузка каждого составляла 28 ч в неделю. В содержание обучения входили российская грамматика, в национальных регионах – и грамматика родного языка, всеобщая и русская география, всеобщая и русская история, арифметика, геометрия, физика, естествознание, начальные правила технологии, т.е. ознакомление с промышленным производством применительно к местным условиям, рисование – всего 15 учебных предметов.

В гимназии обучение продолжалось 4 года, принимались в нее лишь дети дворян и чиновников. Целью гимназии была подготовка к поступлению в университет. Согласно штатному расписанию в гимназии работали 8 учителей с нагрузкой от 16 до 20 часов в неделю. В учебный план входили латинский, немецкий и французский язык, география, история, статистика, логика, нравоучение, курс изящных наук – русская словесность, теория поэзии, эстетика, математический цикл – алгебра, геометрия, тригонометрия, естественно-исторический цикл – минералогия, ботаника, зоология, основы коммерции, технология, рисование. Особенностью содержания обучения в гимназиях того времени было отсутствие в учебном плане Закона Божия и русского языка. Гимназии были, как правило, оснащены дидактическими пособиями, учебниками, в процессе обучения широко использовались наглядные пособия. Финансирование гимназий осуществлялось за счет государства.

В начале XIX в. в России начали получать распространение идеи европейского Просвещения. Под их влиянием во многих дворянских усадьбах стали создаваться школы для крестьянских детей. Так, в 1805 г. в подмосковном имении князя В.В. Измайлова была открыта школа для крестьянских детей, где сам князь пытался реализовать в практической педагогической деятельности идеи Ж.-Ж. Руссо. Широкую известность приобрела школа для крестьянских детей в усадьбе князя А.А. Ширинского-Шихматова в Смоленской губернии, где сам князь более 30 лет, с 1818 по 1849 г., обучал крестьянских детей и их родителей.

Школы открывались в усадьбах многих представителей дворянской элиты: известны были школы в усадьбах князя С.Г. Волконского, графа М.Н. Муравьева, причем в отдельных случаях практиковалось совместное обучение барских и крестьянских детей.

В первые пять лет царствования Александра I были созданы специальные высшие школы –

Московское коммерческое училище, Институт путей сообщения, были восстановлены государственные денежные субсидии Российской академии наук, отмененные Павлом I, выделены субсидии Петербургской медико-санитарной академии.

Однако различные внешнеполитические события 1805 – 1809 гг., в частности участие в военных действиях против Наполеона, отвлекли внимание Александра I от реформаторской деятельности в сфере образования. Одновременно все более явно проявлялась оппозиция политике императора определенной части дворянства, ориентировавшейся на идеалы Французской революции и масонского братства. Это была та часть русского дворянства, о которой известный русский историк В.О. Ключевский писал, что отцы были русскими, которым хотелось стать французами; сыновья же, хотя и были воспитаны французами, хотели стать русскими.

Осознание необходимости иметь в обществе элиту, соответствующую целям и задачам российской политики того времени, привело Александра I к идее создания специального учебно-воспитательного учреждения для детей высшего дворянства. 12 августа 1810 г. Александр I подписал «Постановление о лицее», давшее начало истории знаменитого Царскосельского лицея. Согласно «Постановлению», в Лицей принимались «отличнейшие воспитанники дворянского происхождения» в возрасте от 10 до 12 лет, по 20–50 человек ежегодно. В число требований к поступающим входили: «отличнейшая нравственность», «совершенное здоровье», «определенные познания». Особо было оговорено, что принимаются наиболее талантливые. Учебный год устанавливался с 1 августа по 1 июня, один месяц – июль – отводился на каникулы. Общий срок обучения составлял шесть лет. Лицей находился под покровительством самого императора и подчинялся непосредственно министру народного просвещения. В своих правах лицей был приравнен к университетам. По окончании его воспитанники получали право поступать на гражданскую службу с чинами от XIV до X класса и на военную с правами выпускников Пажеского корпуса.

Обучение делилось на два курса, по три года каждый – начальный и окончательный. Содержание начального курса составляли: изучение русского, латинского, французского и немецкого языков; Закон Божий, философия, логика; математические и физические науки: арифметика, начала алгебры, тригонометрии, физики; история российская и всеобщая, география, хронология; риторика, чистописание, рисование, фехтование, верховая езда, плавание.

Содержание окончательного курса обучения составляли два цикла предметов – «изящные искусства» и «гимнастические упражнения», а также курсы физических, математических, исторических наук, словесность. Каждые полгода проводилась проверка знаний лицеистов по всем изучаемым предметам, а по окончании учебного года – экзамен с целью перевода из одного класса в другой. Все экзамены и решение о переводе из одного класса в другой принимала конференция профессоров Лицея.

Для размещения Лицея был отведен четырехэтажный флигель Царскосельского императорского дворца с особыми помещениями под больницу, кухню, квартиры для служащих. Директором лицея был назначен статский советник при государственной Коллегии иностранных дел, известный русский просветитель Василий Федорович Малиновский (1765–1814).

В июне 1811г. появилось объявление о приеме детей в Лицей. После вступительных экзаменов были зачислены 30 человек, в том числе А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер. 19 октября того же года состоялось официальное открытие Лицея. Постановлением от июля 1812 г. было предусмотрено открытие при Лицее Благородного пансиона. Срок пребывания в пансионе устанавливался в 9 лет, принимались дети в возрасте от 8 до 10 лет, плата за обучение должна была составлять 1 тысячу рублей в год, устанавливался достаточно жесткий режим для воспитанников на протяжении всех лет обучения. Благородный пансион при Царскосельском лицее просуществовал до 1829 г., сам Лицей в 1822 г. был передан в ведение военного ведомства, сохранив при этом все особенности элитарного закрытого учебного заведения. С 1836 г. изменилась процедура приема в Лицей: число воспитанников было увеличено, часть из них принималась на казенный счет, часть – за плату. Воспитанники получали право слушать университетские курсы в соответствии с избранной гражданской специальностью, но теряли при этом право получения военного чина. В конце 1843 г. Царскосельский лицей был переименован в Александровский, который в 1844 г. был переведен в Санкт-Петербург. За 32 года существования Лицея его окончили 286 человек, большинство которых стали гражданскими чиновниками, часть – военными.

Позднее появились лицеи в Ярославле – Демидовская гимназия, созданная в 1803 г. и получившая статус лицея в 1833 г.; в 1817 г. был открыт Ришельевский лицей в Одессе, преобразованный в 1865 г. в Новороссийский университет; статус лицея получила и открытая в 1820 г. в г. Нежине Гимназия высших наук князя Безбородко, где учился Н.В. Гоголь.

Существенные изменения в сфере образования были связаны с назначением на пост министра просвещения в 1816 г. обер-прокурора Священного синода князя *Александра Николаевича Голицына* (1773–1844). В 1817 г. Министерство просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел и народного просвещения. Царский манифест об этом преобразовании требовал, «чтобы христианское благочестие было основанием истинного просвещения». С этой целью при Министерстве просвещения были созданы Главное управление училищ и Комитет для проверки учебников. Предписывалось изъять из учебников все, «...что может внушить нежелание исполнять обязанности перед семьей и государством, все, что противоречит христианскому учению».

В 1819 г. были изменены учебные планы училищ и гимназий, введено чтение Священного писания, изъяты из гимназических курсов элементы философских знаний, статистика, естественное право, эстетика. Особой опале подверглись университеты. Первый удар был нанесен Казанскому университету. Вслед за Казанским опале подвергся и Петербургский университет. Однако в передовой дворянской среде сохранялось увлечение западноевропейской наукой и культурой. Политические события начала XIX в. вызвали живой интерес к французской и немецкой философии.

В начале XIX в. были популярны лекции и сочинения одного из старейших профессоров Московского университета, историка и педагога Харитона Андреевича Чеботарева (1745–1815), строившего свои педагогические рассуждения на основе идей Я.А. Коменского, М.В. Ломоносова, Ж.-Ж. Руссо и др. Широкую известность получил трактат *Александра Феодосьевича Бестужева* (1761–1810) «О воспитании военном относительно благородного юношества», в котором была сформулирована программа преобразований в сфере воспитания, целью которого должна была стать подготовка трудолюбивых и полезных обществу граждан, умеющих подчинить личные интересы государственным. В частности, А.Ф. Бестужев был противником телесных наказаний в обучении, поощрял женское образование, ориентированное на «внутреннее украшение разума», а не на внешний блеск.

После восшествия на престол Николая I (1825–1855) внимание государства к вопросам воспитания усилилось. В манифесте о завершении дела декабристов 13 июля 1826 г. Николай I высказал мысль, что главной причиной восстания были недостатки воспитания.

Обеспокоенность общества положением дел в сфере образования и просвещения нашла отражение в записке «О народном воспитании», поданной А. С. Пушкиным императору Николаю I осенью 1826 г. Подвергнув острой критике распространенную в России систему домашнего воспитания, А. С. Пушкин видел выход в обязательном государственном образовании, поскольку домашнее воспитание весьма недостаточно и безнравственно: ребенок окружен одними холопами, видит одни отрицательные примеры, не получает представления о справедливости, о нормальных отношениях людей, его образование ограничивается изучением двух-трех иностранных языков и начатками отдельных наук, преподаваемых каким-нибудь наемным учителем.

В 1826 г. царским указом был создан Комитет по устройству учебных заведений, который подготовил новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», опубликованный в 1828 г. Особенность нового устройства системы образования состояла в том, что каждая ступень образования не имела в виду его преемственности. Согласно новому «Уставу» приходские училища должны были обучать мальчиков и девочек самых низших сословий. Содержание обучения в них составляли чтение, письмо, счет, Закон Божий. В уездных училищах обучали детей купцов, ремесленников, мещан и прочих горожан, не принадлежащих к дворянскому сословию. Срок обучения в них был рассчитан на 3 года. В их учебный план входили Закон Божий, священная история, русский язык, арифметика, геометрия до стереометрии и без доказательств, география, сокращенный курс всеобщей и русской истории, чистописание, черчение, рисование.

В соответствии с новым «Уставом» гимназии становились образовательными учреждениями для детей дворян и высшего чиновничества, готовившими для поступления в университет. По содержанию обучения гимназии стали сугубо гуманитарными, основу содержания обучения составляли русская словесность, логика, латинский, немецкий, французский, греческий язык, математика, география, история, статистика.

С начала 60-х гг. XIX в. началась подготовка новой школьной реформы, одним из первых документов которой стало «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения», утвержденное 10 мая 1860 г. Согласно этому документу устанавливалось два типа женских училищ: училища первого разряда, со сроком обучения 6 лет, и второго разряда, со сроком обучения 3 года. В училищах первого разряда обучали Закону Божьему, русскому языку и словесности,

арифметике и началам геометрии, географии, всеобщей и русской истории, естествознанию, физике и рукоделию. В училищах второго разряда содержание обучения ограничивалось Законом Божьим, русским языком, географией, русской историей, арифметикой и рукоделием. Дополнительно к обязательным предметам в училищах первого разряда предусмотрено было, по желанию учащихся, изучение французского и немецкого языка, рисования, музыки, пения, танцев. Женские училища были внесословными учебными заведениями, дававшими среднее образование, но не ставившими задачу подготовки девушек к продолжению образования.

Важным документом реформы стал новый университетский устав, утвержденный 18 июня 1868 г. Согласно этому документу университеты получали некоторую самостоятельность: ученые советы университетов приобретали право самостоятельно выбирать ректора и проректоров сроком на 4 года, избирать по конкурсу профессоров, создавать на факультетах советы и выбирать деканов. Кроме того, был окончательно утвержден статус других высших учебных заведений – Петербургского технологического института, Горного института, Института путей сообщения, Московского высшего технического училища, Петровско-Разумовской сельскохозяйственной академии в Москве.

В 1864 г. была проведена реформа системы начального и среднего образования: 19 июля 1864 г. вышло «Положение о начальных народных училищах», цель которых усматривалась в утверждении в народе религиозных и нравственных понятий и распространении первоначальных полезных знаний. Срок обучения в училищах не был ограничен, как не был ограничен и возраст обучающихся.

Содержание обучения было крайне скудным – Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, церковное пение. Особо подчеркивалось, что обучение ведется на русском языке. Начальные народные училища были внесословными учебными заведениями, в них допускалось совместное обучение мальчиков и девочек, а обучение было бесплатным. Все светские начальные народные училища передавались в ведение Министерства народного просвещения, духовные – в ведение Святейшего синода, высшего органа по делам русской православной церкви.

Особое место в «Положении» отводилось вопросу о личности учителя. Право преподавания в училищах получали как лица духовного звания, так и светские лица. Однако если духовные лица имели право преподавания, не подтверждая свою компетентность и благонадежность никакими документами, то светские лица, согласно §16 «Положения», должны были получить разрешение на преподавание от уездного училищного совета по предоставлении удостоверения в добропорядочности и благонадежности. Уездные и губернские училищные советы, согласно этому «Положению», становились органами руководства и контроля за деятельностью училищ на местах. В состав училищного совета входили представитель Министерства народного просвещения, представитель Министерства внутренних дел, представитель духовенства, представители уездного земства, представитель городского самоуправления. Возглавлял училищный совет председатель, выбиравшийся из числа членов совета. Председателем губернского училищного совета мог быть только архиерей.

19 ноября 1864 г. был утвержден новый «Устав гимназий и прогимназий», согласно которому устанавливались два типа гимназий: классическая и реальная и соответственно им – прогимназии. Прогимназии по своему содержанию обучения соответствовали первым четырем классам гимназий. В их учебный план входили арифметика, Закон Божий, грамматика русского, латинского и греческого языка, природоведение, часто в форме бесед на уроках русского языка. Прогимназии открывались чаще всего в маленьких городах и давали возможность подготовиться к поступлению в старшие классы гимназии.

Особенностью классических гимназий было то, что около 40% всего учебного времени отводилось на изучение древних языков – латинского и греческого. В них, кроме того, преподавались русский язык, русская литература, отечественная, всемирная и священная история, отечественная и всеобщая география, естествознание, математика, физика, космография, черчение и один современный иностранный язык – французский или немецкий. Окончившие классическую гимназию получали право поступления в университет.

Содержание обучения в реальных гимназиях отличалось от классических гимназий в первую очередь отсутствием в учебных планах древних языков, что соответствовало цели этих учебных заведений – подготовке к поступлению в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения. В реальных гимназиях значительно больше времени отводилось на изучение предметов естественного цикла – на 4 ч больше, чем в классических гимназиях; на изучение математики – на 17 ч, на изучение физики – на 9 ч и на изучение космографии – на 6 ч. Обязательным было изучение двух новых языков – французского и немецкого. Другие учебные предметы – русский язык, литература, история, география –

изучались в том же объеме, что и в классических гимназиях.

В соответствии с новым «Уставом» оба типа гимназий объявлялись внесословными учебными заведениями при раздельном обучении мальчиков и девочек. Новым в практике работы гимназий было требование создания учебных библиотек, причем – как для учителей, так и для учеников, – специально оснащенных кабинетов по естествознанию, географии, физике, математике, рисованию. Курс обучения в том и другом типе гимназий был рассчитан на семь лет.

Новыми образовательными учреждениями, появившимися вследствие создания форм местного самоуправления после отмены крепостного права – земств, стали земские школы, значение которых усилилось к концу XIX в. В соответствии с «Положением о земских учреждениях» от 1 января 1864 г. в ведение уездных и губернских земств переходили учреждения, тесно связанные с хозяйствованием, в том числе и учебные заведения. Земства должны были материально поддерживать начальные школы. Учебно-воспитательная работа в них находилась в ведении училищных советов. Земства получили право поощрять субсидиями и стипендиями деятельность средних учебных заведений.

В 1870 г. было издано «Положение о женских гимназиях», согласно которому все женские гимназии стали подразделяться на гимназии ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны и гимназии Министерства народного просвещения. Учреждались четырехклассные женские прогимназии, обучение в которых соответствовало младшим классам гимназий. Программа обучения для обоих типов гимназий практически ничем не различалась. Новым было создание в женских гимназиях дополнительного, восьмого педагогического класса.

В 1871 г. был издан новый «Устав гимназий и прогимназий», в соответствии с которым название «гимназия» сохранялось лишь за классическими гимназиями, реальные гимназии ликвидировались. Срок обучения был рассчитан на восемь лет, седьмой класс – двухгодичный, кроме того, вводился приготовительный класс. По-прежнему право приоритетного поступления в университеты сохранялось за выпускниками гимназий.

Содержание обучения в классических гимназиях осталось традиционным: изучение латинского и греческого языков, причем латинский язык начинали изучать с I класса и изучали в течение всех восьми лет, греческий – с III класса по 5–7 ч в неделю; русский язык изучался с первых классов; в IV классе изучали грамматику церковнославянского языка, затем, вплоть до окончания обучения, шло изучение фольклора, древней литературы и литературы XVIII, так называемого «золотого века»; курс истории был преобразован в историю царствований. В учебных планах классических гимназий были и такие предметы, как математика, с целью развития мышления, физика, изучавшаяся в последних трех классах, география, химия была исключена из учебных планов, естествознание выведено за рамки обязательных учебных предметов и заменено учебным предметом «краткое естествознание», который рассматривался как дополнительный. С целью ограничить возможности поступления в гимназии детям недворянского сословия в середине 80-х гг. была повышена плата за обучение, издан циркуляр (1887), предписывавший директорам гимназий и прогимназий ограничить прием детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников.

«Устав» 1871 г. был дополнен в 1872 г. «Уставом реальных училищ», которые стали новым типом учебного заведения, дававшего общее и специальное образование. Весь курс обучения был рассчитан на 7 лет. VII класс был дополнительным и имел три отделения: механико-техническое, химико-техническое и общеобразовательное. В свою очередь, V и VI классы также имели отделения – основное, т.е. общеобразовательное, и коммерческое. Такая структура обучения позволяла профессионально ориентировать учащихся, которые сразу после окончания училища могли приступать к практической деятельности.

Содержание обучения в реальных училищах отличалось от гимназического отсутствием в учебном плане древних языков, значительно большим количеством часов, отводимых на изучение математики, физики, химии, естествознания, новых языков. Русский язык, литература, история преподавались в реальных училищах в тех же объемах, что и в классических гимназиях. Выпускники реальных училищ имели право поступления лишь в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения.

Изменения претерпела и система начального образования. В 1872 г. было издано «Положение», согласно которому преобразовывались уездные училища, на их базе создавались двухклассные начальные училища и городские училища.

Двухклассные начальные училища имели пятилетний срок обучения. Первые три года обучения составлял I класс, содержание обучения в котором соответствовало содержанию обучения в начальных народных училищах; обучение во II классе было рассчитано на два года, в течение которых школьники

изучали русский язык, арифметику, наглядную геометрию, основы естествознания, физику, географию и отечественную историю. Окончившие двухклассное народное училище имели право поступления лишь на специализированные курсы и в учительские семинарии.

Городские училища имели шестилетний курс обучения. Содержание обучения составляли Закон Божий, русский язык и литература, арифметика, алгебра, геометрия, география, история, основы естествознания, рисование, черчение, пение. Для окончивших училища организовывались одно-двухгодичные курсы счетоводов, бухгалтеров, чертежников, учителей и т.п.

Самым распространенным типом начальной школы оставались церковно-приходские школы, курс обучения в которых был, как правило, рассчитан на два года. Содержание обучения в них составляли чтение, письмо, счет и Закон Божий. Следует отметить, что число этих школ к началу XX в. достигало половины от всех начальных школ. Преподавание в них чаще всего вели священнослужители, после организации женских епархиальных училищ – учительницы, окончившие эти училища.

Можно по-разному оценивать значение деятельности этих школ. Современники, особенно демократически настроенная часть русской интеллигенции, ориентировавшаяся на воспроизведение западных образцов, критиковали деятельность этих школ, усматривая в них главным образом средство распространения религиозных предрассудков. Но именно эти школы были наиболее доступными формами получения начального образования для крестьянских детей, именно церковно-приходские школы, учителя которых жили одной жизнью с крестьянами, знали их нужды и заботы, пользовались наибольшим доверием родителей.

Бурная общественно-педагогическая жизнь 40–60-х гг. стимулировала процесс создания специальных учебных заведений, готовящих учителей. Еще в 1861 г. на базе разработанного К.Д. Ушинским проекта учительской семинарии на средства земств стали открываться земские учительские семинарии и учительские школы, среди которых наиболее известны Санкт-Петербургская земская учительская школа и Тверская земская учительская школа П.П. Максимовича. В 1870 г. вышло «Положение об учительских семинариях», дополненное в 1875 г. инструкцией. Учащимся семинарий предписывалось неуклонно исполнять установления русской православной церкви, посещать богослужения, читать книги религиозного содержания. В семинарию принимались окончившие двухклассные училища, курс обучения был рассчитан на три года. Семинаристы получали стипендии, при семинариях были открыты общежития. В содержание обучения входили Закон Божий, русский язык и литература, математика, естествознание, физика, география, история, рисование, пение, педагогика, методика начального обучения. При семинариях открывались опытные школы, в которых семинаристы проходили практику.

Педагогическая мысль в России до 90-х гг. XIX столетия

Общественный интерес к проблемам воспитания усилился в эпоху Николая I после подавления декабрьского восстания 1825 г., когда перед правительством встала необходимость формировать из подрастающего поколения законопослушных верноподданных.

К поискам путей решения этой задачи Николай I привлек *Сергея Семеновича Уварова* (1786–1855), видного специалиста в области древнегреческой литературы и археологии, опытного администратора в сфере просвещения и науки. Достаточно сказать, что он в 1811–1822 гг. был попечителем С.-Петербургского учебного округа, а с 1818 г. и до конца жизни – президентом Академии наук.

В 1832 г. С.С. Уваров был назначен товарищем, т.е. заместителем министра народного просвещения, которым с 1824 г. был литератор и адмирал *Александр Семенович Шишков* (1754 – 1841), сменивший А.Н. Голицына. В 1838 г. С.С. Уваров стал министром. Еще в 1833 г. С.С. Уваров изложил основные положения своей образовательной концепции в поданной на имя императора «Записке», в которой были сформулированы идеи православия, самодержавия и народности как основы просвещения в России.

Позиция министра народного просвещения и предложенная им новая идеология образования побудили русскую философско-педагогическую мысль к поиску иных путей развития просвещения в России. Поиск «самобытного» просвещения и общечеловеческих основ воспитания разделил русскую интеллигенцию 40-х гг. XIX столетия, условно говоря, на два лагеря – славянофилов и западников.

Первые славянофилы, такие как философ и публицист *Иван Васильевич Киреевский* (1806–1856), философ и поэт *Алексей Степанович Хомяков* (1804–1860), литературный критик, поэт и историк *Степан Петрович Шевырев* (1806–1864), и ряд других представителей российской интеллигенции выдвинули и активно отстаивали идею воспитания «цельного человека», сочетающего в своей образованности как народно-православные черты характера, так и то, что присуще человеку вообще.

Они не звали, как им это иногда приписывается, назад в Московскую Русь, а ставили своей задачей согласование развития собственно российского образования с мировыми достижениями в области просвещения. Славянофилы способствовали пробуждению интереса к русской православной традиции воспитания, обратив внимание на его самобытность.

С. С. Уваров

С.П. Шевырев, став во главе кафедры педагогики в Московском университете, основной задачей и семейного, и школьного воспитания считал «возвышение духовное», а не наполнение учащихся прикладными знаниями. Он отстаивал идею развития в российских детях «внутреннего человека», в котором существует единство общечеловеческого и национального русского начала. Засилие западноевропейских идей в педагогике, по его мнению, грозило потерей народности. Эти мысли в дальнейшем были развиты Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским, В.Л. Стоюниным и другими педагогами второй половины XIX в.

Уже с начала 60-х гг. публикации славянофилов стали резко враждебными к практике заимствования западноевропейских педагогических идей, форм, методов воспитания и обучения. Характерны в этом плане статьи *Ивана Сергеевича Аксакова* (1823–1886), сына известного русского писателя С.Г. Аксакова, который сравнивал Россию с красавицей, выбирающей западноевропейскую науку в кривом зеркале, где прекрасная истина отражается уродливым дивом. Отстаивая идею народности в воспитании, И.С. Аксаков утверждал, что вне народности Россию не спасут никакие зарубежные педагогические идеи и школьные системы.

Мыслители, которых принято обычно называть западниками, в отличие от славянофилов являлись позитивистами. Среди них были, в частности, *Александр Иванович Герцен* (1812–1870), *Николай Владимирович Станкевич* (1813–1840), *Виссарион Григорьевич Белинский* и др., выступавшие за развитие русской педагогической науки и образования по моделям, исторически отработанным в Западной Европе. Они критиковали не только официальную, «уваровскую» народность в воспитании, но и крайние позиции славянофилов.

В середине XIX в. ориентация на Запад стала веянием времени. Характерным представителем западников в педагогике был профессор Московского университета *Тимофей Николаевич Грановский* (1813–1855). Западный путь развития педагогической мысли представлялся ему всемирно-историческим, единственно верным, магистральным. Он был сторонником заботы о сугубо индивидуальном развитии неповторимой личности сообразно идеалу человечества. Он отрицал идею приоритетной ценности «святоотеческих» идеалов и путей воспитания, полагая, что народ в России находится во внеисторическом состоянии, что он «дитя», а роль воспитателя и учителя должно исполнять европеизированное дворянство, образованное меньшинство. Т.Н. Грановский отстаивал научность образования при сохранении в нем классического начала. Являясь убежденным западником, он критиковал, однако, намечавшиеся прагматические тенденции в развитии европейской школы, смыкаясь в этой оценке со славянофилами.

А.И. Герцен

На практике славянофилы и западники нередко работали бок о бок. Так, например, в «Библиотеке для воспитания», педагогическом журнале, издававшемся в Москве в 1843 – 1846 гг., тексты для детского чтения редактировал русский историк и общественный деятель славянофил *Дмитрий Александрович Валуев* (1821–1845), а тексты для воспитателей – историк философии и педагог- западник *Петр Григорьевич Редкин* (1808-1891).

В этом журнале с педагогическими статьями выступал и крупный филолог и методист *Федор Иванович Буслаев* (1818–1897), автор учебника русского языка и методического пособия для учителей «О преподавании отечественного языка» (1844). Педагогические взгляды Ф.И. Буслаева в кратком изложении представляют собой следующую картину: школьное обучение должно быть связано с нравственным и гражданским воспитанием; своеобразие народной культуры должно находить отражение в воспитании; применение западноевропейской методики в трансформированном виде может использоваться и в процессе обучения русскому и церковнославянскому языкам; необходимо глубокое изучение учащимися отечественной истории параллельно с изучением родного языка. Нужно отметить, что Ф.И. Буслаев счастливо избежал крайностей как славянофильства, так и западничества.

Следует отметить новизну взглядов на цель и содержание образования П.Г. Редкина, который в своих статьях, особенно значимых для педагогики того времени, обозначил такие проблемы, как соотношение воспитания, самопознания и самовоспитания личности; единство воспитания и учения, готовящих человека к последующему непрерывному самообразованию; необходимость религиозного обоснования основных педагогических положений с позиций православия и др.

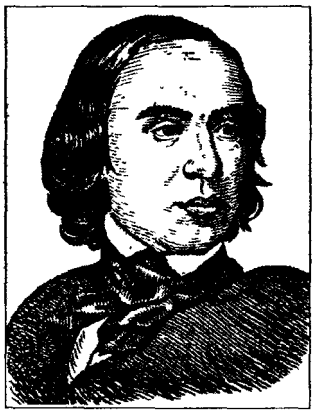
В. Г. Белинский

На рубеже 50–60-х гг. XIX в. в русском обществе была популярна мысль, что педагогика как наука уже создана в Европе, прежде всего в Германии, и задача русских педагогов состоит якобы лишь в том, чтобы разумно применить ее выводы к российской школе. Против такой точки зрения активно выступили Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) был известным хирургом, а впоследствии и педагогом. Со времени выхода в свет его широко известной статьи «Вопросы жизни» (1856) и до увольнения его из системы народного образования в 1861 г., его публикации стимулировали развитие интереса общественности к педагогической проблематике. Статья «Вопросы жизни», главным содержанием

которой была пропаганда идеи общечеловеческого воспитания, обратила на себя внимание современников, вызвала бурную общественно-педагогическую дискуссию. Взяв за основу идею Ж.-Ж. Руссо о необходимости прежде всего воспитать человека, Н.И. Пирогов выступал против ранней специализации в обучении детей. Он усматривал цель воспитания в подготовке к жизни высоконравственного человека с широким интеллектуальным кругозором, в том числе имея в виду и женское образование.

В 1858 г. появилась еще одна статья Н.И. Пирогова – «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?». В этом отношении он был последователем Дж. Локка, рассматривая телесное наказание как средство, унижающее ребенка, наносящее непоправимый ущерб его нравственности, приучающее его к рабскому повиновению, основанному лишь на страхе, а не на осмыслении и оценке своих поступков. Рабское повиновение формирует натуру порочную, ищущую возмездия за свои унижения. Н.И. Пирогов полагал, что результат обучения и нравственного воспитания, действенность методов поддержания дисциплины определяются объективным по возможности оцениванием учителем всех обстоятельств, вызвавших проступок, и назначением наказания, не пугающего и унижающего ребенка, а воспитывающего его. Однако вскоре под влиянием консервативно настроенной части педагогов Н.И. Пирогов несколько изменил свою позицию по вопросу о телесных наказаниях. В 1859 г., будучи уже попечителем Киевского учебного округа, он издал циркуляр «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», в котором, попрежнему осуждая применение розги как средства дисциплинарного воздействия, уже допускал в исключительных случаях применение физических наказаний, но лишь по постановлению педагогического совета. Несмотря на такую двойственность позиции Н.И. Пирогова, следует отметить, что поднятый им вопрос и развернувшаяся вслед за этим на страницах печати дискуссия имели положительные последствия: «Уставом гимназий и прогимназий» 1864 г. телесные наказания были отменены.



Т.Н. Грановский

Идея общечеловеческого воспитания могла быть реализована, по мнению Н.И. Пирогова, лишь в результате коренной реорганизации всей системы образования на основе отмены принципа сословности в ее построении. Вся система образования должна быть, по его мнению, единой. База такой системы – двухлетняя начальная школа, после нее – классическая или реальная прогимназия со сроком обучения 4 года, затем – классическая гимназия со сроком обучения 5 лет или реальная гимназия со сроком обучения 3 года. Завершающей ступенью образования должен стать либо университет, право поступления в который получают только выпускники классических гимназий, либо высшие специальные учебные заведения, право поступления в которые получают как выпускники классических гимназий, так и в основном выпускники реальных гимназий. Следует заметить, что сам Н.И. Пирогов был убежденным сторонником классического образования.

Главным действующим лицом в реформированной образовательной системе, по мнению Н.И. Пирогова, должен был стать новый учитель, стремящийся осмыслить мир ребенка «во всех возможных направлениях». Рассмотрению этой проблемы была посвящена статья Н.И. Пирогова «Быть или казаться». Однако она там была только заявлена, а ее детальным анализом занялись другие педагоги.

Педагогическая деятельность самого Н.И. Пирогова не была оценена современниками по достоинству. Начав ее в качестве попечителя Одесского учебного округа, Н.И. Пирогов вскоре прослыл либералом, подрывавшим авторитет властей. Он был переведен на должность попечителя Киевского

учебного округа, вновь вызвав раздражение консерваторов своими предложениями о введении в практику гимназий внеклассных литературных бесед с учащимися, взаимных посещений учителями уроков, об открытии школ для взрослых. В 1861 г. Н.И. Пирогов был освобожден от должности попечителя Киевского учебного округа, а в 1866 г. вообще отстранен от педагогической работы.

Н.И. Пирогов

С активной критикой деятельности Н.И. Пирогова выступал представитель революционно-демократического западничества *Николай Александрович Добролюбов* (1836–1861). В опубликованных им в 1860–1861 гг. статьях «О значении авторитета в воспитании», «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» и «От дождя да в воду» он резко осуждал Н.И. Пирогова за непоследовательность в подходах к вопросу о наказаниях. Полемизируя с ним, Н.А. Добролюбов считал невозможной подлинную реформу образовательной системы без коренной перестройки всей общественной жизни в России, полагая, что в новом обществе появится и новый учитель, бережно охраняющий в воспитаннике достоинство человеческой природы, обладающий высокими нравственными убеждениями, всесторонне развитый. Безусловное подчинение воспитанника воле воспитателя, по мнению Н.А. Добролюбова, не только безнравственно, но и абсурдно, так как заставляет подчиняться ребенка, человека будущего, требованиям прошлого, убивает в нем самостоятельность ума.

В журнале «Современник» Н.А. Добролюбов опубликовал ряд критических статей, направленных против сочинения «Основные законы воспитания», автором которого был *Николай Александрович Миллер-Красовский* (ум. 1888), надзиратель Гатчинского сиротского института, развивавший в новых условиях известную триаду С. С. Уварова – православие, самодержавие, народность – как основу воспитания юношества. Н.А. Миллер-Красовский утверждал, что обязанность гражданина состоит в подчинении его индивидуальности воле правительства и отечественных законов; соответственно этому должны воспитываться и дети. Подобные суждения Н.А. Добролюбов называл последней степенью нравственного и умственного растления.

Н.Г. Чернышевский

Вопросы воспитания были в поле зрения и другого мыслителя, представлявшего революционное крыло демократического движения, – *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828 – 1889). Задача воспитания, по мнению Н.Г. Чернышевского, состоит в формировании нового человека – истинного

патриота, близкого народу и знающего его нужды и чаяния, человека-борца за воплощение революционной идеи. Н.Г. Чернышевский знал проблемы школы не понаслышке, с 1851 по 1853 г. он был преподавателем Саратовской гимназии. Работая в журнале «Современник», главным редактором которого он стал в 1854 г., Н.Г. Чернышевский в своих педагогических статьях развивал идеи В.Г. Белинского и А.И. Герцена.

Как и для Н.А. Добролюбова, для Н.Г. Чернышевского важнейшим принципом воспитания было единство слова и дела. Отсюда – необходимость разумных и справедливых требований в воспитании. Следуя педагогическим традициям Западной Европы, Н.Г. Чернышевский особое значение придавал умственному образованию, в котором он видел средство борьбы против социальной несправедливости. В работах Н.Г. Чернышевского рассматривались проблемы необходимости всестороннего и гармоничного развития личности, роли наследственности и среды в формировании человека, тесной связи образования и политики. Образование нового человека призвано вооружить его разносторонними знаниями о природе и обществе. Реализовать такой тип образования может только единая общеобразовательная школа, где бы преподавали родной язык, литературу, историю, современные иностранные языки, математику, географию, естествознание, физику. Опираясь на полученные знания, учащиеся на основе выработанных четких и ясных представлений о явлениях природы и общественной жизни смогут самостоятельно бороться с различными суевериями и предрассудками. Новое обучение должно быть поставлено, по Н.Г. Чернышевскому, таким образом, чтобы каждое положение науки доказывалось при помощи фактов и примеров, каждый вывод формулировался бы после предварительного анализа различных суждений.

Как и Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский полагал, что в единой общеобразовательной школе должно быть установлено равноправие ученика и учителя. Деятельность учителя имеет социальное значение, так она и должна восприниматься и обществом, и теми, кто выбрал эту деятельность для себя. Учителю недостаточно, по мнению Н.Г. Чернышевского, иметь благородные чувства и высокие устремления; он еще должен находиться на уровне современной науки, не довольствоваться личными наблюдениями и бессистемным чтением каких-то статей без определенной цели.

Учителем не может и не должен быть человек, не любящий и не знающий ребенка, не видящий в нем личности, не умеющий или не желающий изучать ребенка. Новый учитель должен использовать такие методы обучения, которые стимулируют развитие самостоятельности и самодеятельности учащихся. Речь учителя, одно из важнейших средств воспитания, должна быть простой, понятной детям, однако не упрощенной.

Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский много внимания уделяли проблеме детской книги, справедливо полагая, что любая книга, предназначенная для чтения детьми, должна оказывать положительное воспитывающее воздействие. Поэтому, как отмечал Н.А. Добролюбов, истинно полезными детскими книгами являются лишь те, которые рассматривают человека в целом, дают пищу мышлению, будят любознательность и обязательно укрепляют в нем нравственное чувство.

Нужно отметить, что важное место в социально-педагогических идеях Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова занимала проблема женского воспитания и образования. Хотя Россия дала мировой педагогической практике один из первых образцов организации женского образования – Смольный институт, однако организация женского образования в целом во второй половине XIX в. по-прежнему оставалась частным делом.

К.Д. Ушинский -крупнейший педагог XIX в. в России и его последователи

В 60-е гг. XIX в. развернулась разносторонняя деятельность основоположника русской школы научной педагогики К.Д. Ушинского. *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824–1870) родился в Туле, детство провел в Черниговской губернии, в небольшом имении родителей. В 1844г. он блестяще окончил юридический факультет Московского университета и был назначен исполняющим обязанности профессора камеральных, административных и экономических наук в Ярославском юридическом лицее. Однако в 1849 г. он был освобожден от должности в связи с участием в беспорядках, организованных учащимися лицея.

Некоторое время после этого К.Д. Ушинский служил в Министерстве внутренних дел, одновременно сотрудничая с такими журналами, как «Современник» и «Библиотека для чтения», где публиковались его переводы с английского языка, обзоры, рефераты статей.

В 1854 г. К.Д. Ушинский был назначен на должность учителя Гатчинского сиротского института, а в 1855–1859 гг. был его инспектором, т.е. заведующим учебной частью. В 1859–1862 гг. он был

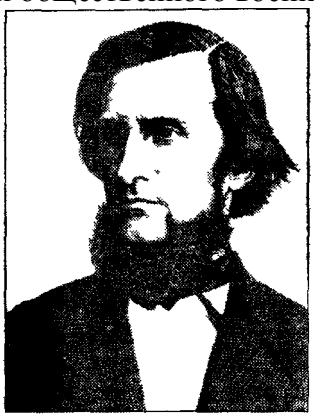
инспектором классов знаменитого Смольного института благородных девиц, будучи в 1860–1861 гг. одновременно редактором «Журнала Министерства народного просвещения».

С 1862 г., когда он был освобожден от работы, и вплоть до самой смерти К.Д. Ушинский интенсивно занимался научной деятельностью в области теории педагогики и методики начального обучения.

Будучи учителем Гатчинского сиротского института, К.Д. Ушинский обнаружил великолепно подобранную его предшественником, известным в свое время педагогом Егором Осиповичем Гугелем (1804–1842), психолого-педагогическую библиотеку, книги из которой оказали очень большое влияние на формирование его педагогических интересов.

Уже в первой своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» (1857) К.Д. Ушинский показал, что разработка вопросов семейного и школьного воспитания способствует соединению педагогической теории с практикой, превращению педагогики в основу воспитательного искусства, основанного не только на абстрактных теоретических схемах, но и на особенностях исторически сложившегося опыта народного воспитания.

Проблема соотношения научного и творческого в педагогике с первой же статьи становится одной из главных проблем, без решения которой, по мнению К.Д. Ушинского, невозможно найти ответ ни на один вопрос, связанный с воспитанием и образованием. Главную цель воспитания К.Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, а достигнуть ее невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера. Работы К.Д. Ушинского «Родное слово» (1861), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867), «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (1870) как раз и посвящены рассмотрению этой проблемы. Начало этой серии работ положила статья «О народности в общественном воспитании» (1857), в которой К.Д. Ушинский на основе подробного анализа воспитательных традиций европейских стран сделал вывод о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет воспитательную силу, которой нет в самых лучших педагогических системах, построенных на абстрактных идеях. Основой воспитания, по мнению К.Д. Ушинского, является воспитание семейное, в котором конкретизируются цели и задачи общественного воспитания.



К.Д. Ушинский

Применительно к России К.Д. Ушинский выделил три основных принципа воспитания: народность, христианскую духовность и науку. Связывая цель воспитания с исторически сложившимся в России христианско-православным идеалом совершенства, он полагал, что лучшие черты русской народности рождены православием. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) он высказал мысль об органической связи педагогики и религии, полагая, что современная русская педагогическая мысль выросла полностью на христианской почве. Сближение религиозного и светского образования, по мысли К.Д. Ушинского, является одной из главных задач русской народной школы.

Большое значение в нравственном воспитании К.Д. Ушинский придавал выработке у ребенка любви к труду. Сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья, отмечал он в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). Здесь К.Д. Ушинский сделал попытку дать обоснование значимости труда как фактора правильного психического развития ребенка и его воспитания.

В статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» (1862) К.Д. Ушинский начал поиск пути решения одной из важнейших проблем педагогики – определения «основной идеи образования». Для этого он считал необходимым прежде всего уяснить, что является предметом воспитания и в чем состоит цель воспитания; разработать соответствующую национальному характеру и традициям модель

образования;широко обсудить продуманную и обоснованную воспитательную идею.

По мнению самого К.Д. Ушинского, предметом воспитания является человек как таковой. Детальному рассмотрению этой проблемы и посвящена самая капитальная работа К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», первый том которой вышел в Петербурге в 1868 г., второй – в 1869 г. Этот труд, в котором подводились итоги всем предшествующим исканиям К.Д. Ушинского, составил эпоху в истории русской педагогики. В полном объеме осуществить замысел начатой работы ему не удалось; завершены были две части – «Часть физиологическая» и «Часть психологическая», в которых К.Д. Ушинский рассмотрел физиологические законы деятельности человеческого организма и психические явления, ими обусловленные, с целью отыскать резервы воспитания и расширить сферу его влияния. Третий том, посвященный собственно педагогическим проблемам, не был завершен.

К.Д. Ушинский справедливо отмечал, что воспитание нередко кажется делом обычным и понятным, а иногда даже легким – и это тем более, чем менее человек с ним знаком в теории или на практике. Искусство воспитания, утверждал К.Д. Ушинский, опирается на данные антропологических наук, на комплексное знание о человеке, который живет в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью. Все это совершенно необходимо знать учителю, воспитывающему молодое поколение. Для подготовки таких учителей нужна была новая система педагогического образования, и К.Д. Ушинский предложил создавать в каждом университете педагогический факультет, где изучался бы человек во всех проявлениях его природы и эти знания прилагались бы к искусству воспитания.

Антропологические знания в широком смысле слова дают возможность, по мнению КД. Ушинского, правильно, с учетом особенностей формирования и развития психики и физиологических особенностей развития определить содержание обучения и формы его организации. Поэтому он считал необходимым строить обучение на основе учета возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей детей, специфики развития их психики.

К.Д. Ушинский тщательно учитывал особенности развития внимания детей, памяти, воображения, чувственно-эмоциональной сферы, воли, факторов формирования характера. Отметив существование двух видов внимания, он указывал на то, что через стимулирование внимания пассивного необходимо развивать внимание активное, имеющее особое значение в процессе обучения для укрепления памяти.

В качестве одного из важнейших условий оптимального развития ребенка в процессе обучения К.Д. Ушинский обращал внимание на необходимость учитывать посильность содержания обучения и его последовательность. Особое значение К.Д. Ушинский придавал отбору содержания обучения. Он полагал, в частности, что ничем не оправдано чрезмерное увлечение классическим образованием как средством общего развития и его противопоставление реальному как средству подготовки к практической деятельности. К.Д. Ушинский отмечал, что реализм в образовании зависит не от набора предметов обучения, а от общей направленности образования. Общеразвивающее и практически полезное должны быть представлены во всем обучении, определяясь как влиянием науки, так и характером организации учебной деятельности школьников.

Исходя из психологических особенностей детского возраста, К.Д. Ушинский большое значение придавал соблюдению принципа наглядности как соответствующего специфике детского восприятия. Он указывал, что важнейшим источником получения новых знаний для детей является опыт, приобретаемый с помощью внешних чувств. В связи с этим важнейшим, по мнению К.Д. Ушинского, является использование в обучении игры, которая как воспитательно-образовательное средство может использоваться даже до 16–23 лет.

Дидактические идеи К.Д. Ушинского опирались на такие принципы, как основательность и прочность усвоения знаний. Так, им были детально разработаны методика повторения учебного материала, методика формирования у детей общих представлений и понятий на основе наглядных представлений, методика одновременного развития мышления и речи у детей. Следуя принципу развивающего обучения, ведущему начало еще от И.Ф. Гербарта и даже от Я.А. Коменского, он протестовал против разделения функций воспитания и обучения, справедливо указывая на единство двух этих начал в воспитании гармонично развитой личности. Понятие «учитель-предметник», по мнению К.Д. Ушинского, может означать лишь невысокий уровень профессиональной подготовки учителя. Это пояснение К.Д. Ушинского полностью применимо и в наши дни.

Главной формой организации обучения для обеспечения единства воспитания, образования и развития К.Д. Ушинский считал урок – важнейший элемент классно-урочной системы обучения, основой которой являются класс с твердым составом учащихся, твердое расписание классных занятий,

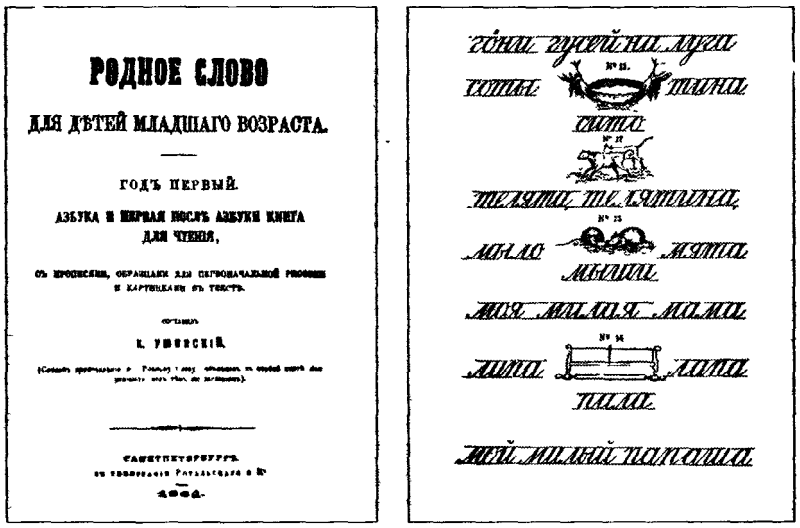
сочетание фронтальных форм обучения с индивидуальными при ведущей роли учителя в ходе урока. В целом К.Д. Ушинский углубил классическое учение об уроке, определив его организационное строение, установив его отдельные виды. Вид урока определяется его целью, например урок объяснения нового материала, когда все другие элементы урока подчинены этой задаче, или урок закрепления знаний, или проверка знаний учащихся.

Особое внимание К.Д. Ушинский уделял организации учебной деятельности в начальной школе, где целесообразно сочетание всех видов урока воедино. В целом, по мнению К.Д. Ушинского, урок достигает цели только тогда, когда ему придается определенное, строго продуманное направление и в его ходе используются разнообразные методы обучения.

Безусловной заслугой К.Д. Ушинского стала разработка им проблем начального обучения детей, чему посвящены такие его работы, как статья «О средствах распространения образования посредством грамотности» (1858), книга «Детский мир и Хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы» (1861), статья «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), учебная книга «Родное слово. Книга для учащих», советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» (1864) и др.

Однако главное место в теоретическом наследии великого педагога занимает его теория воспитания, в основу которой должен быть положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовнонравственной традиции православия, речь идет, конечно, о воспитании русских детей. Исходя из принципа народности, К.Д. Ушинский считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным нравственным чувством в человеке.

В конечном счете целью нравственного воспитания детей в школе должно быть формирование личности, качествами которой стали бы уважение и любовь к людям, искреннее, доброжелательное отношение к окружающему миру, чувство собственного достоинства. Поэтому К.Д. Ушинский протестовал против негуманного отношения к детям, против унижающих личность ребенка телесных наказаний. Из всех мер наказаний наиболее приемлемыми, по мнению К.Д. Ушинского, являются предупреждение, замечание, низкая оценка по поведению. При этом он подчеркивал, что особенно важно соблюдение педагогического такта и такое отношение к ребенку, которое не унижало бы его в глазах сверстников.


РОДНОЕ СЛОВО

ДЛЯ ДѢТЕЙ МЛАДШАГО ВОЗРАСТА.

ГОДЪ ПЕРВЫЙ.

АЗБУКА И ПЕРВАЯ КНИГА ПОСЛѢ АЗБУКИ КНИГА ДЛЯ ЧТЕНІЯ,

К. УШИНСКІЙ.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

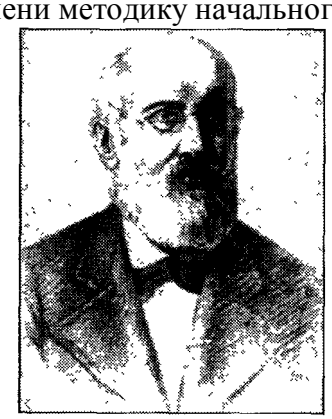
Титульный лист и страница учебного пособия К.Д. Ушинского «Родное слово»

С позиции нравственного воспитания рассматривал К.Д. Ушинский и проблему поощрения, стимулирования активности в обучении соревнованием. Он полагал, что воспитатель должен хвалить ребенка, сравнивая его успехи с другими, отмечая при этом не только его собственное продвижение. Моральное поощрение является лучшим способом нравственного воспитания, развивающим в детях стремление идти вперед, сделав это естественной потребностью каждого ребенка.

К.Д. Ушинский особо выделял два фактора воспитательного воздействия на ребенка – семья и личность учителя. Говоря о качествах личности учителя, он отмечал, что учитель прежде всего воспитатель. Личность воспитателя, по мнению К.Д. Ушинского, обладает такой воспитательной

силой, которую не заменят ни учебники, ни морализирование, ни наказания и поощрения.

К.Д. Ушинский охватил своим творчеством практически все основные аспекты педагогической теории, разработал лучшую для того времени методику начального обучения.



В. И. Водовозов

Наряду с Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским в 60-е гг. XIX в. с критикой системы образования в России и позитивными идеями выступил *Василий Иванович Водовозов* (1825–1886). Как и его старшие современники, он отстаивал гуманистическую идею развития целостной» творческой и самостоятельно действующей в мире личности.

В центр своей педагогической концепции он ставил, как и К.Д. Ушинский, принцип наглядности, полагая, что в процессе наглядного обучения учащиеся будут включаться в окружающий их мир как активные деятели и труженики. Педагогические идеи В.И. Водовозова нашли отражение в его «Книге для первоначального чтения в народных школах», которая вводила учащихся в окружающий их мир. Это пособие в 1896 г. вышло 20-м изданием. Свою методику обучения детей В.И. Водовозов изложил в специальной «Книге для учителя».

В годы царствования Александра III (1881–1894) произошло ослабление демократического движения и усилилось влияние правительства на народное образование. Во главе Министерства просвещения был поставлен видный ученый правовед-государственник, с 1880 г. обер-прокурор Святейшего синода *Константин Петрович Победоносцев* (1827–1907). В 1896 г. в «Московском сборнике» он попытался дать ответ на вопрос о том, что же должно представлять собой истинно народное просвещение. По его мнению, до последнего времени просвещением считали известную сумму знаний в объеме школьной программы, составленной кабинетными педагогами. Таким образом, школа оказалась оторванной от жизни. Эта оценка касалась в первую очередь народной школы. По мнению самого К.П. Победоносцева, народная школа должна научить читать, писать, считать, любить Бога, Отечество и почитать родителей. Важно подготовить ребенка к жизни, привить ему любовь к труду. Несоответствие между содержанием обучения и требованиями семьи к его содержанию приводит к тому, полагал К.П. Победоносцев, что народная школа становится чуждой народу.

Поиск путей усовершенствования начальной школы нашел отражение в педагогической деятельности многих последователей К.Д. Ушинского. Так, *Николай Александрович Корф* (1834–1883), видный деятель земского движения, создал в Александровском земстве Екатеринославской губернии (ныне Днепропетровская область на Украине) тип трехлетней однокомплектной школы, ставший вскоре господствующим в большинстве земских губерний. В этой школе помимо навыков чтения и письма учащиеся получали первоначальные сведения по арифметике, отечественной истории и географии, природоведению. Основным учебным пособием была книга для классного и домашнего чтения «Наш друг», автором которой был сам Н.А. Корф.

Н.А. Корф

Последователем К.Д. Ушинского при рассмотрении проблем народной школы был *Николай Федорович Бунаков* (1837–1904), видевший главную задачу начального школьного образования в гармоничном развитии физических, умственных и нравственных сил детей. Для этого, по его мнению, необходимо сделать более реалистичным содержание образования и более гуманным метод обучения. Как и Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков создал свою школу, для которой составил программу, учебники, методические пособия, в их числе были «Азбука и уроки чтения и письма», «Книжка-первинка», хрестоматия «В школе и дома» и ряд методических пособий для учителей.

Идея народности воспитания, и прежде всего выявление особенностей русского воспитания, составляла сердцевину педагогических взглядов *Василия Яковлевича Стоюнина* (1826– 1888). Критикуя российскую среднюю школу того времени за ее космополитичность, несамостоятельность, плохое преподавание отечественной истории, родного языка и литературы, он полагал, что уже в народной школе, обучая детей родной речи, следует учитывать историю и психологию народа, целостную и неповторимую национальную религиозную культуру.

Опора в воспитании на народность, на особенности национального характера, отечественную культуру и традиционный быт, являющийся для российских учеников воспитательной средой, характерна для педагогических воззрений русских философов того времени, таких как В.С. Соловьев, Е.Н. и С.Н. Трубецкие, К.Л. Леонтьев, В.В. Розанов.

Н. Ф. Бунаков

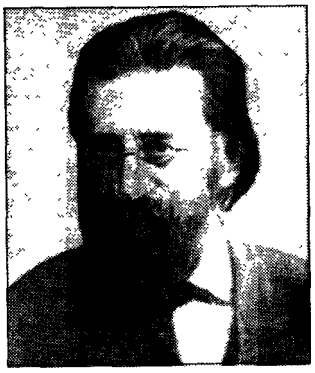
Владимир Сергеевич Соловьев (1853–1900) в ряде своих религиозно-философских произведений – «Смысл любви», «Нравственный смысл жизни», «Идея сверхчеловека», «Философские основы цельного знания» – рассматривал проблему воспитания и самосозидания личности. Он полагал, что цель самосозидания человека не может находиться лишь в плоскости эмпирического мира. Ориентация в деле воспитания на настоящее была бы оправдана, по его мнению, если окружающая нас жизнь была бы гармонична, прекрасна и побуждала к творчеству, иными словами, если бы на земле было «царство Божие». Самосозидание человека есть движение личности к возвышающей в нас человеческое, к гуманной и высшей цели.

Константин Николаевич Леонтьев (1831–1891) в статье «Грамотность и народность» высказывался против повальной европеизации молодого поколения, стирающей традиционную православную культуру, формирующую русского человека. По его мысли, задача школы, если она действительно

хочет служить «всемирной цивилизации», состоит в том, чтобы способствовать максимальному развитию национальной культуры.

С этим был согласен и *Василий Васильевич Розанов* (1856 – 1919), который судил о школе не как сторонний наблюдатель, а как активный деятель народного образования, учитель русского языка и литературы в классической гимназии. Как педагог он опубликовал в 80–90-х гг. ряд произведений – «Сумерки просвещения», «Беспочвенность русской школы», «Педагогические трафаретки». В них он утверждал, что по российским школьным программам того времени можно с равным успехом обучать любого иностранца, так как они рассчитаны на некоего абстрактного школьника. В. В. Розанов отстаивал идею гармонического сочетания общечеловеческого, национального и индивидуального в формировании «цельного» человека.

Все русские религиозные мыслители высказывались за активный творческий диалог с собственным прошлым, историей, культурой, религией. Их педагогические идеи вписывались в христианский идеал организации духовно-религиозной общественной жизни. Они развивали идею формирования «цельной» личности по «образу и подобию Божьему», являясь убежденными противниками секуляризации образования.



В.Я. Стоюнин

Идея народного воспитания на основах отечественных религиозно-культурных традиций была реализована на практике выдающимся педагогом *Сергеем Александровичем Рачинским* (1833–1902). Главный его педагогический труд «Сельская школа», публиковавшийся по частям в течение многих лет, вышел в свет в 1892 г. В нем изложена система оригинальных религиозно-педагогических идей С.А. Рачинского, составляющих в совокупности программу создания русской сельской начальной школы.

По мнению С.А. Рачинского, народная школа должна быть не только школой арифметики и элементарной грамматики, но прежде всего школой христианской жизни под руководством духовенства. В 1875 г. в селе Татеве Смоленской губернии на свои средства С.А. Рачинский открыл школу с общежитием для 30 мальчиков, в которой он проработал в качестве учителя до самой смерти.

Образование в этой школе, срок обучения в которой составлял 4 года, ограничивалось изучением русской грамматики и арифметики, церковнославянского языка и церковного пения. С.А. Рачинский полагал, что недопустимо стремление к усвоению учащимися слишком большого запаса сведений. Центром обучения должно быть сообщение школьникам практических знаний. Преподавание церковнославянского языка и церковного пения имело, по мнению С.А. Рачинского, особый смысл, становясь школой духовной культуры. В такой школе особенно велико значение личности учителя. Деятельность учителя – это не ремесло, но призвание, близкое к призванию священнослужителя. Сам он был учителем, который применял новые формы работы с детьми, такие как походы, участие в народных праздниках, играх, хороводах, обучение культуре земледелия и т.п. Опыт С.А. Рачинского послужил стимулом к созданию вокруг Татева ряда сельских школ, где преподавание вели его ученики и последователи и количество учащихся в которых к 1896 г. составляло более 1000 человек.

Заслуги С.А. Рачинского были высоко оценены: царским рескриптом от 14 мая 1899 г. он был назначен почетным попечителем церковноприходских школ Бельского уезда Смоленской губернии с назначением пожизненной пенсии, которую сам он использовал для постройки новых сельских школ и поддержания уже существующих.

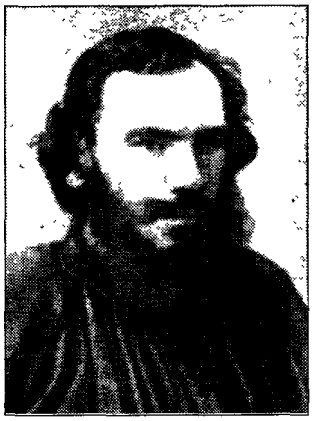
С.А. Рачинский

Идеи славянофилов и русских философов второй половины XIX в. о построении процесса воспитания и обучения в начальной школе на народно-религиозных началах оказали заметное воздействие на направленность педагогических взглядов гениального русского писателя *Льва Николаевича Толстого* (1828–1910), находившегося в многолетней переписке с С.А. Рачинским.

Как философ, Л.Н. Толстой испытал сильное влияние А. Шопенгауэра, утверждая, что природа человека составляет целостный образ, наполненный духом и волею Божьей. Но еще большее влияние на формирование философско-педагогических взглядов Л.Н. Толстого оказал Ж.-Ж. Руссо, чьи идеи сенсуалистического познания мира отразились в методах обучения, практиковавшихся в школе для крестьянских детей, открытой Л.Н. Толстым в его имении в Ясной Поляне в 1859 г.

Педагогические интересы проявились у Л.Н. Толстого еще в 1847 г., когда, оставив университет, он решил, что его призванием является образование народа. Собственно педагогической деятельностью Л.Н. Толстой начал заниматься с 1859 г., когда была открыта школа в Ясной Поляне. С осени 1861 г. школа была реорганизована, в основу всей системы обучения был положен принцип свободного творчества детей, реализующегося при помощи преподавателей. Одновременно с открытием школы начал выходить педагогический журнал «Ясная Поляна», на страницах которого печатались статьи самого Л.Н. Толстого о народном образовании и сообщения учителей. В эти годы Л.Н. Толстой выступил с резкой критикой традиционной школы.

Опираясь на мысль Ж.-Ж. Руссо об идеальной природе ребенка, которую портят несовершенное общество и взрослые с их «фальшивой» культурой, Л.Н. Толстой утверждал, что учителя не имеют права принудительно воспитывать детей в духе принятых принципов. В основу образования должна быть положена свобода выбора учащимися – чему и как они хотят учиться. Дело учителя – следовать и развивать природу ребенка. Эта идея получила отражение в педагогических статьях Л.Н. Толстого и его учебных книгах для начальной школы, к созданию которых он активно приступил уже в 70-е гг. XIX в. В 1872 г. была издана составленная Л.Н. Толстым «Азбука», в 1875 г. – «Новая азбука» и четыре книги для чтения. Одновременно он возобновил свою учительскую деятельность, стремясь проверить на практике разработанную им методику обучения грамоте. Большую поддержку получила у Л.Н. Толстого инициатива самих крестьян по открытию сельских школ. Этому была посвящена статья Л.Н. Толстого «О народном образовании» (1874).



Л.Н. Толстой

В 1875 г. Л.Н. Толстой задумал открыть двухгодичные педагогические курсы или учительскую семинарию с целью подготовки учителей, соответствующих потребностям народной сельской школы. В

1876 г. Министерство народного просвещения разрешило ему открыть учительскую семинарию, однако идея не нашла поддержки у земства и не была реализована.

В 90-х гг. XIX в. Л.Н. Толстой меняет многое в своих прежних взглядах на образование, исходя из предложенной им идеи нравственной революции, в основе которой лежал тезис о свободном самоулучшении личности. В трактате «Царство Божие внутри Вас» (1890–1893) он доказывал, что духовный ненасильственный переворот может произойти в человеке со скоростью революционного переворота. Следствием этого явилось изменение всех педагогических подходов, прежде отстаивавшихся Л.Н. Толстым. Задача педагогической науки, по его мнению, должна состоять в изучении условий совпадения деятельности учителя и ученика на пути к единой цели, а также тех условий, которые могут препятствовать такому совпадению.

Своеобразным итогом размышлений Л.Н. Толстого-педагога стала статья «О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова)» (1909). В ней он отстаивал тезис о единстве воспитания и образования: нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое знание действует воспитательно, полагал он. Однако самым важным в образовании, по мнению Л.Н. Толстого, является соблюдение условия свободы воспитания и обучения на основе религиозно-нравственного учения. Образование, по его мнению, должно быть плодотворным, т.е. содействовать движению человека и человечества ко все большему благу. Это движение возможно лишь при условии свободы учащихся. Однако, чтобы эта свобода не стала хаосом в преподавании, нужны общие основания. Такими основаниями являются религия и нравственность. Поэтому первое – и главное знание, которое прежде всего нужно дать детям, – возможность осознать самих себя: как мне жить и что считать всегда, при всех условиях хорошим и дурным. Многое в успешном движении человека по пути самоулучшения личности зависит, по мнению Л.Н. Толстого, от того примера, который подает учитель.

В статье «Общие замечания для учителей» (1872) он так определял ведущее качество личности учителя: это – любовь. Если учитель любит свое дело, он будет хорошим учителем, если он имеет любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочитал много книг, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам; совершенный учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам.

Л.Н. Толстой высказал много ценных мыслей о методике обучения, советуя исходить из отношения ученика к тому или другому методу, рекомендовал не придерживаться одной методики, поскольку нет универсальной. Учителю, по его мнению, нужно использовать различные методы, искать их самому, исходя из потребностей конкретных учащихся. Самый действенный метод, по мнению Л.Н. Толстого, – живое слово учителя.

Идеи Л.Н. Толстого получили дальнейшее развитие в деятельности К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова и многих других педагогов конца XIX – начала XX в.

В 60–70-е гг. XIX в. оригинальные мысли о воспитании были высказаны и профессиональными революционерами. Влияние их на русское учительство эпохи «хождения» в народ и после было довольно значительно. Среди этих мыслителей прежде всего следует назвать *Михаила Александровича Бакунина* (1814–1876), взгляды которого во многом формировались под влиянием западников 40-х гг. XIX в., в частности В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Т.Н. Грановского. В 60-е гг. он возглавил анархическое направление в русской революционно-демократической мысли, а в 70-е гг. – движение революционных народников. М.А. Бакунин последовательно выступал против идеи религиозного воспитания, объявив себя сторонником рационального образования, дающего людям силу. С его точки зрения, анархическое переустройство общества снизу вверх могло бы создать равные условия для всеобщего образования, ликвидируя гнет «былых авторитетов». Конечная цель воспитания, по мнению М.А. Бакунина, должна состоять в формировании людей свободных, полных уважения и любви к свободе других. Он выступал за полное разрушение имеющихся в России школ. Вместо них должны быть организованы центры «взаимного обучения», созданные самим народом, так называемые «вольные академии».

Подобный взгляд на образовательные центры был возвращением к идеям декабристов. В педагогических взглядах К.Н. Вентцеля, в его идее создания домов свободного ребенка отразилось влияние М.А. Бакунина.

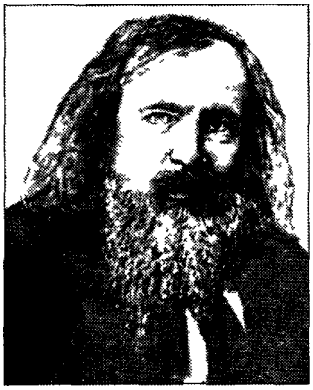
Близкую позицию занимали и такие мыслители, как *Петр Лаврович Лавров* (1823–1900), *Николай Константинович Михайловский* (1842–1904), которые полагали, что человек активен и добр по своей природе и готов действовать на благо людей. Поэтому воспитание должно лишь раскрыть эту заложенную природой особенность человеческой природы, которая станет основой формирования

общественно-активной личности, исповедующей рациональную философию действия и постоянного самосовершенствования.

Сугубо научного направления в отечественной педагогической мысли придерживались такие видные деятели российской науки, как химик *Дмитрий Иванович Менделеев* (1834–1907), историк *Василий Осипович Ключевский* (1841–1911), биолог и анатом *Петр Францевич Лесгафт* (1837–1909), физиолог *Владимир Михайлович Бехтерев* (1857–1927) и др.

Так, Д.И. Менделеев в своих педагогических статьях «О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей», «О народном просвещении в России» высказал ряд интересных мыслей о высокой роли народного образования в развитии и процветании страны и народа, об изучении в средней школе основ наук, прежде всего математики и естествознания, о соединении теории с практическими занятиями, о включении в содержание образования ручного труда, пения и физического воспитания.

Педагогические идеи князя по происхождению, ученого, анархиста по социальным воззрениям *Петра Алексеевича Кропоткина* (1842–1921) явились частью его социальной утопии. Центральным понятием в его теории анархического коммунизма явилось понятие «взаимопомощь». По его мысли, чтобы добиться развития взаимопомощи в совместной деятельности, необходимо воспитывать в детях «инстинкт общительности» как основы нравственности. Эта мысль находит последующее развитие в идее коллективизма и коллективного воспитания.



Д. И. Менделеев

Подробнее педагогические идеи всех этих ученых будут рассмотрены в дальнейшем.

Развитие идей К. Д. Ушинского в практике средней школы нашло отражение в педагогической деятельности упоминавшегося уже выше В.Я. Стоюнина, внесшего много ценного в преподавание литературы, в изменение содержания этого предмета в соответствии с идеями народности и общечеловеческого воспитания. Он последовательно отстаивал идеи самобытности русской педагогической школы, полагая, что и подготовка учителя должна осуществляться в соответствии с национальными, культурными, историческими традициями.

В конце XIX в. появились крупные работы по истории педагогики. Зачинателем этого направления в отечественной педагогике был друг и соратник К.Д. Ушинского, учитель и детский поэт *Лев Николаевич Модзалевский* (1837–1896), автор историко-педагогического исследования «Очерки истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен», одного из первых исследователей педагогического наследия Я.А. Коменского.

Вслед за Л.Н. Модзалевским историко-педагогические проблемы исследовали *Михаил Иванович Демков* (1859–1939), *Петр Федорович Каптерев* (1849–1922). П.Ф. Каптерев был крупнейшей величиной в русской педагогике конца XIX – начала XX в., являясь одновременно теоретиком воспитания, психологом, дидактом, историком педагогики.

Что касается М.И. Демкова, то он собрал воедино сведения о путях развития русской школы и педагогики от средневековья до XIX столетия включительно и стал автором ряда учебников и хрестоматий по истории педагогики для учителей гимназий, учащихся учительских семинарий и институтов. Трехтомный труд «История русской педагогики» (1895–1909) М.И. Демкова не потерял своего значения и сегодня.

Рекомендуемая литература

Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). Спб., 1912.

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987.
Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. М., 1990.
Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России 2-й половины XIX в. М., 1954.
Демков М.И. История русской педагогики. Ч. 1–3. М., 1912.
Каптерев П.Ф. История русской педагогии. 2-е изд. Пг., 1915.
Константинов Н.В., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М., 1954.
Милюков П. Очерки по истории русской культуры. Спб., 1904.
Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII - начало XIX в. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. М., 1973.
Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в. / Под ред. А.И. Пискунова. М., 1976.
Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. Спб., 1902.
Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного образования в России в конце XVIII – XIX в. Т. 1. М., 1912.
Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990.
Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1974. Т. 1 , 2.

ГЛАВА 12

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В КОНЦЕ XIX -НАЧАЛЕ XX В.

Движение за реформу школьного дела в конце XIX в.

Конец XIX в. отмечен вступлением крупнейших стран Западной Европы и США в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. В этих условиях стало более явным уже ранее ощущавшееся несоответствие традиционной школы, практики воспитания и обучения новым экономическим и политическим требованиям развития этих стран. Прежде всего стало очевидным, что старая школа не способствовала развитию у детей активности и самостоятельности мышления, не готовила к применению полученных теоретических знаний на практике. Развивающаяся же промышленность, оснащенная новым оборудованием, нуждалась в квалифицированных рабочих, способных пользоваться им, быстро переключаться с одной операции на другую. Противоречия между состоянием школьного дела и новыми экономическими условиями вызвали появление педагогических движений, требовавших реформирования школы всех ступеней.

Основными поворотными моментами в истории школы явились создание в последней трети XIX в. национальных систем народного образования, поиски направления и путей реформирования самой школы. Эти годы были отмечены усилением централизации управления и финансирования школ, продлением сроков начального образования, созданием промежуточных между начальным и средним звеном дополнительных школ, ставших в конечном счете тупиковыми профессиональными учебными заведениями.

В каждой из национальных систем образования возникали и свои проблемы: в США – резкое отставание сельской школы от городской, не отвечающие требованиям времени учебные планы и программы средней школы; в Англии – децентрализация народного образования, переполненность массовых школ, крайний утилитаризм начального образования, традиционализм классического среднего образования; в Германии – сохранявшиеся догматизм и вербализм в содержании и методах обучения, интенсивное вмешательство церкви в дело народного просвещения; во Франции – заметное, отставание от других западноевропейских стран в области развития профессионального образования. Но в общем перед всеми этими странами стояла одна и та же задача – привести школу в соответствие с экономическими и политическими требованиями эпохи.

Поиски путей перестройки школы происходили в атмосфере дискуссий по проблемам человека, его воспитания и образования. В орбиту общественного интереса наряду с традиционными объектами изучения – школы и семьи – начало входить изучение трудовой деятельности учащихся, досуга, личностных отношений. Это были внешние факторы, влиявшие на изменение характера школьной практики. Но существовали еще и факторы, связанные с развитием педагогической науки, – введение под влиянием позитивизма новых методов изучения педагогических проблем, усиление тенденции к дифференциации отраслей педагогического знания, обострение взаимной критики представителей различных философско-педагогических направлений.

Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли конца XIX в., стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы, часто подводятся под общее понятие «реформаторская педагогика» или «движение нового воспитания».

Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников «свободного воспитания», «трудовой школы», «школы действия», «социальной педагогики», «прагматической педагогики», «прогрессивного воспитания» и т.д.

Весьма трудным представляется дать классификацию всех этих течений, поскольку в их концепциях были и общие идеи, и специфические, присущие каждому из них особенности. Кроме того, существовала путаница в терминологии, сохраняющаяся и поныне, подмена педагогики другими отраслями знания, представление одной и той же теории в разной интерпретации, создававшее иллюзии новых подходов. Поэтому все приведенные выше названия направлений реформаторской педагогики

следует понимать достаточно условно. Однако основная идея, объединявшая педагогов-реформаторов, состояла в том, чтобы сделать школу местом подготовки самостоятельных, инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в практической деятельности.

В условиях конца XIX в. повсеместно усиливалось участие государственных органов в управлении и изменении характера деятельности общеобразовательной школы. К концу столетия почти во всех развитых странах Европы и Америки были изданы законы об обязательном начальном образовании. Один из авторов законодательного Акта об образовании в Англии Г. Форстер выразил общую озабоченность правительств всех развитых в то время стран, утверждая, что если они обрекут своих рабочих на невежество и не обеспечат им должной подготовки к профессиональной деятельности, то тогда, несмотря на любые усилия и энергию, эти страны окажутся побежденными в мировой конкуренции.

Воспитание людей нового типа, разрешение противоречий между узкой специализацией и общим развитием учащихся, необходимость развития творческого потенциала личности учащегося и повышение эффективности учебного процесса в условиях роста контингента обязательной школы ставили перед педагогической теорией неотложную задачу – отыскание путей рационального преобразования школьной системы, пересмотра целей, содержания, методов и организации образования, воспитания и обучения.

Проблема модернизации содержания и методов образования и воспитания вызывала бурные споры как среди представителей классического и естественнонаучного образования, так и среди тех, кто пытался соединить оба эти направления. Педагогическая проблематика оказалась в центре общественных дискуссий той эпохи. Для разрешения актуальнейших проблем педагогики того времени нужны были новые теоретические подходы, квалифицированные специалисты, серьезная переоценка предшествующего развития педагогической теории и образовательной практики. Увлечение же появившимися новыми философскими концепциями приводило к разнородности подходов в самом реформаторском движении в сфере педагогики и школьной практики.

Основные представители реформаторской педагогики

На педагогическую теорию во второй половине XIX столетия сильное влияние оказала философия позитивизма. По определению основоположника позитивизма *О. Конта* (1798–1857), опыт и теоретическое знание есть совокупность субъективных ощущений и переживаний. Наиболее адекватно этому представлению отвечала педагогическая теория Г. Спенсера, о которой говорилось ранее. Очень близкой к этой точке зрения была так называемая прогрессивистская концепция воспитания, получившая распространение особенно в США. Прогрессивисты полагали, что характер педагогического процесса определяется главным образом проявлением склонностей детей в процессе практической деятельности и поэтому для расширения возможностей индивидуализации обучения необходимы эффективные средства определения задатков, способностей и интеллектуального уровня каждого ребенка с тем, чтобы помочь ему выбрать свой будущий жизненный путь.

Эти идеи легли в основу сформулированного на этой основе принципа педоцентризма в воспитании. Опираясь на руссоистскую теорию естественного воспитания, педоцентристы доказывали, что планомерное, систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам противоречат природе развития ребенка, и поэтому организацию педагогического процесса следует строить, исходя из непосредственно возникающих интересов детей в процессе их деятельности. Протестуя против засилия формализма в школе, они предлагали отказаться от утверждаемых заранее учебных планов и программ, а также, по их мнению, бездарных учебников и положиться на свободное творчество учителя и учащихся.

Эта идея легла в основу теории свободного воспитания, главными представителями которого можно считать шведскую писательницу и педагога *Эллен Кей* (1849–1926), немецких педагогов *Фрица Гансберга* (1871–1950) и *Людвига Гурлитта* (1855 – 1931). К этому направлению реформаторской педагогики можно также отнести идеи и деятельность итальянского врача-психиатра и педагога *Марии Монтессори* (1870–1952).

Согласно их точке зрения, любая система школьного воспитания так или иначе вредит нормальному развитию ребенка. Так, Э. Кей призывала общественность к борьбе за признание социальной важности материнских функций и одной из наиболее актуальных задач современного общества считала создание нового поколения образованных матерей, способных уберечь своих детей от обезличивания. Только домашнее воспитание, по ее мнению, дает простор развитию индивидуальности ребенка.

Школа, в свою очередь, также должна строить обучение и воспитание исходя из индивидуальности каждого ученика, обеспечивая при этом преемственную связь с домашним воспитанием, организуя широкую самодеятельность школьников и способствуя развитию у детей всех присущих им дарований.

Разделяя эту точку зрения, Ф. Гансберг видел путь формирования личности ребенка в стимулировании его творческого саморазвития. Развитию познавательной деятельности школьников, по его мнению, должны помогать работы типа написания сочинений, решения проблемных задач и т.д.

М. Монтессори

Присоединяясь к этой точке зрения, Л. Гурлитт обосновывал идею о том, что воспитание не должно преследовать практических целей, чего в большинстве своем требовала общественность, а преимущественно развивать все силы и активность детей. Систематические занятия в народной школе должны быть заменены спортом, играми, беседами, творческими работами, т.е. всем тем, что воспитывает независимость суждений, волю, дисциплину. Традиционное содержание учебных программ немецких школ он предлагал заменить широко трактуемым эстетическим воспитанием и занятиями различными видами ручной деятельности.

Но, как показала дальнейшая практика, идеи «свободного воспитания» не только не способствовали подлинному индивидуальному развитию ребенка, но даже ограничивали его, поскольку вели к отказу от регулярных систематических учебных занятий по овладению основами наук. Система идей, на что рассчитывали представители свободного воспитания, у ребенка спонтанно не выстраивалась, и поэтому это направление реформаторской педагогики подвергалось справедливой критике, несмотря на то, что многие из его положений вобрали в себя другие направления в педагогике этой эпохи.

Многие видные педагоги и психологи конца XIX – начала XX в. полагали, что прогресс в деятельности школы, как и самих наук о ребенке, его развитии, воспитании и обучении, может быть достигнут не путем абстрактного теоретизирования, а лишь на основе использования положительных и достоверных фактов из педагогической практики. Эти факты должны дополнительно проверяться опытным, экспериментальным путем. Данное достаточно влиятельное направление в педагогике того времени известно под не очень удачным названием «экспериментальная педагогика». Однако нужно подчеркнуть, что введение в научный арсенал педагогики и психологии опытных методов исследования явилось весьма важным фактором дальнейшего развития этих наук.

Это направление было представлено группой немецких ученых во главе с *Эрнстом Мейманом* (1862–1915) и *Вильгельмом Августом Лаем* (1862–1926). Благодаря им стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории и был введен в научный обиход термин «педагогический эксперимент». Целью представителей этого направления было получение опытным путем необходимых достоверных данных для усовершенствования педагогического процесса.

А.Бине

Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов, таких как наблюдение, анкетирование, на данные тестов на определение возрастных возможностей детей, которые были впервые разработаны французским психологом *Альфредом Бине* (1857–1911), на изучение поведения ребенка в различных учебных и внеучебных ситуациях, использование разработанной американским психологом *Эдуардом Торндайком* (1874–1949) системы количественного измерения уровня интеллектуального развития ребенка с помощью стандартных тестов. Экспериментализты полагали, что использование этих методик дает возможность выработать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно. Содержание экспериментальной педагогики представляло собой, по существу, свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики. Обучение, по определению В. Лая, должно следовать за биологическими стадиями развития ребенка, выступая в качестве механизма управления рефлексами, импульсами и волей учащихся согласно нормам культуры.

Возникновение экспериментальной педагогики послужило важным импульсом развития науки о детях – педологии, которая представляла собой синтез психологических, биологических и социологических знаний о ребенке и основывалась на представлении о нем как о субъекте, судьба которого предопределена наследственностью и влиянием общественной среды. Необходимо лишь изучить и измерить оба эти фактора, чтобы направить воспитание в нужное русло.

До возникновения педологии ребенок выступал преимущественно в качестве объекта познания отдельных наук, которые подходили к его изучению каждая со своих позиций. Педология же пыталась разработать такие методы, которые помогли бы в результате комплексного изучения получить знание о ребенке в целостном виде.

Э. Торндайк

Наибольший вклад в развитие педологии внесли психологи Э. Торндайк, С. Холл, А. Бине и представители экспериментальной педагогики. Результаты, полученные в процессе разностороннего экспериментирования и опыта, считались наиболее надежными для использования в массовой практике обучения и воспитания. В своих «Лекциях по экспериментальной педагогике» Э. Мейман обосновывал тезис, что только индуктивный путь обеспечивает каждого воспитателя пониманием применяемых им педагогических мер.

Опора реформаторских направлений педагогики на уже существовавшие в педагогике и психологии теории особенно четко прослеживается во взаимодействии экспериментальной педагогики с одним из ведущих психологических направлений США – бихевиоризмом, согласно которому поведение человека есть совокупность ответных реакций организма на разнообразные раздражения, поступающие из окружающей среды. Бихевиористская формула «стимул – реакция» объясняла все побудительные мотивы человеческой деятельности. Методом проб и ошибок каждый ребенок, согласно этой концепции, самостоятельно вырабатывает для себя определенный комплекс реакций, обеспечивающий его адаптацию к среде. При этом он руководствуется главным образом врожденными инстинктами и стихийно сложившимися привычками. Он прибегает к анализу только в новых, особенно сложных ситуациях. В этой связи функция воспитания якобы ограничивается наблюдением за поведением ребенка, обобщением данных о его поступках в различных ситуациях и выведением так называемых «нормативов» для педагогической практики.

Э. Торндайк отмечал, что на педагогику как научную дисциплину можно опираться только по мере усвоения ею количественных методов исследования. Любые стимулы, согласно его теории, могут быть заранее разработаны в соответствии с целями воспитания, а ответные реакции классифицированы и подвергнуты количественному измерению.

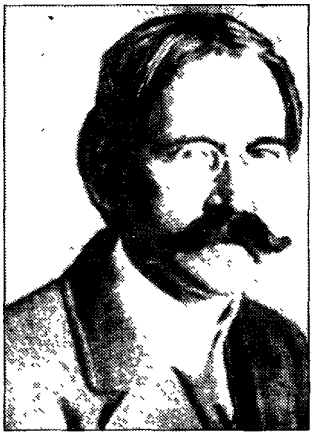
Можно утверждать, что, сколько бы Э. Мейман ни говорил, что педагогика не есть ни прикладная психология, ни прикладная этика, логика и т.д., а, бесспорно, самостоятельная наука о факторах воспитания, пользующаяся для своих целей результатами других наук, представители экспериментального направления в педагогике явно переоценивали роль биологического фактора в становлении ребенка и переносили закономерности психофизиологического развития детей в педагогику.

Увлечение экспериментальной педагогикой в тот период объяснялось, в частности, развитием и значительными успехами позитивистской психологии. Именно позитивистская ориентация Э. Меймана и В. Лая не позволила им найти правильное соотношение между теоретическими и экспериментальными составляющими научного исследования в педагогике и ставила под сомнение их утверждение о возможности разрешения всех кардинальных проблем учения и преподавания с помощью только эксперимента, наблюдения и обобщения передового опыта.

Популяризация идеи измерения психологических свойств детей для педагогических целей в экспериментальных условиях широко проводилась на страницах журналов многих стран мира, в результате чего она привлекла внимание многих специалистов. В частности, в Италии широко известный практик дошкольного воспитания М. Монтессори в процессе медицинского эксперимента выявила особо чувствительные к внешним воздействиям возрастные этапы в развитии ребенка, так называемые сензитивные периоды, чрезвычайно важные для каждого человека. Временные рамки этих периодов крайне ограничены, и поэтому чрезвычайно важно не упустить возможности использования воспитателем различных развивающих методов именно в эти периоды. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори разработала программу и методику сенсорного воспитания детей дошкольного возраста путем развития отдельных чувств и органов восприятия – зрения, слуха, осязания и т.д. Специальная методика наблюдения за детьми по определенной программе помогла ей сформулировать принцип организации особой воспитывающей и активно формирующей среды, в которой развиваются и с которой взаимодействуют дошкольники.

Авторитет позитивистской методологии в рассматриваемый период был так велик, что под ее влияние попал и крупнейший американский философ, педагог и социолог *Джон Дьюи* (1859–1952). Экспериментальный метод у Д. Дьюи предполагал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками.

Важнейшим источником для педагогики как науки Д. Дьюи считал проверенный жизнью метод. В реформаторской педагогике Д. Дьюи выступил как наиболее яркий представитель философско-педагогического направления прагматизма (от *греч.* – дело, действие) с его трактовкой истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». При этом значимость пользы определялась чувством самоудовлетворения. Со временем прагматизм превратился в определенную идеологию, адекватную «американскому образу жизни», в основе которой лежал критерий полезности, восходящий еще к Г. Спенсеру.



Д. Дьюи

Каждый ребенок, по определению Д. Дьюи, – неповторимая индивидуальность и потому должен стать центром педагогического процесса. Отправляясь от идей У. Джемса, родоначальника прагматизма, Д. Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания.

Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Такой путь познания представлялся прагматистам более соответствующим природе ребенка, нежели традиционное сообщение ему системы знаний. Конечным результатом обучения, по Д. Дьюи, должна была стать сформированность навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению. Целями образовательного процесса выступали умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, а также воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

Реализация идей Д. Дьюи на практике осуществлялась в 1884–1916 гг. в разных школах. По его методике проводилась работа в опытной начальной школе при Чикагском университете, организованной в 1896 г., где обучались дети с 4 до 13 лет. В качестве основания для начала обучения с такого раннего возраста выдвигалось утверждение, что фундамент всей последующей школьной жизни закладывается в дошкольных учреждениях. Поэтому первые практические опыты Д. Дьюи были связаны с работой с маленькими детьми, которые с самого раннего возраста приучались делать все самостоятельно, преимущественно в игровой форме. Позже в школе опора делалась на трудовую деятельность – 11–13 -летние мальчики и девочки пряли, ткали, шили, т.е. учились «делать». Мышление при этом должно было «обслуживать» опыт каждого ребенка. Оно становилось необходимым только при решении конкретных практических задач, и учебная деятельность в таких условиях не требовала дополнительной активизации. Система обучения в такой школе не была связана с понятием так называемого общественно полезного труда – в основе ее лежали интересы отдельного индивида. Задачей школы была подготовка учащихся к самостоятельному решению возникающих проблем, выработка умения приспосабливаться к среде. Воспитатель и учитель должны были лишь направлять деятельность учащихся в соответствии с их способностями. Воспитание, писал Д. Дьюи, должно опираться на независимое существование прирожденных способностей; задача воспитания состоит в их развитии, а не в их создании.

На основе своего опыта работы в школе Д. Дьюи дополнил свою концепцию положениями о том, что школа обязана гибко реагировать на динамические изменения в обществе и должна сама стать как бы обществом в миниатюре, она должна предоставлять детям максимальные возможности для выработки общественного чувства сотрудничества и навыков взаимопомощи.

Школа, представленная у Д. Дьюи как воспитывающая и обучающая среда, должна была выполнять следующие основные функции: упрощать сложные явления жизни, предоставляя их детям в доступной форме; выбирать для изучения наиболее типичные и важные моменты из опыта человечества; содействовать выравниванию социальных различий, создавая «единство мыслей и координированность действий». Содержанием образования у прагматистов выступал приобретенный опыт ребенка, обогащающийся в условиях обучающей среды.

Для учащихся способом приобретения опыта являлось решение различных практических задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос и т.д., а приобретение необходимых для этого знаний связывалось с интересами ребенка, которые обеспечивают его внимание и активность. Д. Дьюи при этом допускал, что не все жизненно важное может представлять для ребенка интерес, в связи с этим у детей нужно развивать силу воли, формировать характер.

Противоречие между интересом и усилием устраняется, по мнению Д. Дьюи, знанием воспитателем возрастных особенностей детей. Д. Дьюи выделял три таких периода в школьной жизни. Первый период – с четырех до восьми лет. Он характерен яркостью связей между впечатлением, представлением и действиями. Второй – от восьми до одиннадцати лет – период расширения сфер деятельности и заинтересованности в ее результатах. Игра уже не занимает такое большое место в жизни ребенка, как в первый период. На этом этапе выявляются связи между средствами и целями деятельности, появляется творчество. Третий период – от одиннадцати лет до окончания начального образования – очень важный в жизни ребенка, потому что он связан с развитием всех сущностных сил личности.

Школьное обучение, согласно Д. Дьюи, следует начинать с деятельности учащихся, имеющей социальное содержание и применение, и только позже подводить школьников к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления. Содержание образования, таким образом, усваивается как побочный продукт в ходе исследования проблемной обучающей среды, организованной как логическая последовательность педагогических ситуаций. Подлинным образованием Д. Дьюи считал все ценное, вынесенное и пережитое из конкретных ситуаций, из специально организованного опыта, из «делания». Единственным критерием педагогической ценности учебного предмета выступал только его вклад в «становление системы внутренней личностной ориентации».

Способом организации такой деятельности должен был служить, в частности, разработанный учеником и последователем Д. Дьюи, американским педагогом, видным представителем прогрессивизма *Уильямом Килпатриком* (1871–1965) метод проектов. Согласно ему обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая туда и учебную деятельность.

Несмотря на то что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии этот метод, как и другие идеи Д. Дьюи, использовался в практике многих стран мира.

Доведенная до крайности идея прагматической педагогики относительно опоры обучения на практику привела к сужению круга знаний, необходимых для выработки у учащихся научного мировоззрения. Чрезмерное внимание к спонтанным интересам ребенка и так называемому сопутствующему обучению, отрицание ведущей роли учителя в школе, безусловно, снижали значимость самого прагматического принципа – «обучение посредством делания», т.е. организации самостоятельной деятельности учащихся для решения заинтересовавших их проблем. Метод проектов вел, по сути дела, к ликвидации учебных предметов, поскольку для решения практической задачи учащиеся пользовались лишь отрывками знаний, вследствие чего нарушалась внутренняя логика отдельных наук. На практике это привело к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Идея прагматического образования Д. Дьюи и основанный на ней метод проектов У. Килпатрика подвергались серьезной критике уже их современниками. Так, профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке *Уильям Бэгли* (1874–1946), представитель так называемого «эссенциализма» – «сущностного» подхода к педагогике, – резко выступал против утилитаризма школьных программ и прагматических подходов к образованию. Рассматривая образование как «стабилизирующую силу», У. Бэгли требовал укрепления его исторически сложившихся функций. Школьное обучение должно быть, по его мнению, направлено на овладение учащимися основными навыками умственной деятельности, позволяющими продвигаться в знаниях вперед, от чего отказалась собственно прагматическая педагогика. У. Бэгли один из первых в США стал также критиковать теорию врожденных способностей и основанную на ней практику тестирования интеллекта ребенка, поскольку считал, что тесты не могут

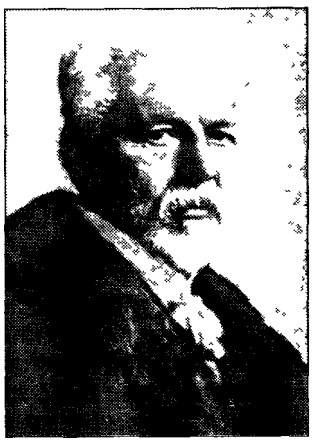
полностью раскрыть потенциал личности и в руках неподготовленных педагогов могут принести вред.

Несмотря на критику и негативные последствия, идеи прагматизма и метод проектов привлекали внимание педагогов многих стран, в том числе и России, и считались средством для построения школы нового типа. Позже от многих заимствованных из реформаторской педагогики методик пришлось отказаться ввиду того, что они не были способны решить задачу подлинной модернизации школы.

В поисках путей формирования нового типа личности в существовавших условиях значительное место заняли идеи, изложенные в 1890 г. в книге *Пауля Наторпа* (1854–1924) «Социальная педагогика», положившие начало еще одному направлению реформаторской педагогики, которое проблемы образования и воспитания подрастающего поколения рассматривало в широком социально-философском контексте. Школа представлялась как наиглавнейшая ячейка социального содружества – союз педагогов и учеников. Подготовке такого союза должна была служить семья, в задачи которой входило воспитание в детях индивидуальности, не мешающей им жить и творить в сообществе. Воспитание и образование в социальной педагогике П. Наторпа превращались в выработку взаимоотношений личности и общества на основе единства понимания жизненных ценностей и норм. Именно с этой целью П. Наторп предлагал создать единую для всех слоев населения школу, которая могла бы привести к устранению классовых противоречий и снятию острых социальных проблем.

Идеи социальной педагогики нашли сторонников в демократических слоях общества практически всех стран Европы. Так, эти идеи и идеи прагматизма вобрало в себя и трансформировало педагогическое направление, возникшее в Германии в результате резкого недовольства формализмом и пассивностью старой школы и получившее название трудовой школы. Начало этому направлению положил швейцарский педагог *Роберт Зейделъ* (1850–1933), который в своей работе «Трудовая школа как социальная необходимость» наметил основные принципы ее построения. Первая такая школа была организована в 1882 г. и названа коллективно-трудовой колонией, в которой использовалось около 20 разных видов производительного труда. Каждый ученик должен был основательно изучить одно из ремесел и иметь представление обо всех других. Занятия трудом требовали знаний и поэтому сопровождались умственными занятиями и художественно-изобразительной деятельностью.

Научное обоснование движению трудовой школы дал немецкий педагог *Георг Кершенштейнер* (1854–1932). В работе «Понятие трудовой школы» он доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию. В задачи школы поэтому должно было, по его мнению, входить обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием ей нравственного значения и воспитание гражданина-патриота. Для реализации этих идей организация школьного производства должна была осуществляться по типу трудовой общины.



Г. Кершенштейнер

В 1908 г. Г. Кершенштейнер в докладе на тему «Школа будущего – трудовая школа» изложил основные принципы организации такой школы. Трудовая школа должна стать таким образовательным учреждением, которое готовило бы детей главным образом из народа к будущей трудовой деятельности, причем основная ее цель не сообщение знаний, а выработка у учащихся элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения. Для детей только то имеет значение, чего они добиваются путем самодеятельности, поэтому в школу и должен быть введен ручной труд. Это, по определению Г. Кершенштейнера, вполне отвечало бы природе самих детей, поскольку 90% из них обладают образным мышлением, а не абстрактным, и они с большим удовольствием предпочтут

практические занятия умственным. При организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытническую и лабораторную работу. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному затруднению, которое ребенок в состоянии преодолеть самостоятельно. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности.

В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные формировать у молодежи желание трудиться на благо отечества и защищать его.

Начало XX в. характеризовалось быстрым распространением школ с трудовым уклоном не только в европейских странах, включая Россию, но и в азиатских, например в Японии. Вместе с тем у представителей трудовой школы не было единодушия по многим вопросам, и прежде всего по вопросу о целях трудового воспитания.

В 1903 г. вышла в свет работа В.А. Лая «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал свои требования к трудовой школе. Труд рассматривался им не как учебный предмет, а как принцип преподавания всех учебных дисциплин. Ручной труд, считал В.А. Лай, должен вводиться в народную школу прежде всего как средство умственного, физического и духовного развития учащихся.

Теория В.А. Лая, названная им «школой жизни», была наиболее близкой к концепции Д. Дьюи. Основываясь на данных различных поисков путей реформы школы, В.А. Лай пытался создать новую педагогику – педагогику действия. Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступали для него не книги и объяснения учителя, не один лишь интерес, воля, труд или что-либо подобное, а, как писал он сам, лишь полная жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств. Именно поэтому ручной труд выступал у В.А. Лая как принцип преподавания, способствующий обучению и воспитанию.

Труд является необходимым заключительным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций. Особая роль В.А. Лаем отводилась третьему компоненту его триады – выражению, которое и являлось собственно действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Это приспособление ребенка было основной задачей школы действия.

В книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» В.А. Лай писал о том, что его школа действия ставит своей целью создать для ребенка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребенка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей. Из этой работы В.А. Лая ясно видна его близость к идеям социальной педагогики, которые он дополнил собственными соображениями для конкретной их реализации.

Важную роль в нарисованной В.А. Лаем школе жизни должны были играть учебный план и методы преподавания, основанные на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка. Признаваемые всеми полезными в педагогическом отношении практические и творческие работы школьников в лабораториях, мастерских, уход за растениями и животными, театрализованные представления, лепка, рисование, игры и спорт – в рекомендациях В.А. Лая вслед за Д. Дьюи приобретали главенствующее значение по отношению к систематическому научному образованию.

В 1910 г. на собрании учителей в Страсбурге В.А. Лай выступил с докладом о новых педагогических течениях, в котором он обратил внимание на значительную путаницу понятий и терминов в педагогических концепциях и предложил разграничить понятия «школа труда» и «школа действия», показав, что эти понятия хотя и имеют общие черты, но не совпадают. Под «школой труда» подразумевался производительный труд, а под «школой действия» – разносторонняя деятельность, куда входит как составная часть и производительный труд. В.А. Лай указывал и на то, что под понятием «трудовая школа» в педагогическом мире часто понималось не одно и то же.

Таким образом, можно сделать общий вывод, что в реформаторском движении трудовой школы выделились две основные группы – сторонники понимания труда в школе как всякого рода активной

деятельности (мускульной, интеллектуальной, творческо-изобразительной) и так называемые мануалисты – сторонники понимания труда как деятельности ручной, направленной на создание материальных ценностей.

Однако и прагматисты, и представители социальной педагогики, и сторонники трудовой школы сходились в главном – основу организации школьной жизни ребенка должна составлять активная трудовая деятельность, при которой труд выступает как средство приобретения опыта, формирования сообщества в школе, воспитания разносторонне развитой личности. Участвуя в разных сферах деятельности и приобретая собственный опыт, дети при помощи наставников осмысливают его в школе.

Общим для различных пересекающихся направлений реформаторской педагогики было признание того, что истинная школа должна быть организована так, чтобы ребенок находился в среде, общение с которой действовало бы развивающе на его умственные и творческие способности. Школа как органическая часть более широкой социальной среды должна при этом стать организованной средой, основу которой составляет широко трактуемая трудовая деятельность. По определению Д. Дьюи, ребенок не только живет в такой школе, а учится у самой жизни.

Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики

Практическое создание школ нового типа отвечающих требованиям жизни, началось с открытия П. Робэном во Франции так называемой интегральной трудовой школы, а позже, с 80-х годов, – открытия «образцовых» школ для детей состоятельных родителей. Это послужило началом движения «новых школ». Его появление было продиктовано объективными потребностями в воспитании инициативных, хорошо образованных людей, способных стать энергичными предпринимателями, деятелями в различных областях государственной и общественной жизни. Это направление касалось в основном развития средней школы, поскольку она в то время продолжала классические традиции прошлого века и не соответствовала изменениям, происходящим в общественной жизни. Появившиеся в последнее десятилетие XIX в. в европейских странах «новые школы» были родственны по целевой установке, но различались по своей внутренней организации и методам обучения. Многие из них были школами-интернатами, располагавшимися в сельской местности.

Широкой известностью пользовалась школа в Абботсхольме в Англии в графстве Дербшир, основанная в 1889 г. доктором *Сесилем Редди* (1858–1932). Первоначально предполагалось сделать из этой школы некое объединение учащихся, семьи и церкви, как бы государство в государстве. В школу принимались исключительно мальчики одиннадцатилетнего возраста, с тем чтобы «прожить» в ней 8–9 лет. Девизом школы служил лозунг – «Свобода – это повиновение закону».

С. Редди был убежден, что для принципиального изменения школьного дела необходима своего рода педагогическая лаборатория, где будут формироваться «благородные англичане». Эта школа должна была решать две взаимосвязанные задачи: развивать природу каждого ребенка и приспосабливать эту природу к определенному виду последующей деятельности воспитанника. Общее образование, даваемое в школе, должно было обеспечить гармоническое развитие ребенка, включая в учебно-воспитательный процесс его физическое воспитание, трудовую деятельность, раскрытие творческих начал, интеллектуальное, нравственное и религиозное воспитание.

В процессе трудовых занятий учащиеся знакомились с портняжным и сапожным делом, кулинарией, ювелирным искусством и многими другими видами деятельности в сельском хозяйстве или промышленности.

С целью интеллектуального развития до 15 лет мальчики получали общее образование на основе изучения широкого круга теоретических дисциплин, потом число учебных предметов увеличивалось за счет коммерческого дела, промышленного и сельскохозяйственного бизнеса. В ходе обучения молодые люди проходили практическую стажировку, связанную с будущей специальностью. Основной задачей такой организации школьного дела ставились возбуждение здорового интереса учеников к природе и человеческой жизни, выработка воли и характера, а также приобретение определенного объема практически необходимых знаний. Особо поощрялись в школе активность и изобретательность. Так, учащиеся сами придумывали подвижные игры, сами организовывали театрализованные представления.

В результате нескольких лет опыта школьной работы С. Редди пришел к выводу, что в «новой школе» могут быть выделены три основных типа: школа для будущего рабочего с крепкими мускулами; школа для людей, деятельность которых потребует глубокого понимания проблем современного мира; и школа для будущих лидеров и руководителей в области политики, права, педагогической

деятельности. Для выбора соответствующего типа образования дети должны были пройти курс общей подготовки в начальной школе и только после проверки уровня их интеллектуального развития, обладая определенными данными, поступать в одну из названных школ. По мнению С. Редди, только хорошо организованная система образования, предусматривающая преемственные связи между ее звеньями, может привести к качественным изменениям в школьном деле в целом.

Из Англии практика открытия «новых школ» стала распространяться и на другие страны Европы. В Германии благодаря *Герману Литцу* (1868–1919) были открыты сиротский приют и две средние школы-интерната, в которых должна была воспитываться «духовная элита», способная противостоять разрушающей человеческий дух действительности. В этих интернатах, «сельских воспитательных домах», главное внимание уделялось нравственно-гражданскому воспитанию; в учебном плане и конкретных программах большое место занимали вопросы национальной истории, литературы, искусства. Труду воспитанников также отводилось значительное время, поскольку считалось, что именно совместная трудовая деятельность формирует чувство национального единства.

Густав Винекен (1875–1964) открыл в 1906 г. в поселке Виккерсдорф (Тюрингия) так называемую «Свободную школьную общину», где обучались и воспитывались как мальчики, так и девочки. В своей системе, видимо под влиянием социальной педагогики, Г. Винекен большое внимание уделял выработке у учащихся привычки к совместному труду. А само воспитание в общине сводил к формированию, по его определению, «молодежной культуры», своеобразной и свободной от авторитаризма взрослых.

Эдмон Демолен (1852–1907), восхищаясь качествами, которые развивали у юных англичан средние школы нового типа, по этому образцу открыл в 1899 г. во Франции школу де Рош, где воспитывались мальчики из привилегированных слоев населения. Программа школы исходила из новых подходов к организации учебной работы и формированию трудовых навыков. Значительная часть времени отводилась практическим занятиям разного рода – не только учебным, но и работам на фермах и в мастерских. Э. Демолен отменил деление педагогов на наставников и преподавателей. Учитель в школе де Рош был главным образом советчиком и другом, объединяя обе функции – воспитания и обучения. По образцу этой школы было создано в начале XX в. уже несколько «новых школ». Их деятельность повлияла на содержание реформ среднего образования во Франции.

Бельгийский педагог, врач и психолог *Овид Декроли* (1871– 1932), также представитель движения «новых школ», открыл в Брюсселе в 1907 г. учебное заведение, которое существует и поныне. В основу работы этой школы он положил принцип удовлетворения интересов и потребностей детей. Основой обучения и воспитания у О. Декроли стали учебные комплексы, названные им «центрами интересов», сущность которых состояла в организации работы детей вокруг таких тем, которые более отвечают детским интересам и потребностям. Конкретно это выражалось в том, что на занятиях дети наблюдали, читали, писали, рисовали, лепили и т.д. только то, что было связано с заданной им темой. Для большей эффективности такой системы он разработал ряд дидактических игр, которым придавал большое значение.

Опробованные О. Декроли подходы к организации учебной деятельности учащихся оказали влияние на педагогов в России в 20-е гг. при разработке ими так называемых комплексных программ, от которых, впрочем, скоро пришлось отказаться как не отвечавшим поставленным образовательным целям.

В начале XX в. в Европе существовало уже более 50 загородных школ-интернатов. Эти школы предоставляли своим учащимся больше свободы в обучении и поведении, взаимоотношения педагогов и учащихся строились на демократических началах, но при соблюдении установленных норм поведения.

В 1899 г. молодой ученый из Швейцарии *Адольф Ферьер* (1879–1960) явился инициатором создания Международного бюро «новых школ». Одна из основных задач Бюро состояла в том, чтобы четко определить характеристики «новой школы». К ним относилось прежде всего место расположения школы – это загородная местность, интернатная система, самоуправление, совмещение умственной работы с физической деятельностью в мастерских или на ферме и т.д.

В дальнейшем эти учебные заведения сыграли важную роль в развитии практики массовой школы, поскольку опробованные в экспериментальных условиях методы и организация обучения и воспитания с успехом внедрялись в учебный процесс самых обычных «непривилегированных» школ.

К началу XX в. в результате проводимых государственных реформ и реформаторских новаций в ведущих странах Западной Европы и Америке общая панорама развития школьного дела выглядела

следующим образом.

В Англии после принятия законов 1870 г. (акт Фёрстера) и 1902 г. (акт Бальфура) о начальном и среднем образовании избираемые населением школьные комитеты получили возможность расширения сети школ, субсидируемых государством, так называемых «паблик скулз». Начальная школа объявлялась бесплатной и обязательной для всех детей от 5 до 12 лет. Система полного школьного образования в Англии и Шотландии включала подготовку детей 3–5 лет к школе в детском саду, начальную школу с шести- или восьмилетним курсом обучения и среднюю школу. Деятельность начальной школы Министерством просвещения жестко не регламентировалась. Устанавливался только стандарт обязательных знаний. В средней школе в целях ослабления господства классицизма стали вводиться предметы естественнонаучного цикла. И даже некоторые аристократические школы были вынуждены открывать в своих стенах реальные, коммерческие и инженерные отделения. Довольно широкое распространение получил новый тип школы – «признанные школы» – для подростков 12–17 лет с шестилетним сроком обучения, открытие которых было продиктовано экономическими и социальными требованиями. Вместе с тем определенное количество грамматических школ, имевших давние традиции в Итоне, Регби, Вестминстере и других местах, оставалось приверженцами классического образования. В работе средней школы акцент ставился на формировании воли и характера воспитанников, подготовке энергичных, деловых и преданных идеалам страны граждан.

В конце XIX – начале XX в. в Великобритании возникла и получила в дальнейшем распространение во многих странах мира внешкольная скаутская (от *англ.* – разведчик) организация детей 8–18 лет. Основатель организации *Роберт Баден-Поуэлл* (1857–1941) объединил подростков в бойскаутские (для мальчиков) и герлскаутские (для девочек) отряды, которые имели свой устав, символику, обязательства. В процессе активной деятельности отрядов у их членов вырабатывались сила воли и чувство гражданственности.

В Германии, где до 70-х гг. XIX в. действовали школьные регулятивы 1854 г., вопрос о реформировании народного образования стоял особенно остро. В 1872 г. министр народного просвещения А. Фальк отменил прежние «регулятивы» и издал новый закон «Общие постановления о народной школе и подготовке учителей», согласно которому курс начальной школы увеличивался до четырех лет, расширялась его программа за счет введения истории, географии, естествознания и других предметов. На базе начальной школы была создана промежуточная школа (аналогичная английской «признанной школе») с шестилетним курсом обучения. Система образования стала представлять собой либо начальную четырехлетнюю школу и четырехлетнюю школу повышенного типа, дающую возможность поступления в среднюю школу, либо начальную школу (4 года обучения) и обучение в промежуточной школе с продолжительностью обучения в 2–3 года. Затем следовали низшие профессиональные и средние учебные заведения.

В системе среднего образования было выделено три типа школ: классическая гимназия, реальная гимназия и высшее реальное училище, отличавшееся от реальной гимназии отсутствием преподавания латинского языка. Кроме средних учебных заведений с девятилетним сроком обучения были созданы неполные средние школы – прогимназии с шестилетним сроком обучения и реальные училища.

Популярностью пользовалось и так называемое дополнительное образование – вечернее обучение на базе восьмилетней школы, которое имело целью подготовку или к определенной профессии или к поступлению в среднюю школу. Практически все германские школы продолжали оставаться конфессиональными.

В США до конца XIX в. не было федерального ведомства, объединяющего деятельность всех штатов по народному образованию. Управление образованием в каждом штате было функцией своего комитета, который разрабатывал учебные программы, распределял государственные субсидии и руководил организацией школ. Вследствие такой децентрализации обнаружился огромный разрыв уровней образования в городских и сельских школах. Вместе с тем характерной чертой для всех типов школ было совместное обучение мальчиков и девочек, за исключением некоторых частных религиозных школ для мальчиков и отдельно для девочек. Другой общей для всех школ чертой было культивирование в них так называемого «американского образа жизни» и принадлежности к американской нации. В некоторых школах вводилось самоуправление по типу государственного строя в США.

В большинстве штатов государственная система образования состояла из восьмилетней начальной и четырехлетней средней школы. Начальная школа, которая была обязательной и бесплатной, подразделялась на элементарную и грамматическую. К концу XX в. можно констатировать

значительное увеличение числа учебных заведений. Характерной особенностью системы школьного образования в Америке являлась преемственность элементарной и средней школы. Поскольку среди средних школ было много профессиональных, начальная школа была призвана создавать необходимую базу для успешного обучения в старшем звене. В начальной и в средней школе, в соответствии с концепцией прагматизма, большое внимание уделялось практическому применению теоретических знаний. Поэтому значительное время школьники занимались в специально оборудованных кабинетах и лабораториях. Большое место в учебно-воспитательном процессе отводилось подвижным играм и спорту.

Во Франции в самом конце XIX в. министром народного просвещения был Ж. Ферри (1832–1893), по инициативе которого был издан ряд законов, касавшихся начальной школы: она становилась всеобщей, обязательной, бесплатной и светской. По законам 80-х гг. система школьного образования во Франции включала: материнскую школу (с 3 до 6 лет); начальную школу (с 6 до 11 лет); начальную школу повышенного типа (с 12 до 14 лет); профессиональную или общеобразовательную среднюю школу (с 15 до 18 лет). Обучение мальчиков и девочек было раздельным, совместное обучение допускалось только в малоукомплектованных школах. Учебные программы начальной и средней школы, так же как и учебники, были ориентированы на воспитание в детях национальных чувств, что было свойственно практически всем странам того времени. С целью подготовки мальчиков к защите отечества создавались «школьные батальоны».

Особую заботу во Франции к концу XIX в. уделяли средней школе. Существовавшие специальные средние учебные заведения, в которых наряду с общеобразовательными предметами изучались прикладные науки, связанные с сельским хозяйством, индустрией, коммерцией, в 1891 г. были преобразованы в общеобразовательные средние школы гуманитарного направления без преподавания в них древних языков. Средняя школа стала подразделяться на классическую и современную. В связи с тем что такая школа мало соответствовала потребностям общества, по закону 1902 г. в средней школе начали создаваться младшие классы с двумя отделениями – с древними языками и с новыми языками, а также старшие классы с четырьмя отделениями: с латинским и греческим языком; с латынью и новыми языками; с латынью и естествознанием; с естественными науками и новыми языками.

Мужские средние школы получили названия лицеев, если они субсидировались государством, и коллежей, если содержались городским самоуправлением или общиной. С 1880 г. стали открываться и государственные женские учебные заведения.

Школа и педагогическая наука – два социально-исторических явления, тесным образом взаимосвязанные, но не идентичные. Школьные реформы конца XIX – начала XX в. не только опирались на различные педагогические концепции, но и сами давали стимул к развитию многочисленных теоретических исканий.

Реформаторская педагогика, несомненно, способствовала как обогащению теории, так и совершенствованию практики воспитания, образования и обучения. Так называемое экспериментальное, самое мощное в реформаторской педагогике, течение стимулировало развитие дидактики, исследование процессов понимания, особенностей внимания школьников, выявление причин их переутомления, разработку тестовых методик проверки уровня умственного развития ребенка и т.д.

Идеи прагматизма оказали большое влияние на организацию школьного дела и дошкольного воспитания и стали составной частью движения за «новое воспитание». Поставив во главу угла деятельность ребенка и приобретаемый им личный опыт, прагматическая педагогика сумела теоретически и практически доказать архаичность традиционного обучения в школе. Вместе с тем недооценка прагматистами предметного преподавания, которое, как бы там ни было, должно лежать в основе всей системы обучения, привела в дальнейшем ко многим негативным последствиям – к снижению уровня знаний и сужению кругозора учащихся. Правда, и современная американская школа в известной мере опирается на идеи Д. Дьюи и его последователей, поскольку именно они, а также идеи «нового воспитания» в целом помогают достижению самоутверждения школьников, достижению ими личного преуспевания, что отвечает американскому менталитету.

Трудовой принцип, выдвинутый реформаторской педагогикой и оказавший сильнейшее влияние на развитие школы всех европейских стран, в частности России, особенно в 20 – 30-е гг., получил дальнейшее развитие в современных условиях и актуален для сегодняшней практики образования и обучения с некоторым уточнением его понимания.

Конец XIX – начало XX в. – период бурного и разностороннего развития педагогики, многие идеи

того времени сейчас переживают второе рождение, хотя эта преемственность далеко не всегда осмысливается, а отдельные практические поиски реформы школы конца прошлого и начала нынешнего столетия недостаточно критически переносятся в условия современности. Это касается и принципов отбора содержания образования, и организационных форм, и методов обучения. В общем же опыт прошлого, достаточно осмысленный, мог бы быть полезным и ныне, в условиях активных поисков путей усовершенствования деятельности школы.

Рекомендуемая литература

Бине А. Современные идеи о детях / Пер. с фр. М., 1910.
Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины / Пер. с нем. М., 1922.
Гергет А., Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения. Херсон,1925.
Демолен Э. Новое воспитание. Школа де Рош / Пер. с фр. М., 1900.
Дьюи Дж. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1925.
Дьюи Дж. Школа и ребенок / Пер. с англ. М.; Л., 1923.
Дюи Дж.,Дюи Э. Школа будущего. М., 1922.
Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения. М., 1913.
Кей, Эллен. Век дитяти / Пер. Н.И. Юрасова. М., 1906.
Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Пер. с нем. М., 1915.
Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925.
Лай В. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / Пер. с нем. Пг., 1920.
Лай В. Экспериментальная педагогика. М.; Л., 1927.
Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1922.
Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / Пер. с итал. 4-е изд. М., 1920.
Наторп П. Философия как основа педагогики / Пер. с нем. Спб., 1910.
Опытные школы в Германии. М., 1926.
Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVI–XX вв. М., 1976.
Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли. М., 1928.
Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Пер. с англ. М., 1930.
Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. 2-е изд. М., 1981.
Хрестоматия по истории педагогики / Под ред. С.А. Каменева / Сост. А.П. Пинкевич. Т. 3. М., 1934.

ГЛАВА 13

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX В. (ДО 1917 Г.)

Народное образование в России в конце XIX - начале XX в. и проблемы его преобразования

Основным типом школы в России к началу XX в., как и раньше, была начальная школа, отличавшаяся пестротой не только по ведомственной принадлежности, но и по срокам и содержанию обучения. Самыми распространенными ее типами были сельские одноклассные и двухклассные народные училища и городские училища, подведомственные Министерству народного просвещения; одноклассные и двухклассные церковно-приходские школы Священного синода. Кроме того, но их было значительно меньше, существовали школы различных ведомств: Министерства внутренних дел, железнодорожные, частные, ведомства Императрицы Марии, казачьи и др.

Деятельность сельских школ определялась «Инструкцией для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения» (1875). Срок обучения в одноклассных училищах по-прежнему составлял три года, а обязательными предметами в них были Закон Божий, славянская грамота, русский язык с чистописанием, арифметика. В двухклассных училищах, с пятилетним сроком обучения, дополнительно преподавались начатки истории, географии, естествознания, церковное пение и черчение. При наличии средств «Инструкцией» допускалось введение в учебный план гимнастики, обучение ремеслам для мальчиков и рукоделию для девочек, а также садоводству, огородничеству, пчеловодству.

Важнейшим условием открытия этих училищ было обязательство местных земств, сельских общин или других учредителей обеспечить их участком земли, помещением, выделять средства на содержание учителей, на приобретение учебных пособий для учащихся. Министерство же выделяло на содержание этих училищ всего около одной трети общей суммы затрат, однако они подчинялись министерству, дирекции и инспекторам народных училищ.

В каждом одноклассном училище работали один учитель и один законоучитель, а в двухклассном – два учителя и один законоучитель, в некоторых вводились должности помощников учителя. Ими, как правило, были выпускники двухклассных училищ, которых оставляли при школах для подготовки к поступлению в учительскую семинарию.

Самым распространенным типом начальной школы в России этого периода были по-прежнему церковно-приходская школа и школы грамоты, находившиеся в ведении Святейшего синода. Они, как и министерские школы, были одноклассными и двухклассными, в первых курс обучения продолжался 3 года, а во вторых – 4 года, в школах грамоты дети обучались 2 года. Последние открывались по инициативе приходских священников или других членов причта и утверждались главой епархии.

Как указывалось в «Положении о церковных школах ведомства православного исповедания» (1902), главной задачей всех этих школ являлось «распространение в народе образования в духе православной веры и церкви», утверждение христианской нравственности и сообщение детям необходимых полезных знаний.

В церковно-приходских школах обучали Закону Божьему, церковному пению, чтению книг церковной и гражданской печати, письму и арифметике; в двухклассных училищах добавлялись начатки русской истории, географии, черчение и рисование. На предметы, связанные с религией, отводилось свыше 40% всего учебного времени.

Несмотря на то что церковно-приходские школы способствовали повышению общей грамотности населения, уровень общеобразовательной подготовки учащихся в них, их материальная база значительно уступали министерским школам. Все это привело в предреволюционные годы к сокращению их численности.

Основным типом начальных учебных заведений в городах были городские училища, которые по «Положению о городских училищах» (1872) могли открываться не только правительством, но и земствами, городскими обществами, сословными учреждениями и частными лицами. Они находились в

ведении попечителей учебных округов и осуществляли свою деятельность под руководством инспекторов народных училищ. Целью городских училищ, как она определялась в «Положении», было обеспечение детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования.

В 1912 г. в соответствии с «Положением о высших начальных училищах» все городские училища стали преобразовываться в высшие начальные училища с четырехлетним сроком обучения. Для поступления в высшие начальные училища необходимо было окончить одногодичное начальное училище Министерства просвещения или соответствующее ему другое начальное учебное заведение.

В учебные планы высших начальных училищ входили Закон Божий, русский язык с элементами церковнославянского, арифметика, начатки географии, истории, естествоведения, рисование и черчение. В отличие от городских училищ учебный план высших начальных училищ предполагал ознакомление учащихся с элементами алгебры, геометрии и физики. Пение и гимнастика из необязательных предметов становились обязательными. Создание высших начальных училищ облегчало переход из начальной школы в среднюю при условии сдачи дополнительных экзаменов по тем предметам, которые отсутствовали в учебных планах начальных училищ, но имелись в гимназиях: это прежде всего древние и современные иностранные языки.

Главным типом средней школы в России в конце XIX – начале XX в. была, как и раньше, классическая гимназия. Сохранялись также реальные училища, духовные семинарии, военные учебные заведения с общеобразовательным курсом, женские гимназии Министерства просвещения и ведомства Императрицы Марии, институты благородных девиц, епархиальные училища. Однако центральное место в системе средних учебных заведений по традиции занимали классические гимназии, выпускники которых пользовались преимущественным правом при поступлении в университеты.

Целью традиционной гимназии было воспитание социальной элиты, людей, которые могли бы занимать должности в государственном аппарате. По-прежнему на изучение классических языков (латинского и древнегреческого) в гимназиях отводилось до 65% учебного времени, Закона Божьего и математики – чуть выше 10%, остальное учебное время распределялось между естествознанием, географией, историей и рисованием.

Типом среднего учебного заведения, рассчитанного на детей средних городских слоев населения, были реальные училища. Их задача состояла в том, чтобы дать учащимся не только общее образование, но и определенную профессиональную ориентацию.

По уставу 1872 г. срок обучения в реальном училище составлял шесть лет. Если имелись материальные возможности, разрешалось открывать VII класс. VII классы могли быть общими, которые готовили учащихся к поступлению в высшие специальные учебные заведения, и профессиональными с различными технологическими уклонами. При реальных училищах допускалось открытие и приготовительных классов за счет родителей, самоуправления или благотворителей.

В начале 90-х гг. была сделана попытка сблизить содержание образования первых двух классов гимназий и реальных училищ, что могло бы дать возможность учащимся-реалистам поступать в III класс классических гимназий. А новый учебный план 1906 г. предусматривал даже возможность их поступления в университеты при успешной сдаче экзамена по латинскому языку. Однако к 1913 г., в связи с усилением реакции, это положение было отменено.

Во всех классах общего отделения реальных училищ преподавались Закон Божий, русский язык, немецкий, французский или другой иностранный язык (со II класса), география, история, математика, физика (начиная с V класса), естествознание, рисование, черчение (только в III и IV классах), чистописание (в I классе) и законоведение (в VII классе).

В приготовительном классе изучались Закон Божий, русский язык, математика, рисование и чистописание.

Специфическим типом средних учебных заведений в России в конце XIX – начале XX в. были кадетские корпуса, дворянские учебные заведения для подготовки офицеров. Деятельность их осуществлялась на основании «Положения о кадетских корпусах» (1886). В этих учебных заведениях наряду с военно-профессиональной подготовкой давалось достаточно широкое общее образование. В учебный план здесь входили Закон Божий, русский язык с церковнославянским и литература, французский и немецкий языки, математика, начатки естественной истории, физики, космографии, географии, истории, чистописание, рисование, обязательные военные предметы: строевое обучение, гимнастика, фехтование, плавание, а также предметы эстетического цикла – музыка, пение, танцы.

Перегрузка содержания отдельных предметов отрицательно сказывалась на качестве знаний кадетов. Поэтому шло постепенное сокращение объема сведений по отдельным предметам, и к 1915 г. был

утвержден новый учебный план, который включал в качестве обязательных предметов Закон Божий, русский язык и литературу, французский, немецкий (или английский) язык, начальные сведения по естествознанию, физике, химии, космографии, географии, истории, законоведению, чистописание, рисование и черчение, а также предметы, которые выводились за основную сетку часов, – строевое обучение, гимнастика, фехтование, плавание, музыка и пение, танцы.

В учебном плане женских гимназий все предметы делились на обязательные и необязательные. К первым относились Закон Божий, русский язык, арифметика, элементы всеобщей и русской географии, истории, физики, сведения по домоводству и гигиене, чистописание, различные виды рукоделия, гимнастика. Вторые включали французский и немецкий язык, предметы эстетического цикла – рисование, музыку, пение, танцы. Сравнение учебных планов мужских и женских гимназий свидетельствует о том, что и по количеству предметов, и по программам всех общих дисциплин женское образование было более ограниченным и поверхностным.

Характерной особенностью данного периода было развитие общественно-педагогического движения. Отражая интересы различных политических сил, с середины 90-х гг. в нем выделились три основных направления: оппозиционно-либеральное, буржуазно-демократическое и социал-демократическое. Каждое из них, отражая интересы определенного слоя российского населения, предлагало свою модель народного образования, однако социально-экономическое развитие общества выдвинуло такие проблемы, которые оказались близкими для всего педагогического движения, несмотря на различия в политической ориентации разных его направлений.

Важнейшим вопросом, который так или иначе ставился в то время, являлся вопрос о необходимости введения всеобщего начального обучения. В поисках путей решения этой проблемы активно участвовали уездные и городские земства, которые изыскивали средства для развития школьной сети, разрабатывали местные проекты расширения всеобщего начального образования, создавали специальные комиссии для изучения состояния народного образования и выработки перспектив его развития, пропагандировали результаты своей деятельности. Примером может служить педагогическая выставка, организованная в 1902 г. в г. Курске, на которой были представлены проекты различных земств относительно введения всеобщего начального образования.

Центральным вопросом, волновавшим всю педагогическую общественность, был вопрос о том, какой должна быть начальная народная школа. Значительная часть деятелей земского движения, отдельные представители Министерства народного просвещения активно выступали за введение в содержание работы начальной школы предметов, позволяющих давать детям первоначальную профессиональную подготовку. Однако против профессионализации начальной школы выступали как большинство ученых, так и наиболее прогрессивная часть учительства.

Так, говоря о значении общеобразовательной подготовки учащихся как основы будущего профессионального обучения, известный педагог Н.Ф. Бунаков полагал, что без необходимого общего образования молодежи любые профессиональные школы – технические, сельскохозяйственные, ремесленные – и прочие училища будут выпускать только плохих техников, ремесленников, земледельцев, способных лишь к работе по старинке, но не будут вести дело образования вперед, совершенствуя его в соответствии с требованиями времени.

В конце 90-х – начале 900-х гг. особенно актуальной стала проблема создания национальной школы. Передовая педагогическая общественность, поддерживая требования национальных окраин, выступала против русификаторской политики царского правительства, за создание такой народной школы, в которой обучение на родном языке и в духе национальных традиций сочеталось бы с изучением русского языка и русской культуры.

Большое внимание участники общественно-педагогического движения уделяли женскому образованию. Благодаря усилиям передовых деятелей просвещения, демократической интеллигенции, земств стала значительно расширяться сеть женских воскресных школ, увеличилось число женских гимназий, пересматривались их учебные планы и программы, открывались женские средние специальные учебные заведения, остро встал вопрос о создании высших женских учебных заведений. Однако все это было следствием преимущественно общественной и частной инициативы, правительственные круги оставались при обсуждении этого вопроса на прежних позициях.

Наконец, еще одна проблема, которая очень остро встала на рубеже двух столетий и была предметом серьезных дискуссий, – это материальное, юридическое и общественное положение учителей. Между либералами и демократами существовали разногласия по вопросам профессионального объединения учителей, руководства обществами взаимопомощи, полицейского надзора за политической

благонадежностью учителей, что указывало на наличие политической дифференциации среди участников общественно-педагогического движения, хотя в целом оно выступало как серьезный противовес государственной политике по отношению к учительству.

Таким образом, общественно-педагогическое движение, выдвинув злободневные вопросы развития народного образования, способствовало привлечению внимания к ним общественных сил страны, развитию общественной и частной инициативы в области организации начального, среднего и высшего образования.

Различия в подходах к решению наиболее острых педагогических проблем отражали интересы разных социальных кругов и особенно ярко проявились в процессе поиска путей создания так называемой трудовой школы. Широкое обсуждение проблем трудовой школы, богатый опыт воспитания и обучения в учреждениях, не входивших в систему Министерства народного просвещения, не могли не отразиться на государственной политике в области образования, особенно в период подготовки его реформ. На этот факт обратил внимание, в частности, П.Ф. Каптерев, который писал, что правительство открывало государственные школы, финансировало и управляло ими, но педагогическую сторону обычно организовывало общество.

Попытки связать школу с жизнью, дать детям некоторые практические навыки активно предпринимались деятелями профессионально-технического образования. Не принижая роли общего образования в подготовке учащихся к трудовой деятельности, они разрабатывали свою систему взглядов на содержание, методы и формы общего и специального образования, на сочетание общих и профессиональных знаний и практической выучки.

Одним из наиболее разработанных был проект члена Русского технического общества *Ивана Алексеевича Анопова* (1844–1907). По его мнению, такой школой могла бы стать реальная общеобразовательная школа с 8-летним сроком обучения, с обязательным введением в учебные планы прикладной математики (механики и основ строительного искусства) и ручного труда, который не только позволяет развивать у учащихся определенные умения и навыки, но и способствует лучшему усвоению любого учебного материала, применению полученных знаний на практике.

Школа, по мысли И.А. Анопова, должна обеспечивать доступ в высшие учебные заведения наиболее способным юношам, а остальным давать знания, необходимые для умелого руководства каким-либо делом на месте: ведение собственного сельского или городского хозяйства, промышленного предприятия, а также включаться в различные формы деятельности на фабриках, заводах, железных дорогах и т.д. Учебный план такой школы, по проекту И.А. Анопова, должен был включать изучение иностранных языков, географии, истории, математики, естественной истории, физики, химии при сокращении времени на изучение закона Божьего. Все предметы он разделял на научные, практические занятия в учебных мастерских и лабораториях, ручной труд (I, II и III классы) и искусства. Таким образом, сближая общеобразовательную и профессиональную школу, И.А. Анопов не упускал из виду взаимосвязь между теоретическими и практическими занятиями, дополняя теоретическое обучение практическими занятиями, проводимыми в учебных мастерских и школьных лабораториях. В учебный процесс он считал необходимым включать трудовую подготовку, которая является важным фактором профессиональной ориентации учащихся. Однако все это были частные инициативы, делавшие попытки реформировать среднюю общеобразовательную школу «снизу».

Первые шаги реформирования средней общеобразовательной школы «сверху» были сделаны министром народного просвещения *Николаем Павловичем Боголеповым* (1846–1901), издавшим 8 июля 1899 г. циркуляр, в котором приводился перечень недостатков средней школы и объявлялось о создании специальной комиссии по их устранению. Комиссия подходила к реформированию средней общеобразовательной школы, по признанию министра, постепенно и осторожно, так как учебное дело не терпит грубой ломки. Представленный комиссией проект сохранял основы классической гимназии и реального училища как основных типов средней школы. В нем указывалось на существование односторонней ориентации на умственное развитие учащихся и предлагалось основательно проработать вопрос о физическом воспитании детей. Проблема специальной подготовки должна была решаться путем расширения сети профессиональных учебных заведений в системе Министерства народного просвещения. идея же введения уроков ручного труда в средние общеобразовательные школы поддержки не получила.

Следующий шаг в реформировании средней общеобразовательной школы был сделан Министерством народного просвещения под руководством *Петра Семеновича Ванновского* (1822–1904), назначенного на пост министра 24 марта 1901 г. Комиссия под его руководством разработала

проект «Основных положений устройства общеобразовательной средней школы». По этому проекту намечалось создать единый тип среднего общеобразовательного учебного заведения с семилетним курсом обучения. С IV класса предполагалось ввести бифуркацию: в одном отделении должен был изучаться латинский язык, в другом – дополнительный курс естествознания и графического искусства. Ручной труд наряду с гимнастикой и военными упражнениями, как необязательный предмет, включался в программу всех классов, кроме последнего (в первых трех классах по 4 часа в неделю, в остальных – по 2 часа).

Попытки П.С. Ванновского, затрагивавшие самые назревшие вопросы реформирования школы, вызвали негативную реакцию защитников классической системы образования. Николай II, ознакомившись с проектом, высказал свое неудовольствие по поводу несвоевременной ломки школы, что представлялось ему крайне опасным и вредным. После отставки П.С. Ванновского все изменения, которые были им внесены в среднюю общеобразовательную школу (отмена преподавания латинского языка в первых двух классах, а греческого в III и IV классах гимназии, усиление преподавания русского языка и географии, введение в программу I класса русской истории, отмена переводных экзаменов из класса в класс), были постепенно устранены.

Первая мировая война побудила общественные силы усилить требования радикальных перемен в области народного образования, переоценку взгляда на общеобразовательную подготовку молодежи. В этот период на пост министра просвещения был назначен граф *Павел Николаевич Игнатьев* (1870–1945), авторитетный и трезвомыслящий общественный деятель и политик. Первые его шаги на этом посту были направлены на смягчение противоречий между стремлением общественности к коренным реформам в области образования и политикой правительственных верхов, которые пытались сохранить все по-старому. При министерстве были созданы различные комитеты и комиссии, такие как комиссия по реформе начальной школы (с участием городов и земств), комитет по средней школе (совместно с членами правительства и Государственной думы), комитет по профессиональной подготовке и т.д. В этих комиссиях и комитетах рассматривались предложения и записки от отдельных учебных заведений, ученых и частных лиц, желавших участвовать в преобразовании школы. В частности, в 1915 г. для обсуждения был предложен проект нового «Положения о гимназиях», подготовленный под руководством самого П.Н. Игнатьева.

Данный проект реформы средней общеобразовательной школы предполагал внесение значительных изменений в ее задачи и структуру. Школа должна была давать общее образование, а не ставить целью просто подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. Ученики, окончившие среднюю школу, должны были получить возможность продолжать обучение или в высших учебных заведениях или включаться непосредственно в практическую деятельность. В связи с этим по-новому ставился вопрос о содержании и построении обучения в средней школе, а также о специализации в ее старших классах. Выдвинутые перед средней школой задачи могли быть решены только путем широкого внедрения идей трудового начала во все стороны ее учебно-воспитательной деятельности.

Проект «Положения о гимназиях» предусматривал предварительный начальный курс обучения и семилетний курс единой средней школы. Последняя делилась на две ступени – первая с трехлетним сроком обучения и единым для всех учащихся учебным планом: Закон Божий, русский язык, математика, история, география, естествознание с практическими занятиями, рисование, пение, физические упражнения (гимнастика и ручной труд – 9 часов); вторая с четырехлетним сроком обучения, которая делилась на четыре направления: гуманитарно-классическое, новогуманитарное, реальное с преобладанием естественных наук, реальное с преобладанием математических наук. Для юношей и девушек предусматривался равноценный гимназический курс. Проект позволял устанавливать преемственные связи между гимназиями и высшими начальными училищами, выпускники которых могли без экзамена поступать в старшие классы гимназии.

Пытаясь решить вопрос о месте каждого предмета в учебном плане средней общеобразовательной школы, авторы проекта разделяли их на воспитательные и образовательные. К воспитательным были отнесены рисование, пение, ознакомление с памятниками искусства, гимнастика, ручной труд и практические занятия по естествознанию, химии и физике. Все остальные предметы относились к образовательным. В общем, можно сказать, что авторы проекта реформы сделали некоторую попытку связать общеобразовательную подготовку учащихся с подготовкой к практической деятельности.

Особое внимание в проекте реформы средней школы уделялось использованию таких методов обучения, как иллюстративный, демонстрационный, опытный, которые позволяли бы развивать у учащихся активность, инициативу, сознательную самодеятельность и творчество. Так, в

объяснительной записке к программе по грамматике подчеркивалось, что метод обучения должен способствовать сознательному усвоению учащимися учебного материала, а не просто тренировать память. Для лучшего закрепления теоретического материала предлагалось использовать различные формы практических работ. Например, полученные знания по иностранному языку могли закрепляться в работе над театральными постановками: учащихся следовало знакомить с названиями костюмов, декораций, сценическими терминами, учить рисовать и писать афиши, оформлять пригласительные билеты на изучаемом иностранном языке. По географии рекомендовалось составлять диаграммы, графики и картограммы, используя теоретический материал курса.

Практические занятия в общей системе образовательных дисциплин должны были позволить ученикам наблюдать изучаемые явления, способствовать сознательному и более глубокому усвоению материала, соединяя наглядный и экспериментальный методы с упражнениями в приобретении трудовых умений. Практические занятия, по мнению авторов проекта. дисциплинируют устойчивость и точность мысли, способствуют выработке приемов аккуратной работы, упражняют органы чувств, помогают развитию наблюдательности, живого интереса к реальному миру и его явлениям, способствуют приобретению элементарных знаний и навыков технического характера. Такое понимание значения практических занятий получило отражение в объяснительных записках к программам по всем предметам естественнонаучного цикла, где было точно определено количество часов на практические занятия в зависимости от направления обучения.

В проекте реформы была сделана попытка воплотить в жизнь требования демократически настроенного учительства и ученых-педагогов о введении ручного труда в школу как отдельного предмета. Специально созданной комиссией был подготовлен документ «О преподавании ручного труда в средней школе», в котором получили отражение теоретические разработки и практический опыт, накопленный отечественными и зарубежными педагогами.

Формулируя задачи нового учебного предмета, авторы подчеркивали, что педагогический ручной труд должен стать средством воспитания и образования школьника, а не готовить учеников общеобразовательной школы к тому или иному ремеслу как профессии, обеспечивающей им заработок. В связи с этим предлагалось изучать не одно какое-то ремесло, а основные элементы из разных ремесел, научить учащихся пользоваться разнообразными инструментами, выполнять не отдельные операции, а изготавливать целые предметы, в основном утилитарного назначения. Таким образом, введение ручного труда как учебного предмета в среднюю общеобразовательную школу должно было, по мнению реформаторов, стимулировать развитие межпредметных связей, что могло бы способствовать более глубокому освоению учащимися различных школьных предметов, воспитывало бы их самостоятельность, инициативу, творчество, содействовало бы нравственному, умственному, физическому, эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Недовольство чиновничьих кругов политикой либерального министра привело к тому, что дальнейшего развития реформа школы не получила. Однако поиски решения острых педагогических проблем продолжались и находили отражение в развитии частной и общественной инициативы по созданию школ нового типа, которые могли бы обеспечить развивающуюся промышленность кадрами руководителей производства и достаточно сведущими в нем рабочими. Именно поэтому усилилось открытие частных школ, хорошо оснащенных и обеспеченных высококвалифицированными педагогическими кадрами. Примерами такого типа учебных заведений могут служить общеобразовательная школа князя В.Н. Тенишева (Тенишевское училище) в Петербурге, гимназия П.Г. Шелапутина в Москве и др.

В соответствии с «Положением» 1896 г. получил распространение новый вид средней школы – коммерческие училища. Эти школы были подчинены отраслевым министерствам, что позволяло организовывать учебно-воспитательный процесс в них на новых принципах, привлекать к работе наиболее прогрессивную, творческую часть учителей.

Интересен опыт создания школ по образцу зарубежных, так называемых «новых школ», в которых учебно-воспитательный процесс строился на принципах совместного обучения, трудового воспитания, ученического самоуправления и т.д.: школа Е.С. Левицкой в Царском Селе (1900), гимназия О.Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910), гимназия Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906) и др.

В начале XX в. по инициативе интеллигенции в городах, пригородных поселках и даже в сельской местности стали организовываться «вольные» школы, в которых к управлению внутренней жизнью привлекались учащиеся и их родители. В них организовывались различные клубы, кружки для учащихся, вводилось самоуправление (мужская гимназия С.А. Столбцова, женские гимназии Ю.С.

Ивановой и М.Д. Могилянской, мужская гимназия Л.Д. Лентовской, гимназия М.Н. Стоюниной и др.). В Москве были созданы школы с совместным обучением, среди которых большой популярностью пользовались гимназии Е.А. Кирпичниковой и Е.А. Репман, «новая школа» М.Х. Свентицкой, детское училище Е.П. Залесской.

Характерной особенностью периода было появление сельских гимназий, расположенность которых в сельской местности, близость к природе, посильное включение учащихся в труд позволяли совершенно по-новому подойти к решению задач трудового, эстетического, физического воспитания, увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом. Такие школы открывались в Самарской и Рязанской губерниях и особенно в Подмосковье (в подмосковных поселках Красково-Малаховке, Останкине, Ростокине, Лосиноостровском, в селах Озеры, Всехсвятское, Бронницы, Щелково).

Учеными-педагогами и представителями демократически настроенной интеллигенции предпринимались попытки обосновать теоретически и реализовать на практике организацию образовательно-воспитательных учреждений, отличавшихся от традиционных школ не только содержанием образования, но и организацией учебно-воспитательного процесса. Идеи развития творческих сил и способностей ребенка, его активности и самодеятельности, уважения к детской личности, развивающей роли труда были положены в основу созданного сторонниками «свободного воспитания» «Дома свободного ребенка». Организатором этого воспитательного учреждения был К.Н. Вентцель, полагавший, что воспитание и образование детей в школах должно осуществляться в процессе включения их в повседневную жизнь, в тесной связи с производительным творческим трудом.

В этот же период С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко начинают уникальный опыт создания образовательно-воспитательного учреждения для детей беднейшего населения Марьиной рощи в Москве с использованием самодеятельности и самоуправления детей, их заинтересованности и инициативы в организации всей внутренней жизни этого учреждения, применением труда как стимула для создания детского сообщества.

Еще в 1905 г. С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко организовали загородную летнюю колонию для приютских детей, в 1906 г. в Москве ими было создано общество «Сетлемент» (от *англ.* – поселение), которому удалось развернуть разнообразную работу: начала создаваться система детских учреждений, включающая детский сад, начальную школу, детский клуб, различные мастерские, в которых уже работающие дети обучались различным ремеслам и одновременно получали общеобразовательную подготовку. В 1909 г. вместо закрытого властями «Сетлемента» было открыто другое общество – «Детский труд и отдых», а в летнее время работала детская колония «Бодрая жизнь». Во всех этих учреждениях С.Т. Шацкий и его коллеги проводили интереснейший эксперимент по созданию детского сообщества в процессе совместного производительного труда. Большое внимание уделялось эстетическому и нравственному воспитанию детей.

Появление новых типов школ в конце XIX – начале XX в. указывало на то, что различные слои российского общества стали активно участвовать в практическом реформировании школы, проявляя плюрализм педагогических подходов к решению задач образования и воспитания подрастающего поколения. Однако, несмотря на различие подходов при организации новых школ, можно выделить то общее, что их объединяло.

Прежде всего следует отметить значительные изменения в содержании образования. В учебные планы этих школ включались в более широком объеме естествознание, предметы художественного цикла, гимнастика, ручной труд, много внимания уделялось факультативным занятиям, организации кружков и клубов по интересам. Одновременно шел поиск рациональных форм организации учебных занятий, разрабатывались и внедрялись новые методы преподавания (лабораторный, исследовательский, экскурсионный и т.д.). Все это позволяло активизировать учебный процесс, вызывая у школьников интерес к знаниям, развивая у них навыки самостоятельной работы.

Использование «трудового принципа» и «трудовых активных методов» стало отличительной чертой многих опытных школ. Вопросы организации, содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в «трудовой школе» отражались на страницах печати, рассматривались в работе учительских съездов. Примечателен в этом отношении съезд, созванный по инициативе Петербургского общества грамотности и проходивший с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г., который внес значительный вклад в поиски рациональных форм использования труда в школе. Участники съезда подвергли резкой критике старую школу за схоластичность обучения, отрыв от жизни, за «книжность и словесность» и противопоставили ей «трудовую школу», которая, по их мнению, способна преодолеть многие отрицательные стороны старой школы, способствовать демократизации всей школьной системы. В

частности, значительное место в работе съезда заняло обсуждение вопросов о целях и задачах «трудовой школы». Выступавшие доказывали необходимость введения в общеобразовательную школу «трудового начала» как важного средства развития личности в целом.

На съезде разгорелась острая борьба по вопросу о начальной школе. Большинство участников съезда высказались против всяких попыток профессионализации народной школы, подчеркивая, что главное в школе – это приучение учащихся к творчеству, активной деятельности, осмыслению окружающей жизни. Однако, приближаясь к жизни, школа не должна останавливаться только на знакомстве с местными условиями, не должна замыкать крестьян в их узкой деятельности. Наиболее передовые ученые и учителя считали, что научить детей некоторым трудовым приемам еще не означает сближения школы с жизнью, необходимо изменить сам учебно-воспитательный процесс, используя разнообразные формы и методы обучения с опорой на конкретный материал, взятый из окружающей жизни и природы, на непосредственный опыт и наблюдения детей. Для этого предлагалось широко использовать экскурсии, природоведение, основанное на самостоятельных наблюдениях и опытах детей, самостоятельное чтение и беседы, письменные работы творческого характера – сочинения, дневники, журналы и т.д., не сокращая при этом и без того малый объем знаний, даваемый детям в начальной школе, а широко понимая «трудовой принцип» как способ организовать учебный процесс так, чтобы обеспечить соединение преподавания с самостоятельностью детей, их опытом и трудом, что позволит связать абстрактное с конкретным, работу головы с работой рук.

В конце XIX – начале XX в. в общественном движении в России начинает принимать активное участие социал-демократия, заявляя о том, что она выражает интересы рабочего класса и демократически настроенной интеллигенции. Выдвигая свою политическую программу, социал-демократы касались и проблем народного образования.

В развитии и распространении социал-демократических взглядов на народное образование в России видную роль сыграл *Георгий Валентинович Плеханов* (1856–1918). В своих работах «К вопросу о развитии монистического взгляда на историю», «Об изучении философии», «Основные вопросы марксизма», «Еще раз социализм и политическая борьба» он затрагивал и вопросы просвещения, народного образования, школы. Резко критикуя политику царского правительства в области образования народа, Г.В. Плеханов полагал, что и либеральная буржуазия, поднявшая голос за реформы в области просвещения и образования, преследовала свои классовые интересы и только социал-демократы готовы последовательно бороться за просвещение народа, решая задачи развития самосознания рабочих, способных выступить против экономического и социального угнетения.

В 1887 г. Г.В. Плеханов разработал проект Программы русских социал-демократов, в котором были сформулированы и основные положения по народному образованию: оно мыслилось как бесплатное, всеобщее, светское, с обязательной материальной поддержкой детей из необеспеченных семей, снабжением их бесплатным питанием, одеждой и учебными пособиями. При этом Г.В. Плеханов выступал против только элементарного образования народа, подчеркивая, что оно дает определенное преимущество перед полной безграмотностью, но все же не позволяет широким массам осознать свою роль в общественной жизни страны. Поэтому только полноценное образование на всех его уровнях будет способствовать росту самосознания народа, формировать его стремления к изменению существующего положения.

В 1893 г. во главе петербургских социал-демократов встал *Владимир Ильич Ульянов (Ленин)* (1870–1924), который к середине 900-х гг. опубликовал такие работы, как «Что такое "друзья народа" и как они воюют против социал-демократов» (1894), «Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве» (1894–1895), «Развитие капитализма в России» (1896–1899), «Что делать?» (1901–1902). В них были изложены программа, стратегия и тактика собственно марксистской партии, стремившейся возглавить рабочее движение в России. В этой политической программе были отражены и требования социал-демократии в области народного образования, реализация которых, по мысли В.И. Ленина, была необходимым условием будущей пролетарской революции, важным средством политического просвещения народных масс и мобилизации их на борьбу против царского самодержавия. Рассматривая вопросы организации народного образования, В.И. Ленин указывал на взаимосвязь между экономикой, политикой и просвещением, говорил о классовом характере школы, воспитания и образования в классовом обществе.

В.И. Ленин

II съезд РСДРП (1903) официально принял партийную программу, в которой указывалось на необходимость, после свержения самодержавия, проведения таких демократических преобразований, как предоставление всем права получать образование на родном языке, отделение церкви от государства и школы от церкви, обязательное бесплатное общее и профессиональное образование для детей обоего пола до 16 лет, оказание материальной помощи неимущим и малоимущим семьям. В программе РСДРП содержались требования запретить использовать на предприятиях детский труд (до 16 лет), сократить для подростков 16–18 лет рабочий день до 6 часов, открыть при заводах и фабриках, где основную массу составляют женщины, детские ясли и сады, создать условия по охране материнства и младенчества.

Стремясь к союзу рабочих всех национальностей, В.И. Ленин акцентировал внимание социал-демократов и на проблемах национальной школы. Однако он критиковал идею так называемой культурно-национальной автономии, полагая, что изъятие из ведения государства школьного дела и передача его нациям могли бы привести к разрыву экономики и идеологии, не к единению всех наций, а к распространению клерикализма и шовинизма и тем самым к расколу единого пролетарского движения.

Н.К. Крупская

В июне 1917 г. вышли в свет «Материалы по пересмотру партийной программы», в которых была более четко изложена позиция большевиков по вопросам школьной политики. Были сформулированы требования полной светскости образования, бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для детей обоего пола до 16 лет, передача дела народного образования местным органам самоуправления, которые должны разрабатывать школьные программы и подбирать учителей при участии населения.

Пропагандистом идей социал-демократов, а затем и большевиков в области организации народного образования была *Надежда Константиновна Крупская* (1869–1939). Опираясь на результаты своего изучения зарубежной литературы и школьной практики, обобщение информации о положении народного образования в России, Н.К. Крупская полагала, что целью школы, которая является важным социальным институтом, до сих пор является подготовка подрастающего поколения к жизни в классовом обществе. Она обращала внимание общественности на новые подходы социал-демократов, а потом и большевиков к организации народного образования: отделение школы от церкви, обучение, по крайней мере начальное, на родном языке, в школе не должно быть полицейского надзора, учителя должны иметь возможность создавать свои профессиональные союзы, иметь свою печать и право на

организацию и проведение съездов, руководить школой должны демократические органы местного самоуправления.

В общем, можно утверждать, что все это в целом не было собственно педагогической концепцией, а только отражало попытки революционного крыла социал-демократии сделать народное образование одним из средств в своей политической борьбе за власть.

Педагогическая мысль в России в конце XIX - начале XX в.

В русской педагогике конца XIX - начале XX отражались противоречие между традиционной, официальной установкой на воспитание в духе «самодержавия, православия, народности» и подходами, бравшими за образец западную педагогику и опыт европейской школы, причем не всегда учитывались особенности и своеобразие развития России. Однако в целом отличительной чертой русской педагогики того времени были ее гуманистическая направленность и демократизм. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода.

Общим было и отрицательное отношение к сословности школы, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей. Поэтому-то так активно велась борьба против попыток ранней профессионализации школы, особенно начальной. Задачей школы считалась подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В связи с этим каждому ученику считалось необходимым дать в руки инструмент, который поможет ему постоянно добывать новые знания, уточнять свои мировоззренческие установки и нравственные идеалы. Решение этих задач предполагало учет интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований. Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех представителей прогрессивной педагогики России.

Развитие в начале XX в. наук о человеке позволило сформулировать важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы. При этом ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Такое понимание личности ребенка способствовало привлечению внимания к его изучению, к выработке новых эффективных методов обучения и воспитания.

По-новому стал рассматриваться и вопрос о роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Выступая за свободу педагогического мышления и творчества, многие педагоги говорили о том, что только широкая образованность, глубокое знание своего предмета и методов его преподавания, любовь и уважительное отношение к личности ребенка смогут обеспечить успешную деятельность учителя.

В начале XX в. в отечественной педагогике был выдвинут ряд более или менее развитых педагогических концепций, ориентированных на поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Особенности и своеобразие каждой из них отражали мировоззрение ее автора.

В основе концепции свободного воспитания лежал принцип уважения к личности, заключавшийся в признании приоритета ценности человека над любыми иными духовными или материальными ценностями. Основное теоретико-методологическое значение этого принципа заключалось в признании конкретного ребенка исходным моментом и одновременно главной целью воспитательно-образовательного процесса, который должен быть направлен на сохранение и развитие в ребенке индивидуальности, создание необходимых условий для его саморазвития, раскрытия всего ценного, что заложено в ребенке с рождения.

Наиболее яркими представителями концепции свободного воспитания были *Константин Николаевич Вентцель* (1857–1947) и *Станислав Теофилович Шацкий* (1878–1934). Они видели богатство личности в ее неповторимости, а понятие «личность» ими нередко употреблялось как синоним понятия «индивидуальность» и понималось не как сумма определенных свойств и черт ребенка, а как нечто целостное, как «реальный факт», по словам К.Н. Вентцеля.

Из принципа самоценности личности вытекала направленность воспитания на сохранение и развитие «я» ребенка, которое, по мнению С.Т. Шацкого, особенно нуждается в поддержке, на выработку механизма защиты «я» от разрушения, от возможности манипулирования детьми, их чувствами, волей, сознанием. Ребенок объявлялся самоцелью, а не средством к достижению

какой-либо иной цели.

К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий сформулировали ряд принципов, иерархически зависимых друг от друга, одним из которых стал принцип самоценности детства. Этот принцип исходил из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из отдельных возрастных этапов.

Разрабатывая принцип самоценности детства, авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка, так непохожему на мир взрослого, из создания для ребенка атмосферы тепла, любви, защищенности.

С. Т. Шацкий

Весь учебно-воспитательный процесс, по мнению сторонников свободного воспитания, должен был строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение. На основе этого принципа сторонники концепции свободного воспитания разрабатывали и проблему индивидуального подхода, подчеркивая, что каждый ребенок в образовании должен идти своим путем и при усвоении учебного материала, и по темпу учения, что позволит учесть особенность данной личности и нацелить учебно-воспитательный процесс на максимальное ее самораскрытие и самореализацию.

Важнейшим условием реализации концепции свободного воспитания рассматривалась свобода, понимавшаяся как запрет на целенаправленные воздействия с целью сформировать личность по заданному образцу. Поэтому основой учебно-воспитательного процесса становилось создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, признание факта, что в условиях отсутствия ограничений наиболее полно раскрывается и проявляется его индивидуальность.

Принцип свободы предполагал отличную от государственной школы организацию всего учебно-воспитательного процесса, отказ от всех внутришкольных факторов давления на ребенка: обучение без отметок, экзаменов, создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребенка и его возможности, опора на естественные мотивы в обучении, отсутствие у детей страха перед физическим наказанием или моральным унижением, предоставление ученикам свободы выбора вида деятельности, учителя, метода учения и т.д. Сторонники свободного воспитания заявляли о необходимости освобождения школы из-под контроля государства, независимости от классовых, политических, церковных интересов. Наиболее радикальной в этом плане была позиция К.Н. Вентцеля.

Наиболее сложными проблемами в концепции свободного воспитания были проблемы соотношения внутренней и внешней свободы личности, определения границ индивидуальной свободы, авторитета во всех его проявлениях, необходимости свободы как условия детского творчества. Важнейшей задачей воспитания должна была стать подготовка личности к жизни в условиях внешней свободы, владению своей внутренней свободой, направлению своих мыслей, чувств, воли на творчество, созидание, готовность к сотрудничеству с другими людьми, уважение их прав.

Сторонников концепции свободного воспитания отличало понимание важности социальной среды, в том числе различных социальных институтов, в процессе становления и развития личности. Они подчеркивали неоднозначность ее воздействия на юную личность: с одной стороны, социальная среда несет в себе мощные факторы становления личности, оказывает влияние на ее расцвет, с другой –

может накладывать жесткие рамки на этот процесс, не только направляя, но и ограничивая его. Это учитывали и К.Н. Вентцель, и С.Т. Шацкий при организации воспитательно-образовательного процесса в детских учреждениях, предлагая свои пути использования в воспитании положительных и нейтрализации отрицательных средовых воздействий.

Принцип учета социальной среды позволял им решать проблемы социализации ребенка, предполагая необходимость помощи детям в их адаптации к условиям конкретной социальной среды, в ее освоении, в овладении ценностями, нормами, присущими данному обществу, и в то же время в сохранении своей автономности, своей внутренней свободы, своего «я». Наиболее ярко это требование было сформулировано К.Н. Вентцелем.

Сторонники свободного воспитания, рассматривая ребенка как биосоциальное существо, сформулировали основные положения, учет которых в образовательно-воспитательном процессе должен был способствовать более эффективному развитию личности: требования среды законны, необходимо дать им свободно проявиться в процессе обучения и воспитания, однако сам учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на всестороннее развитие личности, а не на ее приспособление к конкретным узким социальным рамкам жизни, школа может и должна участвовать в преобразовании среды (С.Т. Шацкий), воспитание должно быть нацелено на формирование в личности качеств социального творца (К.Н. Вентцель), в условиях негативного влияния среды на свободное творческое развитие личности ребенка возможно организовать воспитание и обучение в особо созданной среде для детской жизни.

Строя свою педагогическую деятельность на принципах концепции свободного воспитания, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий внесли в педагогическую практику свои индивидуальные подходы, создав уникальные воспитательные системы.

К.Н. Вентцель самой важной и трудной областью воспитания считал воспитание нравственное, целью которого является пробудить в человеке лучшие стремления. Основу нравственного воспитания он видел в воспитании воли, потому что ребенок должен научиться не только сознательно ставить перед собой цели, но и уметь их достигать.

Особое внимание К.Н. Вентцель уделял производительному творческому труду как средству развития воли, как условию, при котором наибольший расцвет получают умственные, физические и нравственные силы ребенка. К.Н. Вентцель понимал, что в условиях современного ему общества концепция свободного воспитания может быть реализована только частично и в ограниченных размерах, поэтому он детально разработал план организации особого образовательно-воспитательного учреждения, получившего название «Дом свободного ребенка». Объединенные общими целями и делом, учащиеся, воспитатели и родители создают общество, основанное на равноправии, уважении и любви. Программа деятельности этого учреждения не может быть представлена в готовом виде, она должна создаваться постепенно, в процессе жизни и труда детей, с учетом их интересов и потребностей. В основе жизни такого учреждения должен быть разнообразный творческий производительный труд. Учеба как часть трудовой деятельности не регламентируется, к ней дети обращаются только тогда, когда у них появляется необходимость в знаниях или интерес к какому-либо предмету. Педагогический процесс должен строиться на поисковых, исследовательских методах, а учитель должен только создавать условия, при которых ребенок может самостоятельно добывать знания. По мысли К.Н. Вентцеля, учитель должен сводить к минимуму дурное влияние среды, создавать условия для умственной и сознательной нравственной деятельности детей, подавать личный пример.

С.Т. Шацкий начал свою активную педагогическую деятельность в 1905 г., когда вместе с А.У. Зеленко и Л.К. Шлегер организовал общество «Сетлемент». Целью этого общества было распространение культурных образцов, поиск новых путей социального воспитания детей. После закрытия общества за попытку пропаганды социалистических идей среди маленьких детей С.Т. Шацкий организовал новое общество – «Детский труд и отдых», продолжением которого стала деятельность колонии «Бодрая жизнь». Первый этап его деятельности, как и у К.Н. Вентцеля, характеризовался подходом к ребенку как к высшей ценности, стремлением рассмотреть педагогический процесс как «детское царство», где свободно развивается природа ребенка, а педагог выступает в роли равного друга, товарища. Так же, как и К.Н. Вентцель, создавая выездные детские организации, он пытался хотя бы временно изолировать детей от среды. Однако понимание того, что изолировать ребенка от среды невозможно, привело его к мысли о необходимости обеспечить активную педагогизацию среды обитания ребенка, использовать все средства общества, чтобы помочь самоопределению личности.

В своих исходных теоретических построениях он руководствовался положением о том, что развитие

человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды представляет собой процесс его социализации, саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Социализация происходит как в процессе стихийного взаимодействия человека с окружающей средой и неорганизованного влияния на него различных обстоятельств жизни, так и в относительно направляемом обществом процессе влияния на те или иные категории людей, а также в процессе целенаправленного создания условий для развития человека и его воспитания. С.Т. Шацкий отдавал предпочтение изучению детей как представителей определенной социокультурной среды. Он указывал, что влияние среды на ребенка проявляется во всех его работах: в детских тетрадях, при решении им задач, в почерке, словах, выражениях, наконец, в том сопротивлении, которое он оказывает по отношению к материалу, изучаемому в школе, во всем его поведении. Поэтому педагог должен стремиться понять ребенка в контексте его окружения, не вырывая его из среды, но постоянно повышая ее педагогический потенциал. В этом проявлялись своеобразие и самобытность педагогических подходов С.Т. Шацкого. Так, анализируя негативные влияния улицы на детей, он подчеркивал, что она дает ребенку беспорядочные впечатления, не позволяет получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, создает неустойчивость настроения, возбуждает нервную систему, подавляет задерживающие центры и разумную волю. В то же время улица привлекает ребенка возможностью быстрого удовлетворения его инстинктов, любопытства, сильно действует на детскую подражательность. Педагогизация среды позволит дать детям определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду.

Идея детского труда проходит через всю теоретическую и практическую деятельность С.Т. Шацкого. Концептуально осмысливая место труда в детской жизни, он пришел к мысли, что на раннем этапе детства труд должен быть связан с искусством и игрой. Но чем старше становится ребенок, тем серьезнее он должен относиться к трудовой деятельности. Труд, игра, искусство – эти три элемента детской жизни неотделимы друг от друга и являются обязательным условием социализации и развития личности ребенка.

Рассматривая детское сообщество как воспитывающую силу, С.Т. Шацкий видел в нем объединение свободных детей и разумных взрослых с четким распределением обязанностей и равными правами. В этих сообществах, подчеркивал С.Т. Шацкий, дети не только учатся, трудятся, играют, но и познают себя, оценивают товарищей, реализуют свои способности. Нормальное функционирование сообщества возможно только при соблюдении определенных условий, к которым он относил самостоятельность детей при создании сообщества, организацию разумной жизни, основой которой является труд, и жизнь сообщества как дружной семьи, где педагоги выступают старшими товарищами.

В конце XIX – начале XX в. стало достаточно отчетливо осознаваться, что свое конструктивное развитие педагогическая теория и практика могут получить только на фундаменте целостного и системного знания о личности ребенка. Необходимость антропологического обоснования педагогической науки в этот период начинает пониматься как важнейшее условие ее развития. Одновременно обозначились конкретные научные методы, дающие, по мысли их авторов, объективные знания о личности: эксперимент, объективное наблюдение, статистические методы и т.д.

Особый интерес представляет исходная позиция В.М. Бехтерева, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, образовавших одно из влиятельных направлений в педагогике рассматриваемого периода – экспериментальное. Их представления о личности ребенка как совокупности психических процессов, понимание ими процесса развития ее как развернутого во времени действия биологических законов стали обоснованием так называемого экспериментально-психологического метода. Экспериментalисты считали исследования, направленные на изучение психических процессов и функций, вполне достаточными для обоснования педагогических положений, в частности дидактических, а психологический эксперимент, во-первых, наиболее адекватным, соответствующим природе изучаемых явлений, и, во-вторых, методом, в условиях которого появляется возможность получения точных фактов, поддающихся педагогической интерпретации.

Первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей (памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д.) и носили характер индивидуальных лабораторных исследований. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования преследовали педагогические цели, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. Однако невозможность педагогической интерпретации всех получаемых данных, осознание чисто психологической направленности проводимых лабораторных исследований привели к необходимости развития школьного экспериментирования,

изучению ребенка в привычных ему условиях школы. При этом внимание ученых стало сосредоточиваться не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде. Такой подход позволил приблизить экспериментально-психологические исследования к педагогической реальности. Достоинством этих работ были объективированность, возможность получения количественных характеристик, фиксируемых и сравниваемых между собой, определенная результативность при решении узких дидактических задач, особенно связанных с репродуктивной деятельностью учащихся.

С целью педагогизации экспериментальных исследований ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе. Однако, несмотря на наметившееся движение к педагогизации экспериментального метода, он сохранял преимущественно психологическую направленность.

Поиску путей педагогизации новых методов исследования личности ребенка способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, съездах по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), в организации которых принимали участие такие видные ученые, как В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, П.Ф. Каптерев и др. Дискуссии способствовали осознанию необходимости собственно педагогических способов исследования личности ребенка.

Значительный вклад в разработку новых психолого-педагогических методов исследования ребенка внесли труды *Владимира Михайловича Бехтерева* (1857–1927). Раскрывая взаимосвязь среды, наследственности, воспитания, решающую роль в формировании личности он отводил общественной среде и воспитанию с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки развития личности. Такой подход позволил В.М. Бехтереву рассматривать личность как взаимосвязь внутренних мотивов и активного отношения к окружающей действительности на основе индивидуальной переработки внешних воздействий. Это дало возможность ученому выдвинуть положение о воспитании как решающем факторе формирования личности. В процессе правильно организованного воспитания гармонически развиваются физические и духовные силы ребенка, формируются твердые убеждения, стойкий характер, воля и другие качества личности, совершенствуется эмоционально-чувственная сфера.

Как и многие другие ученые и педагоги, В.М. Бехтерев выступал за введение в учебный план общеобразовательной школы трудового обучения, полагая, что только социально-трудовое воспитание позволит преодолеть противоречия между требованиями к человеку общества и его индивидуальными интересами и потребностями.

В формировании личности, по В.М. Бехтереву, играют важную роль все аспекты воспитания, каждый из них способствует развитию определенных качеств и черт ребенка. В его трудах четко прослеживается мысль о необходимости взаимосвязи социально-трудового, умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Одним из первых В.М. Бехтерев поставил вопрос о половом воспитании, под которым понимал всю сумму медико-педагогических воздействий, обеспечивающих здоровое половое поведение подростка. Во взаимосвязи семейного и общественного воспитания В.М. Бехтерев видел огромные резервы для всестороннего развития личности и ее социализации.

В.М. Бехтерев был одним из первых педагогов, разрабатывавших проблемы воспитания детей младшего возраста. Рассматривая жизненный опыт ребенка, его практическую деятельность в качестве основы сенсорного и умственного развития, В.М. Бехтерев особое внимание уделял развитию анализаторов, умению наблюдать, выявлять специфические особенности предметов, линий, красок и звуков, овладению различными формами движения. Наиболее доступной деятельностью для ребенка раннего возраста является игра, в процессе которой активно происходит умственное и физическое развитие детей, формируется их активность и самодеятельность. Умственное развитие в раннем детском возрасте зависит от общения со взрослыми, от их умения правильно подбирать сказки, детские стихи, рассказывать детям, учить их запоминать и пересказывать прослушанное. В общении со взрослыми ребенок начинает усваивать, что такое добро, человечность, правдивость, искренность.

Важную роль в развитии органов чувств детей играет эстетическое воспитание. В связи с этим необходимо ознакомление ребенка не только с доступными его пониманию видами искусства, но и с эстетикой быта, одежды и особенно природы. Накопление эстетических впечатлений будет способствовать развитию в ребенке потребности в самостоятельном творческом выражении в

рисовании, музыке и т.д.

В.М. Бехтерев

Воспитание разносторонне развитой личности требовало совершенствования форм и методов учебной и воспитательной работы. Важнейшими из них В.М. Бехтерев считал внушение, пример, поощрение, убеждение и в редких случаях наказание, раскрывая при этом психофизиологическую природу воздействия отдельных методов.

В.М. Бехтерев известен не только как теоретик, но и как организатор научных исследований в области наук о человеке и ребенке. В 1907 г. им был создан на частные пожертвования Психоневрологический институт, в котором проводились комплексные работы по изучению нервной системы, мозга и психической деятельности. В том же году при Психоневрологическом институте было создано первое в мире специальное подразделение, в котором проводились комплексные исследования процесса развития детей с момента их рождения и на протяжении всего раннего детства.

Весьма видным представителем экспериментальной психологии и педагогики был и *Александр Петрович Нечаев* (1875–1943). Его теоретические взгляды на личность ребенка как совокупность психических процессов и ее развитие как процесс внутреннего созревания организма под воздействием психофизических законов послужили обоснованием психологического эксперимента.

Убежденный в том, что решение вопросов, связанных с обоснованием дидактических принципов отбором содержания образования, выбором методов организации учебного процесса, может строиться только на основе изучения психической деятельности ребенка, А. П. Нечаев главное внимание уделял разработке таких методов изучения психических явлений, которые могут помочь при решении педагогических проблем. Экспериментальная работа проводилась по нескольким направлениям: выявление возможностей использования экспериментального метода при исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами, взаимоотношение лабораторных и внелабораторных методов в психолого-педагогических исследованиях.

Проблема методов исследования личности ребенка в начале столетия только начинала оформляться как педагогическая. Двигаясь в психологической логике ее решения, А.П. Нечаев показал принципиальные различия между психологическими и педагогическими способами исследования личности ребенка. Это имело принципиальное значение, так как было обозначено направление, в котором должно было развиваться изучение детской личности. Однако следует заметить, что все же проблема методов исследования личности ребенка в концепции А.П. Нечаева не получила адекватного решения как собственно педагогическая, отсюда решение многих дидактических проблем осуществлялось им чисто психологическими способами.

В 1901 г. А.П. Нечаев основал при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Петербурге лабораторию экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 г. – Педологические курсы, которые стали ведущими отечественными центрами экспериментальных психолого-педагогических исследований и получили большую известность среди российских психологов и педагогов. Огромную роль в популяризации новых методов изучения личности учащихся, в приобщении учителей к экспериментаторству сыграли созданные А.П. Нечаевым в Нижнем Новгороде, Самаре, Харькове, Саратове и других городах лаборатории экспериментальной дидактики. А.П. Нечаев принимал деятельное участие в подготовке и проведении всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике, а в 1909 г. при его активном содействии было создано Общество экспериментальной педагогики.

Интерес педагогической общественности к новым методам исследования личности ребенка и в то же самое время критика экспериментально-психологического метода на страницах педагогической печати и на съездах привели к поиску новых - более эффективных методов педагогических исследований. К их числу можно отнести разработку естественного эксперимента, осуществленную врачом и психологом *Александром Федоровичем Лазурским* (1874–1917). Исходя из понимания целостности личности, функционирующей в единстве ее эндо- и экзопсихических сторон, развитие которых определяется не только внутренними, но и внешними, в частности педагогическими, условиями, А.Ф. Лазурский разработал метод, который предполагал изучение личности в специально выбираемых или моделируемых исследователем педагогических условиях. А.Ф. Лазурским и его учениками была разработана методика изучения ребенка, содержание которой определялось десятью отдельными упражнениями, соответствующими различным видам школьных занятий. Этот метод позволял исследовать разнообразные психические проявления личности в непосредственной связи с педагогическими факторами: содержанием, методами, приемами обучения. Составленные А.Ф. Лазурским программы наблюдений за учащимися на уроках по различным предметам позволяли приблизить эксперимент к практике. Учитывая особенности проявления психических функций ребенка в различных видах учебной деятельности, эти программы позволяли учителю корректировать, варьировать обучающие условия соответственно индивидуальным особенностям ученика. Все это способствовало более содержательному разрешению вопросов, связанных с перестройкой методик обучения отдельным предметам, построением учебного плана, практической реализацией принципа индивидуализации обучения и т.д.

Приближаясь к педагогическому способу исследования личности ребенка, предполагающему изучение ее в изменяемых, постоянно моделируемых педагогом условиях, с тем чтобы знать, какие из них оптимально способствуют ее развитию, метод естественного эксперимента продолжал сохранять психологический подход в изучении ребенка, так как в центре внимания оставалось исследование особенностей его психических проявлений в различных учебных условиях.

В конце XIX – начале XX в. в развитии педагогической теории прослеживаются две тенденции. Одна из них связана с дифференциацией педагогического знания, с выделением в самостоятельные отрасли теории образования, теории воспитания, дошкольной педагогики, профессионально-технической и др. Другая направлена на осмысление накопленных теоретических знаний и приведение в систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов. Большой вклад в развитие педагогики как науки внесли такие широко известные педагоги, как П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, Н.Х. Вессель и др.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922) – теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Он преподавал философско-педагогические дисциплины параллельно в Санкт-Петербургской духовной семинарии и Александровском лицее.

Заслуга его в развитии педагогической мысли состоит прежде всего в том, что он в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты. П.Ф. Каптерев ввел новое емкое понятие – «педагогический процесс», что позволило более глубоко разрабатывать педагогические проблемы. Под педагогическим процессом он понимал единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного) в процессе развития ребенка, что, по сути дела, явилось продолжением антропологического направления в русской педагогике, начало которому было положено еще К.Д. Ушинским.

П.Ф. Каптерев создал стройную педагогическую теорию, которую изложил в таких фундаментальных работах, как «Основные начала семейного воспитания» (1898), «Педагогический процесс» (1905), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908), «История русской педагогии» (1915), «Педагогическая психология» (1914), «Дидактические очерки» (1915) и др. Всего им было опубликовано около 40 монографий и более 500 статей. Многие из них были написаны и опубликованы еще в последней четверти XIX в. Можно утверждать, что ни до П.Ф. Каптерева, ни после него никто не осмыслил так целостно все аспекты педагогической науки.

П.Ф. Каптереву принадлежит большая роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения в средней школе. Он категорически выступал против какой бы то ни было профессионализации общеобразовательной школы, указывая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Трудовое начало в школе, по его мнению,

должно способствовать развитию прежде всего мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически является простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте.

Вместе с тем П.Ф. Каптерев полагал, что ручной труд учащихся как один из элементов общего образования совершенно необходим в школе потому, что он развивает физические силы человека, позволяет выработать точность действий, правильно использовать различные материалы, учит преодолению трудностей. Однако полную воспитательную силу ручной труд сможет приобрести только тогда, когда он будет находиться «в тесной связи с содержанием теоретических работ», будет способствовать умственной деятельности учащихся. Только такая школа будет не просто вооружать учащихся навыками труда, но, развивая мышление, она будет вырабатывать у них и осознанное отношение к труду.

П.Ф. Каптерев

Широкое признание П.Ф. Каптерев получил как теоретик семейного воспитания. Это произошло еще в конце прошлого века, когда западный мир признал высокий уровень постановки и разработки проблем семейного воспитания в педагогике России, чему способствовала Всемирная выставка в г. Чикаго в 1898 г., где были представлены экспонаты возглавляемого П.Ф. Каптеревым Родительского кружка при Педагогическом Музее военно-учебных заведений Петербурга, в работе которого принимали участие такие педагоги, какА.Н. Острогорский, А.Я. Герд, К.Н. Вентцель и др.

С 1898 г. П.Ф. Каптерев вместе с передовыми отечественными педагогами начал издание «Педагогической энциклопедии семейного воспитания и обучения». Он был не только редактором этого грандиозного предприятия, но и автором около 60 наиболее значительных в теоретическом плане статей.

Интерес к проблемам семейного воспитания в России начала XX в. был вполне понятным. Развитие новых общественных отношений разрушало традиции домашне-семейного воспитания, и возникла настоятельная потребность ориентировать родителей на новые подходы к воспитанию детей в семье. Эта задача и была в центре внимания П.Ф. Каптерева, когда он готовил Первый съезд по семейному воспитанию в России в 1913 г.

П.Ф. Каптерев был убежденным поборником всестороннего развития личности ребенка, идеи единства семейного, школьного и общественного воспитания, построенного на гуманистических началах, он продолжил развитие психолого-педагогической теории учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. П.Ф. Каптерев справедливо отмечал, что среди педагогов господствует «искусственное» понимание сути учета индивидуальных особенностей: они не развивают то, что есть, что должно быть в данном возрасте у конкретного ребенка, а сразу же ставят цель подготовить ребенка к тому, что должно развиться лишь во взрослом возрасте. В действительности же воспитание должно быть чуждо всякой искусственности и цели свои должно формулировать исходя из возможностей развивающегося организма.

П.Ф. Каптереву принадлежат большие заслуги в развитии отечественной дидактики. Он разрабатывал теорию обучения детей в семье, теорию наглядного обучения, пути интенсификации процесса обучения, проблемы вариативности школ и дифференциации учебных курсов, поддерживал идею исследовательского подхода в обучении, способствующего развитию у учащихся самостоятельного мышления, и т.д. Даже краткий перечень рассматривавшихся П.Ф. Каптеревым проблем показывает, что им были заложены научные основы новой, гуманистической теории обучения.

После 1917 г. П.Ф. Каптерев был практически отстранен от активного участия в деле преобразования школы на новых началах. Дело было в том, что в 1921 г. он позволил себе резко отрицательно высказаться против политизации школы, полагая, что партийные догмы слишком узки и односторонни, строго объективное знание в этом случае отходит на задний план, а привитие ограниченных партийных взглядов подрастающим поколениям вредно и опасно. Отрицание принципа партийности вызвало негативное отношение к педагогу с мировым именем со стороны Наркомпроса, и в частности Н.К. Крупской. П.Ф. Каптерева перестали печатать, и его имя замалчивалось многие десятилетия.

Значительный вклад в развитие педагогической теории внес *Василий Порфирьевич Вахтеров* (1853–1924), известный деятель народного образования, педагог и методист, обогативший различные отрасли педагогической науки, особенно методики начального обучения и воспитания.

Уделяя большое внимание данным смежных наук, изучающих ребенка, В.П. Вахтеров подчеркивал, что особенность педагогики заключается в том, что она не только рассматривает ребенка в качестве объекта исследования, но и решает задачу его воспитания. Он полагал, что педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ психологов, антропологов, биологов и других ученых, чтобы воспитание ребенка тесно увязать с законами его развития, а методы и материал обучения привести в соответствие с возрастными особенностями воспитанника.

Особое значение В.П. Вахтеров уделял проблеме развития ребенка, которая является важнейшей для педагогики. В книге «Основы новой педагогики» (1913) В.П. Вахтеров изложил свое понимание идеи развития, сформулировал подходы к основанной на ней педагогической концепции, которая получила название «эволюционной педагогики», представил обучение и воспитание как единый процесс. Педагогические обобщения, по его мнению, должны базироваться на изучении практики обучения и воспитания с учетом достижений всех смежных наук о человеке.

Понимая идею развития в широком смысле слова как развитие индивидуума, как биологическое развитие рода и как исторический процесс, В.П. Вахтеров полагал, что «эволюционная педагогика», опираясь на философское понимание эволюционного развития всего живого в направлении от низших и простейших форм к высшим и сложнейшим, позволит активно содействовать превращению низших качеств и побуждений, сохраняющихся в генетической памяти ребенка от отдаленных предков, в высшие.

Много внимания В.П. Вахтеров уделял изучению возрастных и индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в процессе развития их технических способностей, речи, интересов, любознательности с использованием различных методов – анкетирования, статистических методов, сравнительно-сопоставительного анализа при учете результатов, полученных другими исследователями. Все это позволило ему наметить типологию учащихся по преобладающим склонностям, а также показать изменения склонностей под влиянием обучения и воспитания.

В.П. Вахтеров много сил и энергии отдавал пропаганде идей всеобщего начального образования, выступал за демократизацию системы народного образования, за расширение содержания начального обучения и совершенствование его методов.

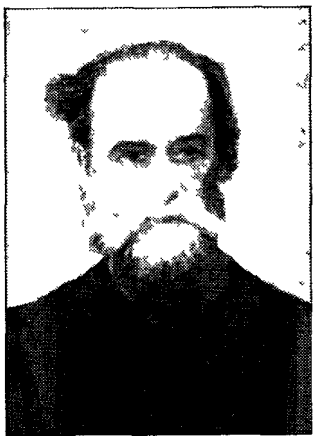
В.П. Вахтеров был широко известен как методист начальной школы, особенно как методист по русскому языку. Разрабатывая методику начального обучения, создавая учебники и учебные пособия, он опирался на особенности познавательной деятельности учащихся различного возраста, подчеркивая, что у детей могут преобладать различные виды памяти – слуховая, зрительная, графическая, – поэтому необходимо использовать такие методы, которые опираются на все виды памяти, что должно способствовать лучшему усвоению учебного материала всеми учащимися.

В книге «Предметный метод обучения» (1907) В.П. Вахтеров доказывал, что для лучшего понимания учащимися учебного материала необходимо, чтобы были задействованы все их органы чувств, а не только зрение и слух. Он предлагал отказаться от термина «наглядное обучение» и заменить его другим – «предметное обучение», который предполагает использование в учебном процессе всех чувств детей. Дети, писал он, при знакомстве с предметом не ограничиваются только одним зрением, они обследуют его со всех сторон: им необходимо ощупать предмет, постучать по нему, чтобы узнать, как звучит, надо поднять, чтобы узнать вес, бросить его, чтобы посмотреть, разобьется он или нет, узнать вкус, запах и т.д. Предметный метод, по мнению В.П. Вахтерова, включает деятельное начало, поддерживает и возбуждает в ребенке стремление к исследованию и творчеству, развивает внешние чувства, способствует умственному развитию ученика.

Много внимания В.П. Вахтеров уделял разработке проблем соотношения общего и профессионального образования. Последовательно борясь за общеобразовательный характер школы, он

в то же время считал необходимым введение в школе уроков труда, ознакомление учащихся с трудовыми навыками и процессами. Школа призвана не только всесторонне развивать учащихся, но и готовить их к выбору в будущем специальности, выявляя способности, склонности, интересы и возможности школьников.

Большой след в развитии отечественной педагогики оставил *Петр Францевич Лесгафт* (1837–1909) – известный ученый и врач, основоположник лечебной гимнастики, создатель оригинальной системы физического воспитания, организатор первого в России высшего учебного заведения по физическому воспитанию. Все педагогические явления и теоретические положения он рассматривал с позиций антропологизма. Он понимал антропологию как науку, изучающую не только строение, развитие и функции отдельных органов человеческого организма, но и как физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды. Основную роль в формировании личности ребенка П.Ф. Лесгафт отводил воспитанию. Он полагал, что с помощью воспитания можно развивать нравственные качества личности и ее волевые проявления, с помощью образования – совершенствовать умственное, эстетическое и физическое развитие ребенка. Цель воспитания и образования, по П.Ф. Лесгафту, – формирование гармонически развитого человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей, предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять и понимать причинную связь наблюдаемых явлений и творчески реализовывать свои знания в практической деятельности. Наиболее полно понимание цели воспитания им раскрыто в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение», где он четко сформулировал свои позиции – содействовать становлению разумного человека, понимая под этим положением воспитание критически мыслящего, высоконравственного, трудолюбивого, физически здорового, стремящегося к общественной деятельности человека.



П.Ф. Лесгафт

П.Ф. Лесгафт был противником концепции наследственной обреченности ребенка, считая, что воспитание тесно связано с социальной средой, микросредой, бытовыми условиями, самим направлением воспитания. Именно поэтому семейному воспитанию он отводил ведущую роль в формировании личности ребенка. Подчеркивая, что даже условия утробной жизни имеют огромное значение для его последующего развития, П.Ф. Лесгафт указывал, что тип ребенка складывается в семейный период его жизни, им усваиваются обычаи и привычки семьи, ближайшего окружения, данной местности, которые оставляют неизгладимый след во всей его дальнейшей жизни. Наследственные и врожденные свойства любого родившегося здоровым ребенка проявляются в его темпераменте, любознательности, впечатлительности, инстинкте имитации и множестве задатков различных способностей. Тип же ребенка, считал он, и его характер не наследуются, а формируются под влиянием среды, воспитания и его самодеятельности. Личность реагирует на внешние организованные и неорганизованные воздействия, относится к ним избирательно, следовательно, семья и воспитатели должны так организовать жизнь детей, чтобы по мере роста их активности и избирательности воспитывалась деятельная личность как в физическом, так и в умственном и нравственном отношении. Возникновение у ребенка собственных нравственных оснований, считал П.Ф. Лесгафт, означает, что воспитатель выполнил свое предназначение по передаче накопленных веками общечеловеческих ценностей из прошлого и настоящего в будущее.

Центральное место в педагогической концепции П.Ф. Лесгафта занимали проблемы физического воспитания и образования детей. П.Ф. Лесгафт выдвинул оригинальную идею физического

образования, понимая под ним систему последовательных гимнастических упражнений, связанных с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием. Система физического образования строилась им на анатомо-физиологических, гигиенических и психологических основах с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

Все физические упражнения П.Ф. Лесгафт классифицировал с учетом педагогических задач: простые, сложные, с увеличивающимся напряжением, систематические, эпизодические, занятия ручным трудом, позволяющие изучать пространственные отношения и распределение по времени. Для каждого возраста им была предложена своя система упражнений: он выделял грудной, преддошкольный, дошкольный возраст, школьный (младший, средний, старший), физическое воспитание взрослых, особенно при подготовке к армии, система физических упражнений для врачебной гимнастики.

Взаимосвязь умственного воспитания с физическим легла в основу предложенной П.Ф. Лесгафтом оригинальной методики, которая базировалась не на традиционном показе детям упражнений, а на словесном их описании учителем. По его мнению, это способствует развитию памяти, воображения, мышления детей.

Много внимания П.Ф. Лесгафт уделял взаимосвязи физического и трудового воспитания, полагая, что занятия трудом развивают различные мышцы человека, влияют на его физическое здоровье. Формулируя задачи физического воспитания, П.Ф. Лесгафт полагал, что они состоят в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, в умении сознательно управлять различными движениями и телом в целом, чтобы легко преодолевать препятствия не только физические, но и нравственные, научиться значительную физическую работу производить в меньший отрезок времени, затрачивая на нее наименьшее количество труда, работать энергично и красиво.

Значение педагогического наследия П.Ф. Лесгафта в истории отечественной педагогики заключается прежде всего в том, что им было дано научное обоснование содержанию и методам физического воспитания не только детей, но и взрослых.

В конце XIX – начале XX в. получила развитие русская религиозно-философская мысль, обратившая особое внимание на проблемы воспитания человека в духе христианско-православной антропологии.

К этому периоду относится начало деятельности таких мыслителей, как Н.А. Бердяев. С.Н. Булгаков. С.И. Гессен. В.В. Зеньковский, И.О. Лосский, И.А. Ильин, Г.В. Флоровский, П.А. Флоренский и др. За исключением Павла Флоренского, репрессированного и погибшего в Советской России, они продолжили свои философско-педагогические искания в 20–50-е гг. в эмиграции.

Всех их объединяло то, что ответы на многие насущные вопросы воспитания они искали не столько в рамках научного подхода, сколько в христианской антропологии. Всем им был присущ особый интерес к философским основам педагогики, к проблеме «жизненного пути» верующего человека-христианина.

Продолжая линию славянофилов, они включили в круг своих педагогических размышлений идеи византийских и русских средневековых мыслителей и богословов Иоанна Златоуста, Иоанна Дамаскина, Нила Сорского и др. о целостном духовном развитии человека, воспитании в нем высоких нравственных качеств – любви к ближнему, совестливости, доброты, привычки и воли действовать сообразно православному идеалу человека.

Наиболее видным представителем этой плеяды мыслителей был *Николай Александрович Бердяев* (1874–1948), на рубеже веков примыкавший к легальному марксизму, а затем обратившийся к религиозной философии. Как и многие его единомышленники, он участвовал в деятельности религиозно-философского общества памяти Вл. Соловьева, был инициатором создания не долго существовавшей Вольной академии культуры (с 1918 г.). С 1922 г. высланный за пределы страны, Н.А. Бердяев до конца жизни жил в эмиграции в Париже, где им была организована Русская религиозно-философская академия.

В книге «Смысл творчества» (1914) Н.А. Бердяев представил процесс воспитания как самосозидание своего внутреннего мира личностью в ходе ее свободной творческой деятельности. О роли личного творчества в деле самосовершенствования человека, его «творческом самоопределении» в это время говорили многие русские мыслители – Е.Н. Трубецкой («Смысл жизни»), В.В. Розанов («Уединенное»), Л.И. Шестов («Добро в учении гр. Толстого и Ф. Ницше»), С.Н. Булгаков («Свет невечерний») и др. Все они критиковали, далеко не всегда справедливо, тогдашнюю педагогическую науку за ее преимущественную ориентацию на усвоение подрастающими поколениями накопленного опыта и противопоставляли ей путь организации личной творческой деятельности. Н.А. Бердяев отмечал, что

задача жизни «не педагогическая, не усвоительная», а творческая, обращенная в будущее, устремленная к идеалу. Этот подход русских философов нацеливал педагогов на усвоение креативной ориентации воспитания и обучения школьников, на отход от «педагогических трафареток» (В.В. Розанов).

Н.А. Бердяев обращал внимание на то, что благодаря собственной творческой деятельности человек обретает способность к целостному самосозиданию. Он полагал, что творческое становление личности является одновременно и ее духовным становлением, оно благотворно влияет на всего человека, на формирование положительных душевных качеств и его физическое здоровье. В дальнейшем эту идею он развивал в трудах «О назначении человека» (1931) и «Самопознание» (1949). Личное творчество, по мысли Н.А. Бердяева, развивает в человеке способность преодолевать себя, выходить за границы уже известного, непрерывно идти по пути духовно-нравственного самосовершенствования и является «искупительным» делом человека.

Нужно отметить, что выдающийся педагог рубежа XIX–XX вв. П.Ф. Каптерев солидаризировался с рядом идей религиозных мыслителей, отмечая, что «интеллектуальная идеальность христианства» заключается в высокой оценке значения духовного начала в жизни человека, что «людей нужно воспитывать для духа и истины». Можно сказать, что усилиями русских религиозных философов XX в., несмотря на многие крайности, была предпринята попытка философско-религиозного осмысления сути педагогического процесса, что в известной степени было вкладом в развитие отечественной педагогической мысли.

Говоря о конце XIX – начале XX в., в целом можно сделать вывод, что это был очень сложный и неоднозначный период в развитии отечественной школы и педагогической мысли. Характерной особенностью его было развертывание мощного общественного движения за реформирование школы и системы образования, которые уже не могли удовлетворить социальные и экономические потребности развивающегося общества.

Несмотря на различие политических ориентации, разное понимание роли и значения школы в жизни страны, интересов и потребностей различных социальных слоев общества, стали очевидными многие злободневные проблемы народного образования и воспитания. Вопросы введения всеобщего начального обучения, расширения общеобразовательной подготовки учащихся начальной народной школы, развития женского образования, материальное, юридическое и общественное положение учителей и т. д., поиски нахождения ответов на эти актуальные вопросы являлись как бы сближающими позиции разных социальных течений.

Под влиянием общественности правительство делало робкие попытки реформировать школу, однако консервативные силы и условия военного времени помешали внесению каких бы то ни было серьезных изменений в государственную политику в области народного образования. И все же в эти годы получила развитие частная и общественная инициатива по открытию школ и других детских и взрослых учебно-воспитательных учреждений.

Особенностью и своеобразием развития педагогической мысли в России этого периода являлся факт бурного развития наук о человеке, что позволило ученым-педагогам не только поставить в центр внимания изучение личности ребенка как сложной развивающейся системы, но и учитывать интересы, потребности и склонности самих детей, их природные возможности и дарование. Такой подход привел педагогов к большему пониманию необходимости использования в педагогике новых методов, позволяющих не только выявлять индивидуальные особенности ребенка, но и активно способствовать их развитию. Поиски новых путей образования и воспитания ребенка способствовали развитию плюрализма в подходах к решению этой проблемы и в связи с этим к оформлению ряда более или менее развитых педагогических концепций, которые сохранили свое влияние на дальнейшее развитие педагогической науки.

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. М., 1990.

Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. М., 1912.

Водовозов В.И. Избр. пед. соч. / Сост. В.С. Аранский. М., 1986.

Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982.

Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 года. М.,1956.

Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд. М., 1938.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Отв. ред. Э.Д.

Днепров. М., 1991.
Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. М., 1990.
Хрестоматия по истории педагогики: В 4 т. Т. 4. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. Ч. II / Под ред. СА Каменева / Сост. Н.А. Желваков. М., 1936.
Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С.Ф. Егоров. 2-е изд. М., 1986.
Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. I / Под ред. Н.П. Кузина и др. М., 1980.

ГЛАВА 14

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США В ПЕРИОД МЕЖДУ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ (1918-1939)

Межвоенный этап новой истории на Западе трактуется обычно как период политических и экономических преобразований, когда усилилось внимание к проблемам воспитания подрастающего поколения в духе социальной активности и фанатической преданности своей стране. В некоторых странах, таких как Германия и Италия, гипертрофированное внимание к этим проблемам способствовало созданию националистических режимов, разрушались практически все демократические идеи воспитания, формировавшиеся на протяжении последних веков, что вызвало отрицательную реакцию в странах демократической ориентации.

Социально-экономические и политические факторы начала XX в., осложненные условиями военного времени, привели к серьезным изменениям как в деятельности школы, так и в подходах к педагогическим проблемам. Первая волна изменений в школьном деле пришлась в основном на первые годы после окончания первой мировой войны (1918–1922) и проявилась в усилении централизации управления школами и продления сроков обучения в начальной школе в большинстве стран. Расширение базы начального образования было вызвано необходимостью решения многих экономических и политических задач. В послевоенные годы западные державы в большей степени, чем раньше, ощутили потребность в квалифицированных рабочих и грамотных управленцах. Необходимость восстановления разрушенной войной экономики, формирования у молодежи нового мышления вынуждали усилить внимание к проблемам воспитания и образования. Следует заметить, что на протяжении всего этого периода во всех ведущих западноевропейских странах и США школа, может быть, наиболее адекватно, чем какая-либо иная общественная структура, выражала настроения и интересы эпохи. Рынок труда нуждался уже не просто в «универсальном» работнике, а в человеке, обладающем более основательным общим образованием.

Однако относительная консервативность внутренней деятельности школы не позволяла ей быстро реагировать на происходящие изменения. В этой связи государство начало активно вмешиваться в организацию школьной жизни. Так, в Англии в 1918 г. был принят Акт Фишера – закон, по которому продлевался срок обязательного обучения до 14 лет и вводилось разделение начальной школы на две ступени: младшую (7–10 лет) и старшую (11–14 лет). В 1926–1928 гг. были введены интеллектуальные тесты для выпускников начальной школы, по результатам которых наиболее развитые ученики могли поступать в грамматические школы, а остальные переходили в старший концентр начальной школы.

В США возросший в первое десятилетие после войны школьный бюджет резко снизился в связи с экономическим кризисом 30-х гг., что повлекло за собой изменение учебных программ как в начальной, так и в средней школе в сторону усиления внимания к прикладным знаниям. Однако с улучшением экономического положения в стране созданная в 1935 г. в рамках национальной ассоциации просвещения комиссия по вопросам школьной политики подготовила ряд документов, как бы уравновешивающих научную и практическую функции школы: «О единых функциях образования в условиях американской демократии» (1937), «Политика школ в области профессиональной подготовки» (1939) и др.

В Германии времен Веймарской республики (1919–1933) по Конституции 1919 г. и в соответствии со школьным законом 1920 г. для всех земель (административно-территориальных единиц государства) был введен единый тип начального образования – основная школа. Окончившие ее имели право поступления в некоторые реальные школы. В 1925 г. срок обучения в основной школе был продлен до 6

лет, и она превратилась в своего рода повышенную школу, приближавшуюся к среднему учебному заведению. С 30-х гг. в Германии стало популярно и производственное ученичество, охватывавшее около 50% всей молодежи.

С приходом в 1933 г. Гитлера к власти в Германии был проведен ряд реформ в области управления школами, усилено дисциплинирование в школах, упразднены некоторые типы школ, а также реорганизованы шестилетние и средние школы. Управление образованием стало подчиняться имперскому министерству просвещения и пропаганды. В 1933 г. появляются «школы А. Гитлера», в учебные программы которых были введены такие дисциплины, как расоведение и геополитика. Основные курсы истории и литературы были пропитаны духом шовинизма.

Во Франции управление школой полностью взяло на себя министерство образования, в ведении которого находилось 17 академических округов. Во главе их стояли ректоры, назначавшиеся правительством. В 1923 г. была проведена реформа школы, имевшая целью полную ликвидацию конфессиональных школ. С 1993 г. средняя школа стала бесплатной, кроме последнего, подготовительного к университету, класса. В 1936 г. правительство Народного фронта Франции издало закон о введении восьмилетнего начального образования, в задачи которого входило не столько овладение учащимися основами наук, сколько умение применять полученные знания на практике. Таким образом, идущего из Англии и США практицизма не избежала и французская школа.

В Италии, в период режима Муссолини, реформой Дж. Джентиле (1923), идеи которой составляли основу официальной воспитательной системы, была введена восьмилетняя начальная школа двух ступеней – с трех- и пятилетним курсом обучения. Вторая ступень подразделялась на два цикла, соответственно 2 и 3 года, последний из которых предусматривал профессиональную подготовку учащихся. С 1929 г., по настоянию Ватикана, религия стала обязательным предметом во всех начальных и средних учебных заведениях, кроме вуза. В конце 30-х – начале 40-х гг. фашизация страны проявилась и в области народного образования. Воспитание молодежи в духе национализма считалось основой сильной государственности.

Однако нельзя не отметить, что в эти тяжелые годы обеспечивалось бесперебойное финансирование школ, был увеличен срок бесплатного начального образования, предоставлялись в результате введения промежуточных школ права на среднее образование более широким слоям населения, нежели это было раньше.

Вместе с тем в этот период ослабление внимания к проблемам педагогической теории привело, даже в демократически ориентированных странах, к недостаточной обоснованности школьных преобразований. В частности, повсюду было мало внимания к сельским школам, которые продолжали отставать по всем показателям от городских, женское образование во многом уступало мужскому, а педагогическая наука этим вопросам должного внимания не уделяла.

В общем, можно утверждать, что после первой мировой войны первоочередной задачей педагогической науки в демократических странах стала разработка модели нового человека, содержания, организации и методов его формирования. Для подготовки такого человека требовались развивающие самостоятельность мышления методы обучения, помогавшие бы ему уверовать в свои возможности. В этой связи популярная в разных странах социально-педагогическая теория Д. Дьюи о решающем воспитательном значении специально организованного детского опыта, основанного на самостоятельном «делании», приобрела новое звучание. Ее реализация в практике обучения и воспитания потребовала разработки соответствующих методов, одним из которых стал предложенный американским педагогом и психологом *Уильямом Хердом Килпатриком* (1871–1965) «метод проектов», предусматривавший такую систему обучения, когда учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы постоянно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий.

У.Х. Килпатрик полагал, что весь учебный процесс в школе должен представлять собой ряд опытов, связанных таким образом, чтобы знания, приобретаемые в результате одного, служили развитию и обогащению последующих. Обучение поэтому должно осуществляться через организацию целевых актов, включающих в себя постановку проблемы, составление плана ее реализации и оценку ее выполнения. Руководство самостоятельной деятельностью учащихся при решении этих проблем оставалось за учителем.

У.Х. Килпатрик выделял четыре вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (рассчитанный на изготовление предметов потребления), проблемный (преодолевающий интеллектуальные затруднения) и проект-упражнение. Использование этих проектов,

по мнению автора, не только подготавливает ребенка к жизни по окончании школы, но и помогает ему организовать жизнь в настоящем.

Примером обучения ребенка по «методу проектов» может служить выполнение такого задания, как изготовление бумажного змея: намерение ребенка состоит в том, чтобы змей летал; это намерение, переходя в цель, определяет выбор плана его изготовления, подборки материала и т.д. Успех в работе закрепляет в уме ребенка все удачные ступени деятельности, которые в дальнейшем он будет уже использовать как собственный опыт, собственные «открытия». Ребенок заинтересован в результатах своих действий и несет за них ответственность. В обязанности же учителя входит, опираясь на индивидуальные интересы и особенности каждого ученика, вывести его на путь более серьезных интересов.

Для преодоления рутинного обучения и в целях осуществления индивидуального подхода с тем, чтобы развить у учащихся интерес и самодеятельность, помимо У.Х. Килпатрика попытки модернизации методов обучения делали и другие педагоги.

В 1919–1920 гг. инспектором школ в американском городке Виннетка в штате Иллинойс *Карлтоном Уошберном* (1889–1968) была разработана система индивидуального обучения, получившая название «Виннетка-план». По методу К. Уошберна учащимся после диагностики их интеллектуальных возможностей предлагалось самостоятельно осваивать определенный учебный материал в оптимальном для каждого ученика временном режиме. Успешно справившимся с этим заданием давался дополнительный материал. В первой половине школьного дня прорабатывался обязательный учебный материал. Вторая его половина (два часа) посвящалась групповой внеучебной деятельности. Для этой цели комплектовалось несколько групп учащихся по интересам для совместной работы. Это могли быть театральные постановки, музыкальные занятия, составление проектов самоуправления в школе и т.д. Групповая деятельность должна была служить преодолению разобщенности учащихся, возникающей в условиях их индивидуальной учебной работы. Кроме того, групповые виды труда, по мнению К. Уошберна, должны были способствовать раскрытию социального потенциала каждого ученика.

Альтернативной этому методу выступила система индивидуализированного обучения – «Дальтон-план», получившая свое название по месту ее внедрения – городу Дальтон в американском штате Массачусетс. В отличие от «Виннетка-плана», учебная деятельность при использовании «Дальтон-плана» предполагала индивидуальную работу учащихся по усвоению годового объема учебного материала, который разбивался на ежемесячные разделы, в свою очередь подразделявшиеся на недельные и ежедневные. Автор этого метода *Хелен Паркхерст* (1887–1959) предусматривала детальное совместное планирование учебной нагрузки учениками и учителями в самом начале учебного года. В распоряжении учащихся были программы с методическими указаниями по их овладению, учебники, пособия, книги из школьной библиотеки, а также предметные кабинеты-лаборатории, в которых ученики могли бы получать консультации учителей-предметников при выполнении тех или иных лабораторно-практических работ. Именно поэтому данный метод обучения назывался еще «лабораторным». Для контроля продвижения учащихся в овладении учебным материалом учителям предлагалось иметь специальные учетные карточки на каждого ученика, в которых должны были фиксироваться успехи по каждому разделу программы. Занятия гимнастикой, музыкой, домоводством, а также игры проводились учениками совместно. Сущность своего метода Х. Паркхерст определяла так: практический лабораторный план – это метод педагогической реализации идеи развития активности как учителя, так и ученика. Он дает умственную и моральную свободу, которая играет важную роль в жизни ребенка. Поэтому свобода – первое принципиальное основание дальтонского лабораторного плана. Свобода – это собственный темп ребенка в овладении материалом, навязанный ему темп – рабство.

После самостоятельного выполнения учениками заданий в школе должны были организовываться собрания, конференции для обсуждения наиболее сложных вопросов учебных программ. Идея такой организации учебного процесса переместилась и в Англию, где нашла даже большее признание, чем на его родине.

Кроме «Дальтон-плана» система индивидуального обучения в Англии была представлена в практике школы так называемым «Говард-планом», который использовался в Говардской женской средней школе. В отличие от американского метода, «Говард-план», в значительной степени использовавший идеи М. Монтессори, преследовал довольно узкую цель – обеспечить максимальную гибкость при выборе учащимися учебных курсов в рамках одного и того же класса при сохранении обязательного общеобразовательного стандарта с тем, чтобы приблизить организацию обучения к индивидуальным

интересам школьников. В старших классах создавалось несколько учебных групп одного и того же уровня обучения, но скомплектованных по направлениям – гуманитарному, естественному, техническому и т.д. Любая из учениц могла в течение учебного года заниматься необходимыми, по ее усмотрению, предметами в составе различных групп. Акцент при организации учебной работы в Говардской школе ставился на самостоятельную работу учащихся. Вместе с тем сохранялись как групповые занятия, так и консультации с учителями-предметниками. Нужно заметить, что широкого распространения «Говард-план» не получил.

Стремление приблизить школу к индивидуальным особенностям и интересам учащихся вызвало разработку профессором Йенского университета *Петером Петерсеном* (1884–1952) так называемого «Йена-плана», идея которого получила довольно широкое распространение в Германии в 20–30-х гг. «Йена-план» явился практическим использованием идей социальной педагогики П. Наторпа. Одной из задач «Йена-плана» как формы организации школьной жизни было пробуждение социальной сознательности и активности школьников. Традиционная школа в этой системе заменялась так называемой воспитательной общиной, в которой должны были органично сочетаться самостоятельность учеников с их подчинением определенным правилам. Одним из условий существования общины считалась тесная взаимосвязь детей, родителей и учителей. Обучение при использовании «Йена-плана» проводилось комплексно на основе тематической интеграции учебного материала. Вместо традиционных уроков организовывались разнообразные виды учебной работы в группах учеников по 3–5 человек: конструирование модели, подготовка художественной выставки или сообщение на литературную, историческую или искусствоведческую тему и т.д. Помимо групповой практиковалась и работа в парах, при которой дети совместно выполняли упражнения, исправляли друг друга в правописании. Вместо классов в воспитательной общине должны были создаваться разновозрастные отряды по 30–40 человек, внутри которых организовывались свободно формируемые учениками подгруппы по интересам. Состав группы был подвижным и мог меняться в зависимости от «индивидуальных рабочих линий» учащихся, степени их подготовленности, что определялось комиссией учителей. Старшие ученики группы помогали младшим в учебных занятиях и в труде.

Кроме групповых видов работы предлагалось проводить «открытые» учебные недели, в течение которых организовывались бы общие диспуты, отчетные выставки, демонстрирующие владение учащимися знаниями, умениями и навыками. По мнению П. Петерсена, только групповая организация работы учащихся могла бы максимально приблизить их к условиям жизни взрослого человека, способна одновременно служить и созданию духовной общности людей, и раскрытию индивидуальности каждого ребенка, являясь предпосылкой формирования самостоятельной личности каждого ученика.

Эта идея была близка педагогам из других стран. Так, теоретик «нового воспитания» профессор кафедры педагогики Парижского университета *Роже Кузине* (1881–1973) был известен как инициатор разработки «метода свободной групповой работы» учащихся. Этот метод предназначался преимущественно для начальной школы: учащиеся должны были объединяться по интересам в группы по 5–6 человек, каждый член группы во время совместного выполнения учебного задания выступал по очереди в различных функциях – художника или каллиграфа, историка или географа и т.д. Учитель при такой организации занятий должен был выявлять результаты обучения каждой группы и каждого ученика в отдельности и выступать, если в этом была необходимость, консультантом по сложным вопросам. Более приемлемым для школы по сравнению с традиционным преподаванием предметов Р. Кузине считал построение урока вокруг отдельных комплексных тем, охватывающих материал нескольких учебных дисциплин. Однако ему, как и всем приверженцам такого подхода к организации обучения, не удалось преодолеть общего для всех недостатка – нарушения логики изучения учебных предметов. Если «Центры интересов» О. Декроли, о чем говорилось ранее, предусматривали какую-то тематическую концентрацию учебного материала на основе внутренней связи цикла предметов, то в интегрированных курсах Р. Кузине принимались во внимание только внешние связи.

Иной подход в реализации идеи индивидуализации обучения просматривался в так называемой «Мангеймской школьной системе», разработанной в Германии *Йозефом Антоном Зикингером* (1858–1930). Увлекшись тестовой методикой Э. Торндайка, занимавшегося выявлением интеллектуальных способностей учащихся, он разработал в экспериментальных условиях проект разноуровневых классов, согласно которому в общеобразовательной школе должны были выделяться четыре уровня классов: шестилетний курс обучения для способных детей, готовящихся к поступлению после окончания школы в реальные училища или гимназии; восьмилетний курс, включающий в себя и определенную профессиональную подготовку, для детей со средними способностями; четырехлетний курс обучения

для малоспособных детей (классы развития) и четырехлетний курс обучения по специальной методике для умственно отсталых детей. Й.А. Зикингер предполагал, что успешно продвигающиеся в обучении дети могут переходить в классы более высокого уровня, однако на деле разница в программах такой возможности детям не оставляла. Частично опыт «Мангеймской системы» использовался в Дании и Франции, но особенно большой интерес система разноуровневых классов в общеобразовательных школах вызвала в Англии. Система использования «IQ» тестов для распределения учащихся в классы по уровню их интеллектуального развития подверглась резкой критике и от нее постепенно отказались во многих странах мира, но поиски новых подходов к построению образовательного процесса в школе продолжались.

В 1919 г. в германском городе Штутгарте открылась школа для детей работников фабрики «Вальдорф-Астория», ставшая известной как Вальдорфская школа. Теоретическое обоснование ее учебно-воспитательной работы разработал *Рудольф Штейнер* (1861–1925). В ее основе лежало представление о развитии человека как результата взаимодействия телесных, духовных и душевных факторов, правда, нужно заметить, что эта идея имеет давнюю историю.

Опираясь на идею Гете о существовании ступенчатых метаморфоз в развитии человека, происходящих под воздействием некоего биоэнергетического закона, Р. Штейнер сформулировал свой закон творчества, находящий выражение в духовном опыте ребенка. Согласно этому закону хронологически не совпадающие циклы физического, умственного и нравственного развития человека делятся на семилетия. В задачи воспитателей входит прослеживание этих циклов у каждого ученика и создание благоприятных условий для их развития. Основу педагогической концепции Р. Штейнера, в общем, составили идеи свободного воспитания. Самым эффективным средством развития личности ребенка Р. Штейнер считал искусство. В вальдорфских школах интеллектуальное и физическое развитие ребенка пытались и пытаются осуществить через «художественное» воспитание – танец, поэзию, театр, мимику, ритмику и т.д. Специфика обучения в этих школах заключалась и заключается поныне в том, что один и тот же предмет изучается по так называемым «эпохам» – ежегодно в одно и то же время. Вместо учебников использовались и до сих пор используются записи объяснений учителя и свои собственные заключения. Одной из задач школы являлось и является воспитание якобы духовно свободной личности, способной преодолевать стереотипы общественных отношений. В предвоенные и военные годы вальдорфские школы были запрещены на всей территории фашистского рейха как противоречащие официальной идеологии. Хотя школы такого типа и не имеют серьезного научного обоснования, они продолжают существовать и поныне, не давая серьезных результатов.

Особый интерес в Европе после первой мировой войны приобрели проблемы не только организационных форм и методов обучения, но и в первую очередь взаимоотношений обучающих и обучаемых.

Являясь одним из создателей нового направления – «педагогики личности», немецкий педагог *Гуго Гаудиг* (1860–1923) цель воспитания видел в формировании свободной личности в процессе освоения ею общечеловеческой культуры через активную познавательно-трудовую деятельность. Для реализации этой идеи он разработал своеобразную дидактическую систему «свободного получения знаний» без помощи учителя.

Разделяя взгляды Г. Гаудига на воспитание свободной личности, другой немецкий педагог *Эрнст Линде* (1864–1943) резко выступал против его «духовной трудовой школы» без учителя. Э. Линде полагал, что воспитание и обучение невозможно без живой человеческой души – учителя, деятельность которого можно сравнить с художественным творчеством. Образование, по его мнению, – это формирование всего человека, включая характер, дух, вкус, мысли и тело. И решению этих задач должна способствовать школа с руководящей ролью учителя. В трактовке Э. Линде личность учителя должна выступать как средство, а создание личности учащихся – как главная цель.

Являясь последователем теории «свободного воспитания», другой немецкий педагог *Фриц Гансберг* (1871–1950), так же как Г. Гаудиг, видел цель воспитания в формировании личности ребенка посредством стимулирования его творческого саморазвития, для которого необходимым условием является эстетическое переживание. Для проверки своих идей Ф. Гансберг организовал в Бремене школу, которая должна была стать творческой учебной мастерской на основе трудовой и умственной деятельности учащихся. В такой «трудовой общине» воля учителя и все вместе взятые склонности учащихся должны были быть равноправными факторами при решении вопроса об учебном плане и методах работы.

Главной задачей школы является воспитание гражданственности. Жизнь, писал Ф. Гансберг, требует

людей, которые имели бы ясное представление о задачах государства и экономических законах, людей, подготовленных для свободы внешней благодаря тому, что они выработали в себе внутреннюю свободу.

Один из основателей Международной лиги нового воспитания швейцарский педагог *Адольф Ферьер* (1879–1960) организовал близ Женевы школу, в которой попытался использовать идеи различных популярных в то время педагогических концепций: начальная школа строилась по системе М. Монтессори, в среднем звене использовались «центры интересов» О. Декроли, а старшие классы работали по «Виннетка-плану». Являясь автором трудов, в которых развивались идеи нового воспитания, А. Ферьер выступал одновременно и организатором учебных заведений нового образца, использующих его, в значительной степени, эклектичные проекты.

Нужно отметить, что во многих странах отношение к этим идеям было далеко не однозначно.

В Англии многие педагоги продолжали традиционно отстаивать преимущества классического образования, которое, по определению, например, *Ричарда Ливингстона* (1880–1960), способствует дисциплинированию ума, развивает мыслительные и творческие способности, что вполне согласовывается с требованиями к образованию в XX в., отличающемся динамичностью развития всех сторон жизни. Р. Ливингстон подчеркивал непреходящее значение ценностей мировой культуры для формирования нового поколения. Представители этого направления полагали, что овладение накопленной на протяжении веков культурой представляет не сумму знаний, а является основой мировоззрения.

Может быть, наиболее интересным в разработке педагогической теории в Англии 20–30-х гг. XX в. является пересмотр идей И. Гербарта. Вместо акцента в обучении на его ступени *Альфредом Уайтхедом* (1861–1947) была предложена концепция «ритмов обучения», согласно которой последовательность учебных предметов и способов их преподавания должна соответствовать определенным периодам интеллектуального развития детей. Это развитие идет не по прямой линии, а по спирали с определенными циклами, каждый из которых повторяет предыдущий, содержа в себе и новые элементы.

Новый учебный материал урока А. Уайтхед предлагал вводить стадиями. Им выделялись три таких стадии: А – романтики. Это период восприятия новой информации, требующий занимательности, чтобы вызвать интерес у учащихся; В – овладение мастерством. От учащихся требуются четкость и точность формулировок; С – систематизация и обобщение полученных знаний. На этом этапе обучения осуществляются подготовка и переход в другой цикл, который, в свою очередь, делится также на три этапа.

Исходя из этих стадий усвоения учебного материала, А. Уайтхед предложил и свою возрастную периодизацию школьников: это соответственно период романтики (13–14 лет), точности (14–18 лет) и обобщения (18–23 года). В свое время теория ритмов была довольно популярна в Англии, но все же позднее приоритет был отдан гербартианским формальным ступеням обучения.

В то время как европейская педагогическая мысль осмысливала и пыталась реализовать идеи реформаторской педагогики предшествующего периода, приспосабливая их к условиям новейшего времени, в США продолжали последовательно проводиться в жизнь идеи прагматизма, отвечавшие американскому представлению о воспитании подрастающего поколения в современных условиях.

Правда, необходимо отметить, что в это время стала проявляться и критика абсолютизации идей прагматизма Д. Дьюи. Наметилась линия на отрицание идеи спонтанности развития ребенка, широко распространенной среди американских и европейских педагогов-реформаторов, начала высказываться мысль, что выход для активности ребенка не может быть обеспечен только специальной организацией окружающей его среды, поскольку спонтанная активность детей случайна и не поддается упорядочению, необходимы еще логически построенные содержание и организация обучения в школе. Если интеллект должен стать свободным, то ему следует понять самого себя, осознать свой метод, а это достижимо лишь в ходе изучения основ наук.

Главная борьба взглядов американских педагогов межвоенного периода развертывалась в основном по ключевому вопросу – определению целей воспитания. Так, директор средней школы, а позже профессор Чикагского университета *Генри Моррисон* (1871–1945) в книге «Практика обучения в средней школе» (1926) предлагал определять цели воспитания и образования для каждого типа школ по конечному результату: для начальной школы целью воспитания, по его мнению, должна быть социальная адаптация ребенка, для средней – удовлетворение широкого круга интересов и развитие способностей к самостоятельной интеллектуальной жизни учащихся.

Стремление как-то разобраться во всем многообразии педагогических направлений в современном ему мире, а также попытаться понять причины их возникновения побудило американского педагога *Поля Монро* (1869–1947) заняться изучением собственно истории возникновения и развития воспитания. В каждом историческом периоде он попытался выделить главную идею, лежащую в основе воспитания. В современном ему обществе П. Монро обнаружил тенденцию к утверждению мысли, что идеи правят миром. По его же убеждению, мир должен порождать идеи. Оценивая в своей широко известной «Истории педагогики» образовательные и воспитательные идеи реформаторской педагогики начиная с конца XIX в., П. Монро пришел к заключению, что самым прогрессивным направлением в нем было американское, поскольку помимо идей Д. Дьюи, которые подхватил почти весь мир, теории величайших мыслителей предшествующих эпох – Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и др. – получили максимальное развитие именно в американской педагогике.

Делая общий вывод, можно было бы сказать, что наряду с частными особенностями развития школ и педагогики во всех странах Западной Европы и Северной Америке в межвоенный период прослеживаются общие закономерности. Расширение производства вызвало необходимость усиления социальной мобильности населения и приспособления к этим целям систем образования. Весь этот период характеризовался повсеместным проведением школьных реформ, которые были направлены на усиление процесса централизации управления народным образованием, увеличивались сроки бесплатного начального обучения. Появление промежуточных школ между начальным и традиционным средним звеном в образовании облегчало поступление в средние учебные заведения широким массам населения. Перед школой встала задача реализации идеи активизации методов обучения, выдвинутых реформаторской педагогикой. Для этого разрабатывались и внедрялись в практику новые системы организации учебной работы в школе, предлагались новые методы и организационные формы обучения.

В области разработки проблем нравственного воспитания явно обнаружилось противостояние сторонников индивидуалистической концепции и социальной, перераставшей в ряде случаев в националистическую, что ярко проявилось в Германии и Италии перед второй мировой войной.

Вместе с тем экономические, социальные и политические условия, вызвавшие к жизни ряд школьных реформ и новые педагогические концепции, предопределили и их ограниченность. Утилитаризм, ранняя специализация, гиперболизированная идея адаптации школьного обучения к жизни, идея национальной исключительности отдельных народов вступали в непримиримые противоречия с общечеловеческими идеалами, целями и задачами воспитания и образования индивида и развития общества в целом.

Рекомендуемая литература

Гергет А., Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения. Херсон,1925.

Дьюи Эв. Дальтонский лабораторный метод / Пер. с англ. Р. Ландсберг. Предисл. Н.К. Крупской, М., 1923.

Зикингер А., Гансберг Ф. Школа труда / Пер. с нем. Е.М. Пашуканиса. Пг., 1920.

Каунтс Д. Теория воспитания в Америке / Пер. с англ. Б.А. Невского / Под ред. с предисл. проф. А.П. Пинкевича. М., 1931.

Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / Пер. с англ. Б.В. Бабиня-Кореня. М.; Л., 1930.

Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / Пер. с 7-го англ. издания Е.Н. Янжуя с предисл. Н.В. Чехова. Л., 1925.

Монро П. История педагогики / Пер. с англ. М.В. Райх / Под ред. проф. Н.Д. Виноградова. Ч. II – Новое время. 4-е изд. М.; Пг., 1923.

Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки / Под ред. С.В. Иванова и Н.Н. Иорданского. М., 1930.

Паркхерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану / Пер. с англ. Р. Ландсберг. М., 1924.

Торндайк Э.Л. Принципы обучения, основанные на психологии / Пер. с англ. Е.В. Гернье. С вводной статьей Л.С. Выготтского. 3-е изд. М., 1930.

Уошборн К. Новые школы Западной Европы / Пер. Е . Дьяконовой и Е. Порецкой. М., 1927.

Ферьер А. Из опыта новой школы Запада / Пер. с фр. И.Н. Хоротчинской / Под ред. и с примеч. А.Г. Гинтовта. М.; Л., 1926.

ГЛАВА 15

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ С ФЕВРАЛЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 Г. ДО ОКОНЧАНИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1917-1945)

Февральская революция 1917 г. дала новый толчок для развития общественно-педагогического движения в России. Русская общественность активно включилась в поиски путей создания новой демократической школы, что привело к объединению усилий педагогов-ученых и передового учительства.

В апреле 1917 г. состоялся Всероссийский учительский съезд, в ходе которого был создан Всероссийский учительский союз (ВУС). На съезде обнаружились существенные противоречия в подходах к решению проблем народного образования между Министерством просвещения и участниками съезда – учителями и деятелями народного образования. При обсуждении программы деятельности Министерства просвещения, которая была в общем негативно воспринята делегатами съезда, известный деятель просвещения В.И. Чарнолуский изложил требования демократического крыла учительства. Они были направлены на ликвидацию бюрократической опеки над школой, изменение содержания образования, улучшение материального положения учителей, обеспечение условий для педагогического творчества.

Глубокие противоречия обнаружились и в деятельности самого ВУСа между его руководством и демократически настроенными учителями, которые стремились к перестройке школы «снизу». Отсутствие единых подходов не позволило наметить и единую программу преобразования школьного дела.

По решению учительского съезда руководители ВУСа совместно с Министерством просвещения создали совместную комиссию по реформе народного образования, которая на первом же заседании, по предложению В.И. Чарнолуского, была переименована в Государственный комитет по народному образованию (май 1917 г.).

Временное правительство не узаконило статус Государственного комитета, и вся его деятельность свелась к разработке многочисленных проектов и заседаниям комиссий. Проекты Государственного комитета не отвечали требованиям, которые выдвигало общественно-педагогическое движение страны. Так, проект организации общеобразовательной школы оставлял почти без изменения старую школьную структуру, не предусматривал реализацию принципа единой школы, сохранял платность на некоторых ступенях обучения, предполагал замену первых четырех классов гимназии и реального училища четырехклассными высшими начальными училищами, допускал возможным преподавание на родном языке только в начальных училищах, расплывчато решались вопросы религиозного воспитания и т.д.

Политико – идеологическая направленность переосмысления задач, структуры и содержания общего образования после Октябрьского переворота 1917 г.

После государственного переворота, осуществленного большевиками в октябре 1917 г., проблема коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной. В стратегии и тактике политики большевиков школа должна была стать важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Учителям, перешедшим на сторону советской власти, предписывалось обязательное участие в распространении партийной литературы, пропаганде политической и экономической линии партии большевиков.

Первые же мероприятия советской власти по изменению системы образования и воспитания вызвали сопротивление многих учителей. Руководство ВУСа призывало чиновников Министерства народного просвещения и учительство бойкотировать советскую школу. В воззвании ВУСа к учителям страны подчеркивалось, что русское учительство не может молчать, не может делать свое учительское дело в таких условиях, находясь в подчинении, в рабстве перед незаконной властью. В таких условиях учителя смогут воспитывать только рабов. Началась забастовка учителей, продолжавшаяся с 13 декабря 1917 г. по 11 марта 1918 г.

Забастовка учителей была объявлена Совнаркомом незаконной, а деятельность ВУСа запрещена. Одновременно, стремясь реализовать программу партии в области народного образования, привлечь на свою сторону учительство и специалистов высокого класса, без которых невозможно было строить новую педагогику и школу, советским государством были изданы документы, в которых

законодательно утверждались новые цели, задачи и программа школьного образования.

В «Обращении народного комиссара по просвещению» (1917), «Основных принципах Единой трудовой школы» (1918), «Положении о Единой трудовой школе РСФСР» (1918) и других документах были использованы многие педагогические идеи, хотя и созвучные мыслям прогрессивных педагогов России и всего мира, но существенно переосмысленные.

Наблюдавшие за деятельностью советского правительства в области народного образования зарубежные педагоги высказывали по поводу первых документов о школе прямо противоположные точки зрения, особенно на возможность их реализации. Так, видный американский педагог Д. Дьюи отмечал, что ни одно правительство мира не выдвигало такой новаторской по своей сути программы в области народного образования. Документы о Единой трудовой школе были оценены им как первая в истории последовательная программа создания подлинно народной школы. С другой стороны, высказывались сомнения в возможности воплощения данной программы в жизнь в условиях однопартийной системы, поскольку все идеи программы имели своей целью сбить волну недовольства Октябрьским переворотом, расколоть интеллигенцию и, репрессировав непримиримых, запугав центристов, побудить к сотрудничеству большую часть учителей.

Гуманное отношение к ребенку, необходимость создания максимально благоприятных условий для его всестороннего развития формально провозглашались важнейшей задачей новой правительственной политики в области просвещения. Дети – будущее Отечества, и от того, какие идеалы и ценности будут ими усвоены, зависит судьба революции, утверждалось во всех документах Народного Комиссариата просвещения (Наркомпроса), созданного в 1918 г. Школа должна была исходить якобы из интересов, потребностей и социальных инстинктов школьника, организуя и направляя их в общественное русло и тем самым способствуя воспитанию человека нового типа.

Совместное обучение детей обоего пола – требование прогрессивной демократической педагогики, о котором так много говорилось до революции, должно было быть реализовано в практике советской школы. Авторы первых документов о школе полагали, что совместное обучение позволит лучше учитывать специфику умственных и физических способностей детей, индивидуализировать подход к ним в зависимости от анатомо-физиологических и психических особенностей мальчиков и девочек.

В документах Наркомпроса говорилось, что воспитать человека-гуманиста сможет только учитель, сознательно принявший социалистическую идею. Поэтому особенно большое внимание начали уделять подготовке новых учителей, привлечению к работе в школе новых людей.

Руководители Наркомпроса – А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.Н. Покровский – в те годы постоянно говорили о том, что воспитание молодого поколения в духе коммунизма приведет к утверждению гуманистических отношений между людьми, что воспитание человека в духе гуманизма связано с формированием именно коммунистической убежденности, непримиримым отношением к врагам социализма.

Трактуя таким образом задачи социального воспитания, А.В. Луначарский, например, утверждал, что в социалистической школе индивидуализм и общественность якобы гармонически сочетаются. Коллективизм подразумевал, по его мнению, добровольную дисциплину учащихся, дух взаимоподдержки, объединенную работу на пользу всех трудящихся мира, «хоровое начало жизни». Коллективизм призван обеспечить превращение детей в членов социалистического общества «при максимально радостных и прочных товарищеских отношениях». Капиталистическим отношениям, как бы формирующим индивидуалистов и конформистов с помощью казарменного однообразия и искусственной дрессировки, противопоставлялись идеальные социалистические общественные отношения, которые должны были стать живительной почвой, питающей природные способности ребенка, и создать благоприятные условия для его всестороннего развития. Несоответствие этих «теоретических» высказываний практике воспитательно-образовательной политики и всей деятельности Наркомпроса было совершенно очевидно разумно мыслящим педагогам всех уровней.

Именно поэтому в среде наиболее здравомыслящих педагогов, имевших огромный опыт участия в общественно-педагогическом движении до революции (И.И. Горбунов-Посадов, П.Ф. Каптерев и др.), раздавались голоса, призывавшие различать декларативные заявления о гуманистической направленности создаваемой якобы демократической школы и реальную практику Наркомпроса в области образования и воспитания. Они утверждали, что главное учебное ведомство только прокламирует гуманистические идеалы, но используемые средства таковыми не являются. Объявляя себя защитниками всех детей, представители новой власти в результате классового подхода к организации школы сеют между ними вражду. Так, И.И. Горбунов-Посадов заявлял, что он

отрицательно относится к борьбе классов, что для него нет пролетариев и буржуев, так же как нет детей ни красных, ни белых, и все дети нуждаются только в заботе об их развитии. На деле же, утверждали педагоги этого направления, любовь к человечеству подменена служением классу, национальное – интернациональным, духовное – материальным. Сквозь декларации о новой школе ясно ощущается реальность, наполненная ненавистью и жестокостью.

Однако первые документы советской власти о школе своей фразеологией в известной мере заинтересовали ту часть педагогов, которая в условиях дореволюционной России стремилась к демократическим преобразованиям школы. С.Т. Шацкому, П.П. Блонскому, Н.Н. Иорданскому и многим другим казалось, что новая власть сможет реализовать педагогические идеи, которые встречали противодействие со стороны официальных кругов до Октябрьского переворота. Именно данное обстоятельство и побудило эту часть педагогов активно сотрудничать с Наркомпросом.

Построение Единой трудовой школы, провозглашенной Наркомпросом, рассматривалось как важнейшее условие демократизации всей системы народного образования. На смену народным школам, гимназиям, реальным училищам, лицеям, отражавшим многообразие социально-культурного уклада старой России, должна была прийти школа, которая, по замыслам советской власти, призвана была стать мощным фактором формирования свободной, демократически ориентированной личности нового человека. Построить новую демократическую школу, полагали руководители Наркомпроса, можно было только путем объединения сил всех заинтересованных сторон – учащихся, учителей, родителей и представителей общественности.

В документах о школе того времени много внимания уделялось развитию в ней самоуправления как важного средства демократизации всего учебно-воспитательного процесса. Так, постановление Наркомпроса от 27 февраля 1918 г. в целях углубления демократизации обязывало проводить в шкоде выборы учителей и административно-управленческого персонала.

Принципиальное отличие Единой трудовой школы от традиционной усматривалось в обращенности к жизни, к миру труда, природы и общества. В процессе всестороннего и комплексного изучения действительности дети должны были получать сведения о физических и химических свойствах объектов, о характеристиках социальных институтов, знакомиться с их происхождением и развитием, получать представление об используемых современной промышленностью научных данных для создания новой технологической среды и новых социальных отношений, что могло позволить полнее и глубже, чем раньше, удовлетворять нужды промышленности и сельского хозяйства в новом типе работника.

Человек завтрашнего дня виделся физически здоровым, поэтому школе необходимо было позаботиться и об этом. Хорошо усваивающий школьный курс, но больной близорукостью, сколиозом, нервно переутомленный ребенок – порок традиционной школы. Главное направление новой школы – развитие здорового ребенка. Для этого вводились массовая ритмическая гимнастика, спортивные занятия под наблюдением врача, игра. Сохранению здоровья должна была способствовать и гигиеническая обстановка школы, отвечающая медицинским стандартам.

На основе идей и документов Наркомпроса осенью 1918 г. вместо разрушенной системы школ, существовавших в дореволюционной России, была предпринята попытка реализации концепции Единой трудовой школы, делившейся на две ступени: I ступень для детей от 8 до 13 лет (пятилетний срок обучения) и II ступень для подростков и юношей 14–17 лет (четырехлетний курс обучения). Школьному обучению должен был предшествовать детский сад для детей от 6 до 8 лет.

Идеи гуманизации и демократизации образования и соответствующее им содержание требовали новых форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Единая трудовая школа должна была стать центром организации детской жизни, процесс обучения и воспитания планировался как круглогодичный. Зимой дети должны были учиться в школах, посещать заводы и фабрики, а летом участвовать в производительном труде в городе и деревне, применяя на практике полученные в школе знания, умения и навыки. В школах поощрялись самостоятельные занятия и выполнение творческих заданий: сочинения, рефераты, конкурсы на лучшую работу, самостоятельные опыты в лабораториях, работа в читальнях, подготовка вечеров, утренников и т.д.

Несмотря на внешнюю прогрессивную направленность программы развития новой школы, предложенную Наркомпросом, поддержки у многих учителей страны она не получила. Наиболее мыслящие философы и педагоги видели в ней явные и скрытые противоречия и пытались обратить на них внимание в процессе обсуждений и дискуссий. Так, справедливо отмечались «перекос» школы в сфере трудовой деятельности, во многом утилитарный характер планировавшегося образования. Сам по

себе физический труд, отмечал, например, известный педагог того времени И.М. Гревс, не может быть поставлен во главу угла. Задача школы – дать знания, развить мышление. Физический труд должен иметь место в общеобразовательной школе, но играя не самостоятельную, а служебную роль.

Находившиеся в эмиграции В.В. Зеньковский, С.И. Гессен упрекали советскую школу и педагогику того времени за противопоставление материализма идеализму. Яркий и сильный, независимый и самостоятельный человек может быть воспитан только благодаря пробуждению и поощрению его внутренней духовности. Всякое навязывание одной «единственно правильной», «наиболее жизненной» идеологии уродует человека и отвращает его от духовности истины, справедливо говорили они.

Критики новой концепции школы справедливо полагали, что нельзя построить подлинно демократическую школу, отбрасывая культуру прошлого, идеалы и традиции, накопленные мировой и русской педагогической мыслью, или отбирая из них только подходящее для решения политических задач. Общепедагогическую теорию необходимо разрабатывать, пользуясь данными и выводами истории Отечества, результатами экспериментальной педагогики и философскими идеями предшествующего периода. Игнорирование традиций – реальная угроза бесплодности всего создающегося якобы заново. Школьное дело может совершенствоваться постепенно, в непрерывном взаимодействии настоящего с прошлым. Демократизацию и обновление образования можно и должно проводить с учетом данных российской и мировой науки, искусства, достижений педагогического творчества. Эта позиция не была принята правительством и не была учтена в концепции Единой трудовой школы. Диалог не состоялся.

Однако уже в 1919 г. Наркомпрос пришел к выводу о необходимости восстановления низшего и среднего профессионального образования на базе I ступени Единой трудовой школы. В сентябре 1919 г. Наркомпросом была утверждена следующая система школ: Единая трудовая школа I ступени с пятилетним сроком обучения, которая являлась базой как для общеобразовательной школы II ступени с четырехлетним сроком обучения, так и для профессиональных школ также с четырехлетним сроком обучения. После окончания школы II ступени предполагалось обучение в течение 4–5 лет в институтах, а после окончания профшколы – трехгодичное обучение в техникумах,

Летом 1919 г. началась дискуссия о том, какой должна быть школа II ступени. Против средней общеобразовательной школы резко выступил ЦК РКСМ, мотивируя тем, что школа II ступени оторвана от жизни, в ней учится очень мало детей рабочих и крестьян. Вместо этого ЦК РКСМ рекомендовал школы-клубы для рабочих-подростков.

Иную позицию занимали работники системы профессионального образования. Они предлагали создавать учебно-показательные мастерские, профессионально-технические и сельскохозяйственные школы (на базе школы I ступени) и техникумы (на базе двухлетнего обучения в школе II ступени). Каждая школа II ступени, по мнению, например, О.Ю. Шмидта, известного ученого, активного деятеля Наркомпроса, должна была иметь определенный уклон – педагогический, социально-экономический, сельскохозяйственный, индустриально-технический, чтобы после ее окончания и прохождения краткосрочных курсов и практики по узкой специальности учащиеся могли стать квалифицированными работниками. Линию на сохранение школы II ступени заняли А.В. Луначарский и в целом Наркомпрос, полагая, что обязательной общеобразовательной базой для профессионального обучения должна быть именно школа II ступени.

В конце 1919 – начале 1920 г. состоялось традиционное для того времени совещание по вопросам народного образования, на котором базой всех типов образования было предложено считать вместо девятилетней школы семилетнюю школу с двумя концентрами: первый – четыре года, второй – три года.

На этой базе предполагалось создание профессиональных школ – техникумов с 3–4-летним сроком обучения, а затем и обучение в высшей школе. При этом можно было создавать и профессиональные школы на базе начальной общеобразовательной подготовки.

Справедливость требует заметить, что глава большевизма В.И. Ленин такую позицию подверг критике, и в итоге только половина школ II ступени была преобразована в техникумы.

В 1922 г. Наркомпрос опубликовал новое постановление, согласно которому основным типом общеобразовательной школы снова становилась девятилетняя школа, состоявшая из двух ступеней: школа I ступени с пятилетним сроком обучения и шкода II ступени с четырехлетним сроком обучения. Школы II ступени могли быть связаны организационно со школами I ступени или существовать отдельно.

Начиная с 1927 г. для школ II ступени были приняты обязательные учебные планы и программы. В

учебном плане выделялось два цикла: общественные и естественнонаучные дисциплины. Предполагалось, что девятилетка должна была заложить у учащихся фундамент материалистического мировоззрения, а также готовить работников для таких отраслей производства, где необходимо предварительное общее среднее образование.

Особое внимание в школах II ступени уделялось так называемому политехническому обучению и трудовому воспитанию. Помощь им должны были оказывать школы ФЗУ, профшколы, техникумы, вузы, опытные сельскохозяйственные станции, заводы, фабрики, колхозы, помогая оборудовать школьные мастерские, предоставляя выпускникам рабочие места, посылая своих специалистов для обучения школьников трудовым профессиям. В 1926–1934 гг. существовало как бы раздельно два типа школ I ступени: в городах и рабочих поселках фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и в сельской местности школы крестьянской (с 1939 г. – колхозной) молодежи (ШКМ). Окончившие эти школы могли поступать в восьмой класс, т.е. в школу II ступени, или в средние профессиональные учебные заведения. В ФЗС учащимся давались некоторые навыки промышленного труда, а в ШКМ – сельскохозяйственного.

Уже к началу 30-х гг. стала очевидной необходимость унификации типов школ, и 15 мая 1934 г. было издано постановление Совета Народных Комиссаров и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР», согласно которому на всей территории СССР были установлены единые типы общеобразовательных школ: начальная с четырехлетним сроком обучения, неполная средняя (семилетняя, включавшая и начальную) и средняя с общим сроком обучения десять лет. ФЗС и ШКМ были преобразованы в неполные средние школы.

Такая структура общеобразовательной школы с некоторыми модификациями, вызывавшимися политической конъюнктурой, сохранялась вплоть до 80-х гг., заслужив мировое признание с точки зрения логичности ее построения и уровня даваемой ею общеобразовательной подготовки, правда отягощенной жесткими идейно-политическими рамками.

Вся работа по замене традиционной отечественной школы, складывавшейся в течение столетий, новой Единой трудовой школой организовывалась и возглавлялась Народным Комиссариатом просвещения, созданным в 1917 г.

Первым Наркомом просвещения был назначен *Анатолий Васильевич Луначарский* (1875–1933), широко образованный человек, писатель, искусствовед, литературный критик. Он получил высшее образование в Цюрихском университете (Швейцария), где изучал философию. Здесь он сблизился с русскими социал-демократами и стал членом РСДРП с момента ее оформления (1898), позже примкнув к большевикам. До 1917 г. он жил в эмиграции, где заинтересовался, в частности, вопросами школы и педагогики.

Все его многочисленные публикации по вопросам просвещения и школы за время пребывания в Наркомпросе (до 1929 г.) были посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания и обоснованию с позиций большевизма проводимых школьных реформ.

Может быть, наиболее ярко это проявилось еще в статье А.В. Луначарского «О социальном воспитании» (1918), в которой он заострил вопрос о цели воспитания: для кого воспитывается человек – для себя или для общества. Ответ: ребенок, человек, воспитывается в интересах социалистического общества. Этим должны определяться и формы, и содержание, и методы работы школы. Свои мысли в этом духе А.В. Луначарский развивал и конкретизировал на протяжении всех 20-х гг. В частности, в статье «Воспитание "нового" человека» (1928) и в докладе на совещании преподавателей обществоведения в 1928 г. «Воспитательные задачи советской школы» он рассматривал опять тот же теоретический вопрос педагогики того времени – о цели воспитания: для кого должен воспитываться ребенок – для себя или для общества. Решал он этот вопрос по-прежнему вполне однозначно – для социалистического общества. Эта установка, обусловленная идеями большевизма, определяла все направление последующего строительства советской школы.

Однако, быть может, не будет преувеличением назвать главным деятелем Наркомпроса *Надежду Константиновну Крупскую* (1869–1939), как бы представительницу В.И. Ленина, ее мужа. Серьезного образования она не получила: окончила гимназию кн. А.А. Оболенской, включая педагогический класс. Недолго проучившись на Петербургских высших женских курсах (Бестужевские курсы), она увлеклась идеями марксизма. Несколько лет Н.К. Крупская работала учительницей в Смольной воскресной школе для рабочих в С.-Петербурге, а в 1895 г. вступила в «Союз борьбы за освобождение рабочего класса». Через год она была арестована и отбывала наказание в ссылке, некоторое время вместе с В.И. Лениным, а в 1900 г. уехала к нему за границу. В течение ряда лет она занималась организационно-партийной и

журналистской деятельностью за рубежом. Здесь она, как и А.В. Луначарский, заинтересовалась проблемами школы и педагогики.

Сходство развития политических убеждений А.В. Луначарского и Н.К. Крупской, близость их представлений о путях перестройки школы сделали их идеальными соратниками по руководству Наркомпросом и в деле построения новой, советской школы в России.

С первых дней пребывания в Наркомпросе Н.К. Крупская делала все возможное для практической реализации большевистской установки на идеологизацию и политизацию молодежи, в первую очередь школьников. За время пребывания в Наркомпросе Н.К. Крупская, развивая и отстаивая коммунистический подход к воспитанию, опубликовала много статей и брошюр по вопросам трудового обучения и политехнического образования, содержания и методов обучения в советской школе, об учителе и его подготовке, об образовании взрослых, дошкольном воспитании, о деятельности пионерских организаций и т.д. Собрание ее сочинений в 11 томах было издано в 1957–1963 гг.

Пожалуй, наиболее интересной следует признать работу Н.К. Крупской «Народное образование и демократия» (1918), в которой она предложила марксистскую трактовку истории европейской школы и педагогики. Трактовка и оценка фактов истории теории и практики образования, данные в этой работе, при всей их очевидной односторонности, на долгие годы стали аксиоматичными для советских ученых в области педагогики, что нанесло несомненный вред всей отечественной педагогической науке.

В общем, можно утверждать, что идейно-политическая направленность всего многотрудного процесса строительства Единой трудовой школы, разработка содержания и методов обучения в ней инициировались Наркомпросом и его руководителями, в первую очередь А.В. Луначарским и Н.К. Крупской. В конечном счете такая политика на ряд десятилетий задержала развитие отечественной школы и педагогической мысли.

Проблемы содержания и методов учебно-воспитательной работы в школе 20-х гг.

Создание советской школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию и методам общего образования, что находило отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для учащихся, в методических пособиях для учителей.

В 1921 г. Наркомпросом РСФСР были изданы «Программы семилетней Единой трудовой школы». В них была сделана попытка установить более тесную связь обучения с современностью, создать условия для развития инициативы как у учащихся, так и у учителей. Вместе с тем в них отсутствовал единый подход к отбору собственно образовательного материала: в предметах естественно-математического цикла не уделялось должного внимания теоретическим аспектам, а при изучении дисциплин гуманитарного цикла господствовали абстрактно-социологический схематизм, идеологизация и политизация содержания отдельных предметов независимо от возраста учащихся.

Коренные изменения в содержание образования и его организацию были внесены в 1923 г., когда в практику школы стали вводиться так называемые комплексные программы, подготовленные научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа). Идеологическим основанием новых программ были признаны мировоззренческие идеи и понятия марксизма большевистского толка. Тем самым жесткая политизация и идеологизация, рассмотрение человеческой личности как средства для построения коммунистического общества были положены в основу всего учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с этими принципами содержание учебного материала в программах ГУСа концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество. Во главу внимания ставилась трудовая деятельность человека, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности. При комплексном построении учебных программ предметная система обучения практически ликвидировалась. Наиболее полно комплексный подход был реализован в учебных программах для школ I ступени, где содержание традиционных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Наш город», «Наша деревня», «Праздник 1 Мая» и т.д.

При распределении содержания учебного материала по годам обучения за основу брался принцип «от близкого к далекому». Так, например, на первом году обучения весь учебный материал группировался вокруг жизни ребенка в семье и школе и изучался наиболее близкий для детей труд, который рассматривался в связи с изменениями в природе в различные времена года и т. д.

В школах II ступени предметная система сохранялась, а программы учебных предметов строились с учетом их взаимосвязей. Однако и здесь учебный материал стремились концентрировать вокруг общих

комплексных тем. По мнению создателей комплексных программ, такое их построение помогало увязке содержания образования с народнохозяйственными задачами страны, выработке у школьников активного отношения к жизни.

Первый опыт реализации новых программ показал, что они хотя и помогали устанавливать связь между школой и жизнью, привлекать учащихся к активной общественно полезной деятельности, однако не обеспечивали овладения учащимися систематическими знаниями и формирования у них учебных навыков.

Все это привело к тому, что в 1927/28 учебном году были введены программы ГУСа в новой редакции – первые обязательные для всех школ РСФСР государственные программы. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения. Так, в программах школ I ступени объем знаний, умений и навыков по родному языку и математике не «растворялся» в комплексах, а выделялся в виде обязательного минимума для всех школ I ступени Российской Федерации. Признавая самостоятельность учебных предметов в школе II ступени, программы 1927/28 г. предполагали, однако, существование стержневых комплексных тем по годам обучения. В целом программы 1927/28 г. делали весьма незначительный шаг на пути создания системы научного образования в школе.

Оценивая комплексные программы ГУСа, следует подчеркнуть, что в тех исторических условиях программы ГУСа хотя и вводили в учебный процесс новое содержание, необходимое для решения идеологических и политических задач, которые ставились перед школой, однако интересы формирующейся личности практически игнорировались. Комплексное построение учебных программ явно мешало овладению учащимися основами наук. Учебное время в силу частых повторов, которые вытекали из принципов комплексного подхода, использовалось неэкономно. Формированию у школьников необходимых учебных навыков внимания не уделялось. Основной недостаток комплексного подхода к определению содержания образования заключался в том, что реальные связи в изучении основ наук в школе нарушались.

Большинство учителей-профессионалов не приняло комплексного построения учебных планов и программ, что нашло отражение в выступлениях, прозвучавших на I Всесоюзном съезде учителей (1925), где программы ГУСа были подвергнуты острой критике. Комплексный подход к построению содержания образования, со всей очевидностью, не оправдал себя. Однако частичные изменения, вносившиеся в учебные планы и программы в последующие годы, не смогли изменить картины в целом.

Главное внимание Наркомпроса и органов народного образования в регионах уделялось реализации большевистской идеи политехнического образования (обучения) и связи обучения детей с производительным трудом, выдвинутой еще К. Марксом и отстаивавшейся его последователями, без единого ее понимания, вплоть до отказа в России от догм так называемой марксистско-ленинской идеологии в 80–90-е гг.

Принцип политехнизма, политехнического образования или обучения все больше и больше проявлялся в стремлении к максимальному соединению обучения с производительным трудом, который должен был иметь общественно значимый характер, но далеко не всегда соответствовал возрастным особенностям учащихся.

В 1927 г. труд был введен в школу как особый предмет обучения. Учащиеся знакомились с основными производствами, с различными материалами и инструментами. Ставилась задача выработать у них умения и навыки, общие для различных трудовых процессов. В школе I ступени детей обучали первоначальным умениям работать с деревом, бумагой, картоном, тканью, металлом, глиной, для этого должны были создаваться специально оборудованные рабочие комнаты. Учащиеся старших групп школ-семилеток (V–VII) работали в школьных мастерских, обучаясь уже более сложным приемам обработки дерева и металла, изготавливая из них простейшие предметы.

Преувеличенное внимание к политехническому образованию и трудовому обучению школьников без достаточного их педагогического осмысления нашло отражение и в программах, введенных в 1930 г. Они были построены, как и предыдущие, на основе сочетания комплексности и метода проектов и предназначались для фабрично-заводских семилеток (ФЗС), основное назначение которых усматривалось в подготовке выпускников к работе на фабриках или заводах.

В основу построения учебных программ был положен принцип концентризма: учащиеся получали законченный круг знаний к IV и VII классу, что было обусловлено невозможностью в то время осуществить всеобщее семилетнее образование. Работа по совершенствованию учебных программ продолжалась и далее, вплоть до начала Великой Отечественной войны.

Усилия ученых и методистов были направлены на преодоление перегрузки программ учебным материалом, на более последовательную реализацию основных дидактических принципов, установление рациональных межпредметных связей. Наряду с совершенствованием учебных программ в рамках существовавшего учебного плана разрабатывались предложения, направленные на их изменение с учетом перспективы.

Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе постепенно становился урок со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся при ведущей роли учителя. Значительные изменения вносились в практику учета знаний учащихся: преподаватель должен был в ходе учебного процесса внимательно изучать каждого ученика и на этой основе в конце каждой четверти составлять характеристику его успеваемости по своему предмету. В конце года были введены проверочные испытания для всех учащихся. После долгого перерыва была признана целесообразной дифференцированная оценка знаний учащихся, что нашло отражение во введении системы отметок – отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо. Серьезное внимание стало уделяться подготовке стабильных, постоянных учебников по всем предметам. В период действия комплексных программ таких учебников не было. К составлению учебников были привлечены педагоги и крупные ученые по всем отраслям знания. Уже в 1933/34 учебном году школа получила учебники по математике, физике, химии, зоологии, географии, истории, обществоведению, литературе. Однако нужно отметить, что многие учебники почти ежегодно перерабатывались. По ряду дисциплин были разрешены так называемые «допущенные», а не стабильные учебники.

Весьма сложной задачей в то время было создание стабильных учебников по курсу истории. Действовавшие в 1933 – 1935 гг. учебники по этому предмету изобиловали социологическими понятиями, зачастую недоступными пониманию учащихся.

3 марта 1936 г. был объявлен Всесоюзный конкурс на лучший учебник по истории СССР. В итоге конкурса в августе 1937 г. был одобрен «Краткий курс истории СССР» для III– IV классов, составленный научными сотрудниками Московского педагогического института им. В.И. Ленина под общей редакцией проф. А.В. Шестакова. На основе идей, высказанных в этом учебнике, развернулась интенсивная работа по подготовке учебников по различным разделам истории, которая была, в общем, завершена к 1940/41 учебному году. Следует отметить, что становление содержания школьного исторического образования проходило под сильнейшим влиянием фальсификаций, содержавшихся в вышедшем в 1938 г. так называемом «сталинском» «Кратком курсе истории ВКП (б)». В учебниках истории все более отчетливо проявлялась тенденция к возвеличиванию отдельных личностей (Иван Грозный, Петр I), что делалось по прямому указанию Сталина. Тем самым общественные дисциплины, и прежде всего история, должны были сыграть важную роль в создании базы для формирования культа личности самого Сталина, который стал усиленно насаждаться начиная уже с 30-х гг.

В начале 30-х гг. наметилась тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения в системе общего образования. Труд все больше стал играть иллюстративную роль, и в 1937 г. он был как учебный предмет отменен.

С 1937 по 1941 г., год начала Великой Отечественной войны, в работе советской школы серьезных изменений не произошло, если не считать введения в 1940 г. платы за обучение в старших классах общеобразовательной школы и техникумах. В Москве, Ленинграде и столицах союзных республик она составляла 200 руб. в год, в остальных городах и сельской местности – 150 руб. Платность обучения была отменена в 1956 г.

Педагогическая наука в России и русском зарубежье после 1918 г.

Теоретическая разработка проблем организации школьного дела, образования, обучения и воспитания была сконцентрирована преимущественно в рамках деятельности научно-педагогической секции ГУСа, созданной в 1921 г. и возглавлявшейся Н.К. Крупской.

К работе в этой секции были в той или иной степени привлечены все наиболее теоретически мыслящие педагоги того времени, достаточно молодые и готовые сотрудничать с Наркомпросом на основе марксистско-ленинской идеологии.

В составе этой секции, оставившей больший или меньший след в последующем развитии советской педагогики, можно смело назвать психолога и педагога *Павла Петровича Блонского* (1884–1941), который был уже широко известен в педагогических кругах еще до революции; *Николая Николаевича Иорданского* (1863–1941), первого российского школоведа, крупного организатора народного образования; *Марию Васильевну Крупенину* (1892–1950), занимавшуюся проблемами детского

коммунистического движения, ученического самоуправления, связи обучения с производительным трудом; *Альберта Петровича Пинкевича* (1884–1939), который был одним из первых теоретиков советской педагогики, автором книги «Педагогика» в двух частях (1924–1925). В 1924 г. А. П. Пинкевич был избран ректором Второго Московского государственного университета, а с 1926 г. стал одновременно директором Института научной педагогики. В 1930 г. на базе 2-го МГУ был создан Московский государственный педагогический институт, кафедру педагогики в котором возглавлял тот же А.П. Пинкевич. На кафедре в разное время работали выдающиеся ученые той эпохи – *Евгений Николаевич Медынский* (1885–1957), *Алексей Георгиевич Калашников* (1893-1962), *Иван Андреевич Каиров* (1893-1978), *Иван Фомич Свадковский* (1895–1977) и др. В 1937 г. А.П. Пинкевич был незаконно репрессирован и впоследствии посмертно реабилитирован.

В деятельности научно-педагогической секции ГУСа видную роль играл *Виктор Николаевич Шульгин* (1894–1965), который пользовался активной поддержкой Н.К. Крупской, хотя и не имел достаточной научной подготовки и опыта практической работы. В общем, в составе научно-педагогической секции ГУСа насчитывалось до 50 человек.

П. П. Блонский

При разработке проблем организации обучения в дидактике 20-х гг. особое внимание уделялось возможностям использования исследовательского подхода, заимствованного из американской педагогики. В трактовке советских педагогов того времени исследовательский подход в обучении становился как бы общим принципом обучения, который в той или иной форме должен был находить отражение во всех формах учебной работы школьников – при активно-трудовом, лабораторном, эвристическом методах обучения.

В связи с этим резкой критике подверглась классно-урочная система обучения, на смену которой в рамках того же исследовательского подхода получила заимствованная из практики зарубежной школы студийная система (варианты – «Дальтон-план» и «метод проектов»).

В Москве «студийная система» начала использоваться в начале 20-х гг. в значительной степени по инициативе П.П. Блонского. При реализации этой системы всю учебную работу учащиеся проводили самостоятельно. Они сами организовывались в группы, которые работали по принципу разделения труда над одной и той же темой ради достижения общей цели. Занятия проходили не в классах, а в кабинетах-лабораториях, без определенного расписания, но в присутствии учителя-руководителя, который давал необходимые инструкции по ходу работы группы. Все занятия велись по планам, разработанным самими учениками применительно к темам официальной программы. Зачеты и экзамены были полностью устранены. Работа учеников учитывалась коллективом по «вещественным» результатам (доклады, диаграммы, схемы). Нововведения западной педагогики в те годы становились известными советским исследователям буквально вслед за их появлением. Используя зарубежный опыт, советские педагоги стремились использовать формы, способствующие укреплению связи школы с жизнью, с производством: положительно оценивались установки на развитие индивидуальных способностей учащихся, умение планировать учебный труд и самостоятельно работать, формы самоконтроля учащихся.

Направленность учебного процесса на развитие активности и самостоятельности учащихся нашла отражение и в формах учета знаний. Справедливо рассматривая учет знаний как органическую часть учебно-воспитательного процесса, педагоги 20-х гг. видели в нем и средство развития независимости мышления учащихся, умение вырабатывать общую точку зрения. Отсюда появились такие формы учета

знаний, как круговые тетради, групповые дневники, отчетные конференции, итоговые выставки и т.п. Все это использовалось в качестве средства контроля за деятельностью ученика и учителя.

Выдвижение на первый план задач воспитания активности и самостоятельности у учащихся, что было в целом характерно для общей направленности теории и практики обучения 20-х гг. в мире, приводило к недооценке сообщения школьникам систематических и прочных знаний, пропаганде форм и методов обучения, уязвимых теоретически и мало проверенных на практике, как, например, «метод проектов». Недостаточно теоретически обоснованные поиски педагогики 20-х гг. не способствовали повышению уровня общеобразовательной функции новой школы с первых лет ее существования.

А.П. Пинкевич

Безусловно, специфической особенностью советской педагогики 20-х гг. была черезмерная переоценка опыта отдельных школ и учителей. Попутно следует заметить, что такой подход получил продолжение в значительно более поздний период нашей истории – в 60–80-е гг. – в виде пропаганды так называемого движения учителей-новаторов, работа которых явно переоценивалась.

Для 20-х гг. было характерно признание большой важности практической деятельности Первой опытной станции Наркомпроса, «Школы жизни» *Надежды Ивановны Поповой* (1877 – начало 50-х гг.), школы имени Достоевского во главе с *Виктором Николаевичем Сорока-Росинским* (1882–1960), а также практическая деятельность А.С. Макаренко в учреждениях для беспризорных и т.д.

Отмечая интересные поиски педагогики 20-х гг., следует заметить, что они были жестко ограничены политическими и идеологическими установками, нарушать которые не допускалось. Общечеловеческие ценности были подчинены задаче реализации идеи формирования личности, исключительно соответствующей потребностям социалистического общества.

Е.Н. Медынский

Сосредоточив внимание на разработке новых методов и форм обучения, педагогика 20-х гг. при этом недооценивала усвоение учащимися прочных знаний. В конце концов это привело к поиску новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе.

В связи с этим уже к началу 30-х гг. усилилось внимание педагогов к сообщению учащимся более систематических знаний основ наук, что в течение предшествующих почти 10 лет практически игнорировалось. Все это способствовало постепенному возвращению школы и педагогической науки к проблемам отвергавшейся ранее классно-урочной организации обучения.

Разработкой вытекавших из этого теоретических проблем дидактики занимались в те годы еще совсем молодые, а в последствии наиболее авторитетные советские педагоги: *Борис Петрович Есипов* (1894–1967), внимание которого особенно привлекали вопросы организации урока, методов обучения на уроке, места самостоятельной работы учащихся в учебном процессе, *Михаил Николаевич Скаткин* (1900–1991), главным научным интересом которого были общие проблемы теории обучения, содержания и методов политехнического образования, вопросы обучения естествознанию в начальной школе, *Михаил Александрович Данилов* (1899–1973), ставший впоследствии одним из наиболее известных специалистов в области дидактики, и многие другие педагоги, роль которых еще предстоит оценить.

И педагогическая наука, и практика вели в те годы преимущественно поиски путей усовершенствования классической урочной системы обучения, использования в ходе урока разнообразных методов. В результате большинство педагогов пришли к выводу, что основным типом урока должен быть урок комбинированный, традиционный, с четко выделяемыми этапами: проверка усвоения ранее изученного, изложение нового материала, закрепление, задание на дом, что соответствует объективной логике учебного процесса.

Изменились подходы и к проверке и оценке знаний учащихся: разрабатывались формы и методы систематической оценки учителем знаний школьников в целях выявления их качества и прочности. Наряду с контролирующей функцией учет знаний учащихся стал признаваться и как фактор стимулирования познавательной самостоятельности учащихся.

В связи с пересмотром отношения к политехническому образованию в школьной политике государства оно перестало играть доминирующую роль и в педагогических исследованиях. Тем не менее эта проблема сохранялась, находя отражение при рассмотрении вопросов внеклассной, и в основном кружковой, работы. Возврат интереса к ней в полном объеме начался в 60-е гг. в связи опять же с установками ЦК КПСС.

Если говорить в целом о педагогической науке 30-х гг., можно отметить, что тяжелейший удар по ней был нанесен Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое фактически наложило запрет на исследования в области возрастной психологии и педагогический поиск экспериментального характера. Это решение не только противоречило логике развития науки, школьной практики, но и ориентировало на отказ от учета предшествующих достижений мировой и отечественной педагогики.

Из известных педагогов дореволюционного периода, работавших в первые годы советской власти, необходимо выделить *Станислава Теофиловича Шацкого* (1878–1934), о котором уже говорилось ранее. В 1919 г. С.Т. Шацкий организовал и возглавил широко известную в те годы Первую опытную станцию по народному образованию, представлявшую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса – ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов и т.д.

Сам С.Т. Шацкий продолжал развивать свои, еще дореволюционные идеи, связанные с проблемами организации жизни детей во всей ее многообразности, придания общественно-полезной направленности деятельности детей, значимой для них самих. Он полагал, что построение всего воспитательно-образовательного процесса должно учитывать личный опыт детей.

Опытная станция, возглавлявшаяся С.Т. Шацким, являлась уникальным учреждением, способным внести многое в развитие педагогической науки, а заслуга самого С.Т. Шацкого состояла в том, что он сделал предметом своих исследований влияние микросредовых условий на социализацию ребенка.

С.Т. Шацкий в числе важных для педагогики проблем выделял вопросы самоуправления школьников, воспитания как организации жизнедеятельности детей, в том числе проблемы лидерства в детском сообществе. В его концепции школы как центра воспитания молодежи в социальной среде участие в ее преобразовании становилось важным источником развития познавательной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка. Главная задача школы представлялась ему важнейшим фактором приобщения ребенка к культурным достижениям человечества. Образование, утверждал он, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться и совершенствовать свое окружение, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, сосредоточивать свои усилия на достижении поставленной цели.

С.Т. Шацкий выдвинул ряд положений, которые развивали его первоначальную концепцию воспитания и образования подрастающего поколения. Ограниченность и низкую эффективность прежних педагогических исследований С.Т. Шацкий видел в том, что их авторы изучали только

проблемы образования, ограниченного школой. Необходимо же, и в этом С.Т. Шацкий видел важнейшую задачу своей работы, принимать во внимание все социализирующие факторы и учитывать их в проектировании и организации образовательного процесса.

Другим важным положением его концепции было утверждение, что источник развития ребенка лежит не в генетических задатках, а в той социальной и экономической среде, в которой протекает его воспитание. С.Т. Шацкий исходил из предположения, что детерминирующим фактором поведения человека является «социальная наследственность» – нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение.

С.Т. Шацкий активно выступал против попыток рассмотрения ребенка как материала, из которого в соответствии с тем или иным замыслом можно сформировать требуемый тип личности. Подлинное воспитание требует глубокого знания природы ребенка. Надо растить ребенка, опираясь на его опыт, знания, интересы и потребности.

С.Т. Шацкий боролся против тех педагогов, которые стремились создать новую науку о ребенке без опоры на опытную и экспериментальную работу. Выступая в 1928 г. на дискуссии о предмете и задачах педагогики, он упрекал В.Н. Шульгина, А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова в том, что их труды оторваны от практики, и хотят они этого или нет, но они внедряют в педагогическую науку методы кабинетной работы.

Целостное изучение образовательного процесса, которое позволяет получить конкретное знание об отношениях между детьми, их переживаниях, мыслях и чувствах в естественных условиях обучения и воспитания, – вот что характеризовало метод исследования самого С.Т. Шацкого.

Наблюдения за жизнью детей и их деятельностью дополнялись материалами, получаемыми в результате анализа ученических сочинений, анкетирования, бесед. Материалы, полученные в результате социально-педагогических исследований, активно использовались им при планировании и организации учебно-воспитательной работы Первой опытной станции.

Подлинная школа, по С.Т. Шацкому, должна развивать ребенка целостно в процессе трудовой, эстетической, умственной, физической, социальной деятельности. Во взаимодействии друг с другом различные виды деятельности способствуют и разностороннему развитию личности. Важнейшей целью воспитания С.Т. Шацкий считал проектирование процесса развития личности учащегося, что позволило бы от года к году расширять пространство его культуры, выдвигать перед ним все новые, усложняющиеся задачи, приучая до всего доходить самостоятельно.

Решение поставленных перед школой задач требовало такого учителя, который был бы способен не только вести преподавательскую работу, но и, обученный методам изучения ребенка и окружающей его среды, мог бы создавать внешние благоприятные условия для роста и развития ученика.

Учитель, полагал С.Т. Шацкий, должен «пропускать материал через себя». Поэтому реформа школы должна начинаться с реформы подготовки учителя. Такой подход и осуществлялся на практике в Первой опытной станции, где занятия с учителями организовывались так, чтобы они на собственном опыте почувствовали трудности в своей работе.

С.Т. Шацкий предложил принципиально новую модель школы, организующую деятельность детей, направленную на решение жизненно важных проблем, становящуюся центром воспитания в микросреде, координатором всех воспитательных воздействий. Он обращал внимание на то, что должна, конечно, учитываться специфика местных условий работы школы, безусловно влияющих на ее результативность.

Взгляды С.Т. Шацкого на использование социализирующих факторов в учебно-воспитательном процессе были новыми и оригинальными не только для России 20-х годов. Знакомившиеся с работой С.Т. Шацкого в Первой опытной станции по народному образованию иностранные педагоги отмечали принципиальную новизну его подходов к определению целей и задач воспитания. В книге отзывов о деятельности Первой опытной станции сохранилась, в частности, запись делегации немецких учителей о работе станции, где отмечалось, что по размаху ее деятельности, а также по особенностям ее практической работы она является педагогическим исследовательским учреждением громадного значения.

Однако общественные условия, в которых С.Т. Шацкому пришлось высказывать и воплощать в жизнь свои идеи, особенно в конце 20-х гг., сильно мешали ему. Станция постоянно находилась под угрозой расформирования. Шла нескончаемая критика С.Т. Шацкого – то как представителя «правого крыла московских педагогов», то как «толстовца». Начавшаяся в конце 20-х гг. кампания, направленная на уничтожение старой интеллигенции, когда были репрессированы друзья и знакомые С.Т. Шацкого,

вызвала в нем глубокие переживания. Поэтому в начале 30-х гг. С.Т. Шацкий покинул опытную станцию, прекратил работу с детьми и перешел на должность руководителя Московской консерватории. 30 октября 1934 г. он скоропостижно скончался. После смерти его имя на долгое время было забыто. Интерес к работам и идеям С.Т. Шацкого возродился только в начале 60-х гг.

Из отечественных педагогов советского периода, наследие которых вызывало и вызывает массу разноречивых оценок, был *Антон Семенович Макаренко* (1888–1939). Его педагогическая деятельность в колониях для малолетних правонарушителей началась еще в 20-е гг. – в колонии им. А.М. Горького и в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского. Опубликованная в 1933 г. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко вызвала в стране огромный интерес. Это литературное произведение оценивалось в те годы как манифест нового воспитания, в центре которого находится коллектив, создающий благоприятные условия для развития личности. Сама идея воспитания в коллективе и с помощью коллектива для формирования человека-конформиста была доминирующей в советской педагогике с начала 20-х и до 80-х гг. XX в.

В своих литературно-педагогических произведениях А.С. Макаренко делал акцент на роли традиций, обычаев, норм, ценностей, стиля и тона отношений, складывающихся в данном коллективе, подчеркивая значение самоуправления воспитанников как решающего фактора воспитательного воздействия на детей. Много внимания А.С. Макаренко уделял методике организации воспитательного процесса. Разработанная и многократно описанная им в своих трудах методика так называемого параллельного действия, перспективных линий развития коллектива, «метод взрыва» оказали большое влияние на практику работы советской школы.

Сразу же после смерти А.С. Макаренко началась канонизация его идей и опыта практической деятельности. Потребности, влечения и желания личности, ее внутренний мир отодвигались все более и более на второй план. Коллектив долгие годы рассматривался в качестве инструмента манипулятивных действий педагога.

А.С. Макаренко

Исходя из того что цели коллектива в широком его понимании должны становиться целями отдельной личности и реализовываться в условиях разнообразной общественно полезной деятельности, А.С. Макаренко видел задачу школы в том, чтобы из своих стен она выпускала энергичных и целеустремленных людей, оценивающих любой свой поступок прежде всего с точки зрения интересов общества. Особое внимание в своей педагогической практике и попытках ее теоретического обобщения А.С. Макаренко уделял роли воспитателя в педагогическом процессе, считая, что, лишенный своеобразно трактуемой свободы творчества, подвергаемый мелочной проверке, воспитатель ничего, кроме вреда, не принесет воспитаннику. Воспитатель должен иметь право на риск, на свободу маневрирования в сложных и непредсказуемых условиях педагогического взаимодействия, но в рамках тех установок, о которых говорилось выше, что и было решающим. Особо педагогов привлекала в те годы позиция А.С. Макаренко по вопросам использования приемов поощрения и наказания. Он считал, что наказание, ущемляющее честь и достоинство личности, действительно портит человека. Но наказание, направленное на защиту ценностей и норм коллектива, способствующее защищенности личности от насилия, справедливо и необходимо. Всепрощение оказывает разрушительное воздействие на межличностные отношения в коллективе и приводит к разложению коллектива. Отказ от наказаний делает учителя беззащитным перед агрессивным поведением детей. Каким бы ни было наказание:

«арестом», когда воспитанник должен был сидеть два часа в кабинете А.С. Макаренко, или исключением воспитанника из колонии, – оно всегда должно отражать обоснованное требование коллектива ко всем участникам педагогического процесса. Эти идеи в целом противоречили духу школы 20-х гг., когда Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий выступали против применения наказаний. Уставом школы 20-х гг. устанавливался запрет на любые формы и виды наказаний детей. Считалось, что дисциплинарные проступки детей провоцируются исключительно плохой деятельностью педагогов, и стоит только ликвидировать вызывающие негативное поведение факторы – ребенок начинает вести себя нормально.

Н.К. Крупская категорически выступала против так называемых детских судов. А.С. Макаренко же в конституции страны ФЭД (Устава коммуны им. Ф.Э. Дзержинского) вводил товарищеский суд, подчеркивая его демократический характер. Заседания суда должны были происходить открыто, в присутствии воспитателей и воспитанников. Члены суда избирались на три месяца в составе четырех воспитанников, пятым был воспитатель. Наблюдение за выполнением решения суда возлагалось на выбираемого общим собранием судебного исполнителя.

Н.К. Крупская выступала против «кодекса» наказаний, в котором перечислялись бы «штрафы», накладываемые на воспитанников за проступки. А.С. Макаренко же считал возможным использование такого кодекса и даже в некоторых случаях считал возможным применение физической силы, главным образом с целью предупреждения противоправных действий, что вызвало резкую отрицательную реакцию Н.К. Крупской на появившиеся в печати сообщения о применении наказаний в колонии им. М. Горького.

Выдвинутые А.С. Макаренко идеи и опыт его работы ограничивали сложившиеся в советской педагогике представления о чудодейственной роли производительного труда. Он полагал, что труд, и прежде всего труд индустриальный, является важным, но не единственным средством воспитания. Нужно отметить, что в практической деятельности в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, предназначавшихся для беспризорников и малолетних правонарушителей, что нередко забывается при оценке деятельности А.С. Макаренко, несомненно, талантливого педагога, использовались очевидная муштра и формы организации жизни воспитанников, которые нельзя было распространять на массовую школу.

Однако более полную и объективную оценку роли А.С. Макаренко как практика, а тем более теоретика педагогики смогут дать только исследователи XXI в. Мы же все находимся еще в том же ментальном пространстве, что и педагоги 50–80-х гг. нашего столетия.

В 20-е гг. XX в. оформилась самостоятельная ветвь отечественной педагогической мысли в среде русских эмигрантов в Западной Европе. Эта ветвь педагогической науки, генетически связанная с российской педагогикой XIX – начала XX в., возникла в результате вынужденной эмиграции видных деятелей русской науки и культуры, идеологически не вписывавшихся в прокрустово ложе марксистско-ленинского мировоззрения. Среди них в первую очередь следует назвать представителей гуманистической философии и педагогики различного толка – Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, С.И. Гессена, П.Н. Милюкова и др.

Раскол русской культуры фактически произошел в 1922 г., когда сотни выдающихся представителей отечественной интеллигенции на так называемом «философском пароходе» были выдворены из Советской России, а те, кто остался в ее пределах, например философ *Павел Александрович Флоренский* (1882–1943) и *Густав Густавович Шпот* (1879–1940) – философ и психолог, были отстранены от научной деятельности и подверглись жесточайшим репрессиям в 30-е гг.

В настоящее время появилась возможность сопоставлять педагогические идеи, материалистов Н.К. Крупской и А.С. Макаренко и таких мыслителей, как В.В. Зеньковский и С.И. Гессен, рассматривая их как ветви единой русской педагогической мысли.

Рожденные в 80-е гг. XIX столетия педагоги так называемого сейчас русского зарубежья создали свои главные труды, ставшие неотъемлемой частью мировой педагогической науки уже в период вынужденной эмиграции, в 20–40-е гг. XX в.

Видный теоретик педагогики *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950) был глубоким знатоком философии И. Канта, разносторонне образованным человеком. В работе «Мое жизнеописание» (1947) он описал свой путь в теоретическую педагогику, характерный для многих других русских интеллигентов начала века. Он получил образование в Гейдельбергском и Фрейбургском университетах в Германии, активно участвовал в деятельности петербургского философского общества.

По словам самого С.И. Гессена, педагогика как особая отрасль человеческого знания была для него,

уже зрелого мыслителя, «совершенно неизведанной областью». Его педагогическая деятельность началась во время его четырехлетней профессуры в г. Томске (1917–1921), где он возглавлял историко-филологический факультет. Современники называли Томск той поры «Сибирскими Афинами». Гражданская война вынудила переехать в этот сибирский университет профессоров многих университетов из европейской части России.

На основе прочитанных в Томском университете лекций по педагогике, активно обсуждавшихся слушателями, у С.И. Гессена возникло желание написать книгу по основам педагогической науки. Этот капитальный труд под названием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» был издан в 1923 г. в Берлине. Впервые широкий российский читатель познакомился с ним в полном объеме лишь в 1995 г.

С 1924 г. С.И. Гессен – профессор педагогического института в Праге, организатор журнала «Русская школа за рубежом», а с 1934 г. и до конца своих дней заведовал кафедрой философии воспитания на педагогическом факультете Свободного польского университета в Варшаве.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен, не выходя за пределы общегуманистических позиций, замечал, что религиозно-философский аспект педагогики как наиболее сложный еще предстоит разрабатывать.

В своих трудах «Судьба коммунистического идеала образования» (1937, на фр. яз.), «О противоречиях и единстве воспитания» (1939, на польск. яз.), а также в лекциях и выступлениях последних лет своей жизни он развивал мысли, близкие к религиозной философии.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен доказывал, что в основу педагогического знания должна быть положена философия, что без осмысления основных проблем воспитания нельзя выйти на решение частных вопросов педагогики. Отсюда и его вывод о том, что по сути своей педагогика является теоретическим обоснованием образовательной деятельности, основанной на философии. Поскольку образовательная деятельность имеет дело с определенным «материалом», то педагог с необходимостью использует в своей работе данные таких наук, как физиология и психология.

Однако С.И. Гессен считал, что не стоит преувеличивать значение для педагогики этих наук, что наблюдается в педагогических воззрениях К.Д. Ушинского и в современной теории педагогики. Физиология и психология изучают «природного человека», его индивидуальность, а границы педагогической науки, по мнению С.И. Гессена, вписываются в более широкую область человеческой культуры – образованность, гражданственность, цивилизацию. Образование, как он пытался показать, есть не столько развитие индивидуальности человека, сколько его насыщение культурными ценностями – науками, искусствами, нравственностью и пр. Природный человек педагогическими средствами поднимается до уровня общечеловеческой культуры и выходит в лучших представителях человечества за ее пределы, тем самым личным творчеством обогащая ее.

Отдельные разделы педагогики – теория нравственного воспитания, теория художественного образования, теория научного образования и пр. – С. И. Гессену представлялись различающимися по целям, которые, в свою очередь, определялись соответствующими разделами философии. В современной педагогике принято деление воспитания и по целям, и по особенностям «материала» воспитания, что, по С.И. Гессену, является недопустимым, противоречивым с точки зрения строгой классификации: с его точки зрения нельзя выделять в отдельные отрасли педагогики проблемы физического, умственного, волевого и других сторон воспитания.

Такой подход послужил С.И. Гессену основанием для утверждения, что нельзя считать особым видом образования и национальное образование. В связи с этим он подвергал сомнению идею К.Д. Ушинского о роли народности в образовании, считая ее расплывчатой, малонаучной. По мнению С.И. Гессена, логически вытекавшего из его философской позиции, черты народного характера, трудноуловимые на практике и чрезвычайно изменчивые, не должны диктовать целей образованию. Народ и все его представители должны образовываться всесторонне, и не следует акцентировать внимание на одной стороне его культуры, даже если она и специфична, исторически сформировалась в народе и закрепилась. Для любого народа и любого человека с философско-педагогической точки зрения цель воспитания одна – освоение общечеловеческих ценностей.

Уместно высказать принципиальное сомнение в отношении «общечеловеческих ценностей», понятия, которым чрезвычайно легко пользуются и современные философия и педагогика: понимание таких «общечеловеческих» ценностей у представителей европейской, азиатской, африканских культур далеко не идентично. Это проблема далеко не только педагогики, но и всех других социальных наук.

Цель обучения, с точки зрения С.И. Гессена, заключается не в передаче учащимся знания основ наук и выработке практических умений и навыков, что характерно для сторонников реального образования,

и не в формировании рационального мышления на основе овладения учениками логическими приемами дедукции и индукции, что характерно для сторонников формального развития ума, а в вооружении их методом науки, иными словами, задача педагога заключается в том, чтобы подготовить школьников самостоятельно добывать знания, творчески применять их в жизни.

Если С.И. Гессен разрабатывал преимущественно философские проблемы педагогики, то для В.В. Зеньковского центром внимания было исследование гуманистически-религиозных оснований воспитания и образования человека.

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962), надолго забытый в России философ и богослов, историк русской философии и литературовед, являлся в то же время видным психологом и педагогом. С 1915 по 1919 г. он был профессором психологии Киевского университета Св. Владимира, где и получил свое первое высшее образование на естественно-математическом и историко-филологическом факультетах, пополненное затем в университетах Германии, Австрии и Италии.

В 1919 г. В.В. Зеньковский был выслан за пределы советской страны и занимал поочередно должности профессора Белградского университета (1920–1923), директора Педагогического института в Праге (1923–1926), а с 1926 г. и до конца своих дней являлся профессором православного Богословского института в Париже, руководил педагогическим кабинетом, возглавляя Педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы, и редактировал журнал «Вопросы религиозного воспитания и образования». В 1942 г. он принял сан священника, а с 1944 г. был избран деканом Богословской академии.

В.В. Зеньковский предлагал оригинальную философско-педагогическую систему, близкую к идеям С.И. Гессена, хотя философское основание воспитания у них было различным: В.В. Зеньковский исходил в своих подходах из сугубо христианского мировоззрения.

В переломный момент истории России, после Февральской революции 1917 г., В.В. Зеньковский обратился к разработке собственно педагогической проблематики, что было вызвано поисками путей реформирования школьного образования как важнейшей части демократического обновления России. В последний год его пребывания в России он опубликовал работу «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918). По его мнению, суть идеала социального воспитания должен составлять дух солидарности и братства, на основе которого развиваются единение и взаимопомощь различных социальных групп.

В зарубежный период своей деятельности В.В. Зеньковский опубликовал ряд работ собственно психолого-педагогического характера: «Психология детства» (Лейпциг, 1924), «Курс общей психологии» (Прага, 1925), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1955), «Русская педагогика в XX веке» (Париж, 1960), «На пороге зрелости» (Париж, 1955) и др.

Главная задача воспитания, по мнению В.В. Зеньковского, заключается в том, чтобы помочь школьнику найти себя и, руководствуясь наставлениями учителя-пастыря, научиться творчески преображать свой «природный состав», направляя к добру триединое существование в себе наследственности, социальности и прежде всего духовности.

Под духовностью В.В. Зеньковский понимал особый интерес развивающегося человека к области абсолютного, сверхчеловеческого, вечного. В этом он был близок к педагогическим взглядам *Николая Онуфриевича Лосского* (1870–1965), который полагал, что духовное становление человека должно развиваться в направлении к «Абсолютному Совершенному Существу».

В.В. Зеньковский сердцевину образованности русского православного человека обозначал как «пронизанность светом Божием», а цель образования видел в стремлении воспитателя «просветить и осветить» душу ученика.

В.В. Зеньковский особое внимание уделял проблеме развития в ребенке сил добра и свободы, рассматривая ее как в историко-педагогическом, так и в религиозно-педагогическом аспекте. В работе «Русская педагогика XX века» он утверждал, что в российской педагогике начиная от К.Д. Ушинского возобладали преклонение перед внутренней природой ребенка, вера в чистые и гармоничные силы детской души, что в общем-то своими истоками уходит в учение Ж.-Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы и является, по мнению В.В. Зеньковского, столь же односторонним, как и учение И. Канта о «радикальном зле» человеческой природы.

Рассматривая эту проблему с религиозно-педагогической позиции, В.В. Зеньковский предлагал соединить оба эти подхода, объединив их с христианским учением о человеке как «образе Божием» (добро) и о греховности человека (зло). Он считал, что путь нравственного воспитания – активное преодоление зла посредством раскрытия и укрепления светлых сил и устремлений ребенка.

С этой точки зрения В.В. Зеньковский критиковал и позицию Л.Н. Толстого, который выдвигал в

качестве основы нравственного воспитания принцип служения добру и самосовершенствования личности путем совмещения его с принципом «непротивления злу силой». Основная ошибка «толстовской педагогики», по В.В. Зеньковскому, состоит в утопическом преклонении перед якобы совершенными природными силами детской души, замене христианской религии собственной доморощенной религией «толстовства», что и не позволило Л.Н. Толстому педагогически верно подойти к решению проблемы соотношения детской свободы, добра и зла в духовно-нравственном развитии ребенка.

В.В. Зеньковский полагал, что свобода духовно-нравственного самосозидания личности ребенка не дана ему от природы, что ее следует целенаправленно воспитывать педагогическими средствами. Учитель-воспитатель, развивающий в детях такое важнейшее личностное качество, как «восхождение к свободе», опирается на внутренние духовные силы ребенка, на данный от Бога человеку «дар свободы» и помогает ему обрести личную свободу, раскрыть свой творческий потенциал. Педагогическая задача заключается в поиске способов соединения в душе ученика свободы с добром, с духовно-нравственными ценностями христианского человечества.

Проблеме духовного самосовершенствования человека большое внимание уделял и И.А. Ильин, во многом близкий по своей мировоззренческой позиции В.В. Зеньковскому, Н.О. Лосскому, Н.А. Бердяеву, С.Н. Булгакову и другим русским религиозным мыслителям XX в.

Иван Александрович Ильин (1882–1954), один из наиболее известных педагогов-мыслителей русского зарубежья, был профессором Русского научного института и членом-корреспондентом Лондонского университета. Автор более 40 книг и сотен статей по проблемам философии и религии, он не был профессиональным педагогом. Однако, как и большинство мыслителей православной ориентации, он постоянно обращался к вопросам религиозного воспитания и духовного становления человека.

Он высказывал мысль, что опора в образовании человека лишь на земные человеческие ценности – «дело глупейшее», поскольку лишает людей «духа любви», совести, жертвенности, самодисциплины и т.д. Задача педагога – организовать общение ученика с Богом, что и явится основой формирования чистой и «могучей» совести, а вследствие этого всей его нравственности, всех его добродетелей.

Соединяя религиозно-философский и психоаналитический подходы в познании внутреннего мира ребенка, И.А Ильин выделял два основных этапа в развитии детства: до шести лет – период «душевной теплицы», когда основная задача воспитателя заключается в том, чтобы оберегать ребенка от душевных травм и наполнять его чистой любовью, радостью и красотой; от семи лет и до полового созревания – период «душевного закала», когда следует развивать в подростке совесть, волю, самообладание и другие качества личности, необходимые для последующего ее духовного самосовершенствования.

Суммируя и преобразуя педагогические воззрения, наработанные несколькими поколениями русских религиозных мыслителей, И.А. Ильин пришел к выводу, что на первое место в воспитании человека выходит не «рассудочное» образование, а формирование предметно-настроенной, но вто же время ориентированной на личное духовное самосовершенствование души, улучшение себя в соответствии с «абсолютными ценностями».

Путь духовного самосозидания каждой отдельной личности неповторим, индивидуален, поскольку, по И.А. Ильину, «человек есть личный дух». Для того чтобы укрепить внутренний духовный мир ребенка, уберечь его от внешнего давления пошлости и зла, от внешних и собственных, часто искаженных, представлений об истинной жизни, педагогу необходимо помочь ученику научиться искусству самому осмысливать свой личный духовный и религиозный опыт.

Задача учителя, по мнению И.А. Ильина, заключается в том, чтобы организовывать этот субъективный духовный опыт детей, учитывая, что каждый ученик есть неповторимое самобытное духовное существо. Воспитатель должен научиться управлять процессом субъективного восхождения к духовному совершенству через содержание, формы и методы воспитания и образования, развивать в школьнике волю к индивидуальному совершенствованию, формировать у него духовно-нравственный характер: совесть, милосердие, дисциплинированность, правосознание и другие предпосылки к его самоопределению во всех областях жизни.

С точки зрения русских зарубежных педагогов религиозной ориентации, прежде всего В.В. Зеньковского, И.А. Ильина и частично С.И. Гессена, формирование духовного опыта следует понимать как задание свыше, как стремление приблизиться к Богу.

Великая Отечественная война 1941-1945 гг. и школа

Великая Отечественная война 1941– 1945 гг. серьезно отразилась на деятельности отечественной школы. Условия военного времени поставили перед органами управления народным образованием и перед школой новые задачи: нужно было сохранить охват всех детей школьного возраста различными формами обучения, обеспечить их воспитание в патриотическом духе.

Самыми трудными были первые два года войны, когда шла массовая эвакуация детских учреждений из прифронтовых районов. Школы, детские сады, детские дома из центра России перебрасывались глубоко в тыл: Среднюю Азию, Казахстан, Сибирь, на Урал. На новых же местах было мало школьных зданий, жилья для учителей, не было возможностей для материального обеспечения и школьников и учителей. Многие школьные здания были заняты под госпитали, казармы, цехи заводов. В связи с этим занятия в школах проводились в 2–3, нередко и в 4 смены со всеми вытекавшими отсюда последствиями.

С серьезными проблемами школы столкнулись позднее в освобожденных от оккупации районах: нужно было восстанавливать школьные здания, школьное оборудование, нужно было снабжать детей питанием, одеждой и обувью. Огромные трудности школы испытывали и с обеспечением учителями. Призыв учителей в армию, массовая эвакуация, переход на другую работу привели к резкому сокращению численности педагогических кадров, к существенному изменению и в их составе: заметно увеличился процент женщин в учреждениях системы просвещения, появилось много слабо подготовленных работников.

Трудности военного времени ставили школу и учителей в тяжелые условия и требовали поиска новых форм организации учебной и воспитательной работы. Так, произошли изменения в структуре и продолжительности учебного года, в связи с чем потребовались корректировка учебных планов и программ, сокращение каникул, введение новых организационных форм обучения, стали создаваться консультационные пункты, ориентированные на самостоятельную работу учащихся VII–X классов. Для школьников, приступивших к учебным занятиям после перерыва, организовывалось индивидуально-групповое обучение, проводились дополнительные занятия в конце учебного года и в летние каникулы.

Значительное большинство юношей, окончивших среднюю школу, призывалось в действующую армию, поэтому возникла необходимость не только их более серьезной физической подготовки, но и обучения элементам военного дела. В середине 1942/43 учебного года в учебные планы школ был введен предмет «Военное дело», программа которого включала строевую, лыжную, огневую и противохимическую подготовку, изучение стрелкового оружия, техники рукопашного боя и военно-санитарного дела. Введение военного дела стало одним из аргументов при организации раздельного обучения мальчиков и девочек согласно постановлению Совнаркома от 16 июля 1943 г. и существовало до 1954 г.

Необходимость охватить обучением всех детей, вынужденных по тем или иным причинам покинуть школу, привела к созданию новых типов учебно-воспитательных учреждений. В 1943 г. стали функционировать школы рабочей молодежи, в которых получили возможность учиться подростки и юноши, занятые трудом в промышленном производстве. Школы рабочей молодежи давали выпускникам неполное среднее и среднее образование без отрыва от производства, а с 1944 г. стали создаваться вечерние школы сельской молодежи. Учащиеся этих школ получали тот же объем знаний, те же права, что и окончившие дневные семилетние и средние школы.

В том же 1944 г. была возобновлена деятельность заочных школ с V по X класс, в которых обучались молодые рабочие, колхозники и служащие, не имевшие законченного образования. В них широко использовались групповые и индивидуальные консультации, устные зачеты, письменные работы, экзамены по полугодиям и т.д. Документы об окончании этих школ давали выпускникам одинаковые права с оканчивавшими дневные средние общеобразовательные школы.

Особое внимание в школах военного времени уделялось воспитательной работе. В работе школ на первый план выдвигалось идейно-политическое и патриотическое воспитание учащихся. В те годы получили распространение такие формы идеологического воздействия на школьников, как кружки комсомольской политсети, митинги школьников по поводу различных политических событий, устные газеты, агитбригады, лекторские группы и ученические лектории, подготовка витрин и стендов, выпуск стенных газет и боевых листков, встречи с участниками войны и т.п.

Все это усиливало роль комсомольской и пионерской организаций, которые вели политическую работу среди детей, подростков и юношей; организовывали проведение массовых

общественно-политических кампаний, вовлекали детей в так называемую общественно полезную работу и т.д. В годы войны большое внимание уделялось деятельности пионерской организации и ее символике и ритуалам, что вытекало в значительной степени из идей и практики А. С. Макаренко, которые стали абсолютизироваться.

Для советской школы военного времени было характерно укрепление ее связи с жизнью, возвращение в школу трудовой подготовки, вовлечение школьников в общественно полезную деятельность, включение их в производительный труд взрослых в различных отраслях народного хозяйства и т.д. В этот период школу окончательно поставили на путь политизации и идеологизации как учебного процесса, так и внеклассной и внешкольной работы.

Педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны

Научная разработка различных аспектов педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены, методов обучения в общеобразовательной школе продолжалась в прежнем направлении. Общее руководство педагогическими исследованиями было возложено на созданную в октябре 1943 г.

Академию педагогических наук (АПН) РСФСР, которая должна была стать центром разработки научно-педагогических проблем. На нее возлагались задача консолидации деятельности всех научно-педагогических сил страны, подготовка научно-педагогических кадров для вузов и НИИ по педагогике и психологии, разработка учебных пособий по психолого-педагогическому циклу наук, участие в подготовке и издании учебников и учебных пособий для школ и педагогических вузов. Одним из важных направлений деятельности АПН было изучение опыта лучших учителей и школ страны. Так, среди внештатных сотрудников академии уже в 1943 г. было 270 учителей, а работа АПН РСФСР велась на базе 26 опытных школ.

В числе направлений работы АПН РСФСР следует выделить разработку путей реализации всеобуча, планирование сети школ, совершенствование содержания образования. В числе первоочередных выдвигались вопросы разработки проблем нравственного, эстетического и физического воспитания школьников. Большое внимание уделялось изучению работы школ и учителей в условиях военного времени. В общем, Академия педагогических наук РСФСР постепенно становилась действительно координационным центром всей исследовательской работы по проблемам педагогики и психологии.

Таким образом, отечественные школа и педагогика 20-х – первой половины 40-х гг. прошли в своем развитии несколько этапов. Вначале провозглашалась демократическая и гуманистическая их ориентация: ребенок объявлялся высшей ценностью, ради чего и должна была строиться новая школа. Реализуя лозунг партии – победу революции может закрепить только школа, руководители Наркомпроса частично использовали многие идеи демократически настроенных педагогов дореволюционного периода и разработали программу развития новой школы. Этой программой большевикам удалось привлечь на свою сторону, казалось бы, совершенно непримиримых с новым правительством наиболее талантливых педагогов, которые поначалу имели возможности для творческой работы. Но даже и в этот наиболее демократический период развития советской школы в сознание детей, подростков и юношей внедрялись политические и идеологические установки партии: детей разделяли на пролетарских и из семей эксплуататорских классов, провозглашали заботу и защиту для одних и изоляцию от провозглашенных благ в образовании других. Началась постепенная подмена общечеловеческих ценностей классовыми, учет национальных устоев и традиций стирался во имя интернационального воспитания, духовные ценности замещались материальными. К концу 20-х гг. школа была уже подготовлена к смене курса: началась активная критика экспериментальной деятельности опытных станций и опытных школ, ряд педагогических концепций были объявлены буржуазными, не соответствующими духу времени. К началу 30-х гг. советская школа открыто отмежевалась от идеи демократизации в образовании и стала одним из важнейших средств политизации и идеологизации советского общества.

Отличительной чертой организации учебно-воспитательного процесса школы 30-х гг. можно считать во многом отказ от идей предыдущего десятилетия. Ушли в прошлое комплексные программы, был принят курс на предметное распределение учебного материала и классно-урочную организацию обучения, творческое самовыражение учащихся заменяется борьбой за сознательную дисциплину.

Первая половина 40-х гг. характеризовалась резким усилением политизации и идеологизации школы. В эти годы сложилась модель организации школы, которая сохранялась в основных чертах вплоть до конца 80-х гг. и по своей форме являлась одной из лучших в мире.

Рекомендуемая литература

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

Блонский П.П. Педология. М., 1934.

Ганелин Ш.И., Галант Е.Я. История педагогики. М., 1940.

Ганелин Ш.И., Салтыкова М.Н., Сыркина О.Е. Основные вопросы советской дидактики. М., 1929.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

Есипов Б.П., Гончаров Н.К. Педагогика. М., 1939.

Жураковский Г.Е. Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы. Ч.1. Киев, 1926.

Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996.

Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.

Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. Т. I. Социология воспитания. М., 1929.

Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 1–6/ Под ред. Н.К. Гончарова и др. М., 1978–1980.

Ленин В.И. О воспитании и образовании. М., 1980. Т. I.; Т. II.

Луначарский А.В. О воспитании и образовании / Под ред. А.М. Арсеньева и др., М., 1976.

Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. М., 1978. Т. I.; Т. II.

Манжос Б. С. Основы советской дидактики / Под ред. А.П. Пинкевича. М.,1930.

Медынский Е.Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Т. 1–3. М., 1925–1930: Т. 1. От первобытной родовой общины до эпохи промышленного капитализма, 1925; Т. 2. Эпоха промышленного капитализма, 1926; Т. 3. Русская педагогика. 3-е изд., испр. и доп., 1930.

Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд. М., 1938.

Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов. 1917-1973 гг. М., 1974.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / Под ред. Н.П. Кузина и др. М., 1980.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 гг. / Под ред. А.М. Арсеньева и др. М., 1988.

Педагогика / Под ред. И.А. Каирова. М., 1939.

Педагогика / Под ред. П.Н. Груздева. М., 1940.

Пинкевич А.П. Краткий очерк истории педагогики. 2-е изд., пересм. и доп. Харьков, 1930.

Пинкевич А.П. Педагогика. Опыт марксистской педагогики. Т. 1. Общая часть. Дошкольный возраст. 8-е изд. М., 1930.; Т.2. Трудовая школа. 5-е изд. М., 1929.

Пистрак М.М. Педагогика. М., 1935.

Черник С.А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. Историко-педагогическое исследование. М., 1984.

Шахвердов Г.Г. Воспитание народных масс / С предисл. С.Т. Шацкого. Ростов н/Д.; Краснодар, 1924.

Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Н.П. Кузина и др. М., 1980.

Шимбирев П.Н. Педагогика. М., 1940.

ГЛАВА 16

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В СТРАНАХ ЗАПАДА И СССР (РОССИИ) ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

В послевоенный период мир претерпел существенные геополитические изменения. На развитии образования особенно сказалось то, что после окончания войны Европа оказалась разделенной на сферы влияния стран-победителей. Большинство государств оказались под влиянием США и Великобритании, ряд стран Восточной и Центральной Европы контролировались Советским Союзом. Германия была поделена на две части с различными политическими системами. Даже город Берлин был разделен на Восточный и Западный. Западный Берлин фактически стал отдельным государством. Политологи стали употреблять термины «Запад» и «Восток». К странам Запада стали относить Францию, Италию, Испанию, страны Скандинавии, Западную Германию (Федеративная Республика Германии – ФРГ), Бельгию, другие страны Западной и Центральной Европы и, конечно, страны-победители – США и Великобританию. К странам Востока стали относить территории, которые были освобождены непосредственно советскими войсками и в которых были образованы органы государственного и политического управления под контролем СССР. К ним относились Прибалтика, Польша, Восточная Германия (Германская Демократическая Республика – ГДР), Болгария, Чехословакия, Венгрия, Югославия и Албания. В число стран социалистического лагеря входили также Китай и Монголия.

Сложившаяся в мире политическая ситуация позволяла говорить о делении мира на страны с двумя различными политическими системами: демократической ориентации, или, как их называли сторонники марксизма, капиталистические, и страны социалистического лагеря. Кроме того, выделялась группа экономически слабо развитых или развивающихся стран – стран третьего мира. Сложилась ситуация противоборства коммунизма и капитализма. Идеологическое и экономическое противостояние двух политических систем получило название холодной войны.

По окончании второй мировой войны в странах Запада началось восстановление национальных систем образования, существовавших в довоенную эпоху и разрушенных во время войны. Нужно отметить широкое распространение при этом педагогических идей и опыта, характерных для США.

Коренное изменение претерпели системы образования и педагогическая мысль в странах Восточной Европы. Образование в этих государствах создавалось практически заново, по советскому образцу. Школа оказалась под господствующим влиянием коммунистической идеологии.

Восстановление хозяйства во всех странах Запада проводилось параллельно с его модернизацией, что также можно отнести к важным факторам развития образования. Новые промышленные технологии, новые отрасли производства, новые профессии и т.д. влияли на развитие содержания образования. Во всех странах проявлялось стремление совершенствовать систему образования, хотя происходило это по-разному. Для стран Запада в целом было характерно прежде всего стремление к созданию единых систем образования и повышение общего интеллектуального уровня обучения. В то же самое время новые государства социалистического лагеря перестраивали все формы общественно-политической жизни в соответствии с навязанной им после войны социалистической политико-идеологической системой. В сфере образования это означало создание школьных систем, близких к той, которая сложилась в Советском Союзе.

Препятствием на пути развития школы в послевоенный период в странах Восточной Европы стал «железный занавес»: опасаясь идеологического влияния Запада, страны социалистической ориентации прекратили культурный обмен с народами Западной Европы, заменив его пропагандой советской идеологии. Почти пятьдесят лет народы Востока и Запада Европы не имели друг о друге достоверной информации, были лишены свободы передвижения, возможности научных контактов и даже поддержания родственных связей, что являлось настоящей трагедией для многих семей, в частности в Германии. Железный занавес, а также идеологизация общественной жизни в странах Восточной Европы и СССР фактически привели к возникновению двух направлений в развитии педагогической науки, столь различных и невзаимосвязанных, что в обиходе «советская педагогика» и «буржуазная педагогика» стали обозначать принципиально разные науки. Аналогичные явления наблюдались и в

психологии, и в философии, и в других общественных науках. Более того, в социологической и психолого-педагогической науке советского периода можно встретить трактовки понятия «личность советского человека» как человека особого, отличающегося по многим психологическим характеристикам от всех остальных людей, живущих на планете.

Отдельно следует выделить особенности развития школы и педагогической науки в странах бывшего соцлагеря в последнем десятилетии XX в. Демократические преобразования позволили восстановить научный диалог между педагогами Востока и Запада, объективно оценить достижения друг друга в сфере образования, приступить к решению проблем, требующих международной координации. Вместе с тем возник и ряд серьезных проблем, связанных с попытками слепого копирования педагогами стран Востока того, что было наработано западной наукой и школьной практикой. Возникла тенденция отрицания собственного научного и практического опыта в сфере образования, собственных образовательных традиций.

В последнее десятилетие XX в. в большинстве стран европейской цивилизации прослеживается тенденция к демократизации и гуманизации образования. Признание человека и его прав приоритетной ценностью стало одним из важнейших достижений международной дипломатии после второй мировой войны. Права человека и права ребенка, признанные международными конвенциями, во всем мире дали толчок развитию таких подходов к образованию и воспитанию, которые ориентированы на максимальный учет потребностей и возможностей духовного и физического развития личности.

Ряд социально-экономических явлений, объективно существующих во всем мире, обусловил возникновение в сфере образования всех стран таких направлений, как экологическое воспитание и борьба с детской преступностью и наркоманией.

В последней четверти XX в. в мире широкое распространение получила футурология – прогнозирование социальных процессов, вобравшая в себя методы и знания многих наук. Возможно, не лишены оснований прогнозы футурологов относительно того, что в конце XX столетия появятся зародыши формирования постиндустриального общества, которое приходит на смену индустриальному. Одну из последних концепций этой стадии общественного развития представляет собой теория информационного общества. Предполагается, что это будет общество, в котором главное место займет научная информация, управление ее распределением и потреблением, когда внедрение новых технологий будет происходить очень быстро, а расходы на создание нового оборудования, по мнению некоторых экономистов, станут сопоставимыми стоимости самой технической идеи.

В конце XX в. электронно-вычислительная техника как новое средство обработки и хранения информации стала повседневным атрибутом научной и деловой жизни общества. Необходимость и неизбежность внедрения в образование компьютерных средств очевидна, но процесс обучения с применением персональных компьютеров изучен весьма слабо. Медицинские, психологические и педагогические требования к применению компьютерных средств учащимися только предстоит разработать, и это является одной из важнейших задач теории и практики образования, психологии и медицины.

Школа в Западной Европе и США после второй мировой войны

Усиление государственного влияния на школу характерно для всех западноевропейских стран. В Великобритании еще до окончания второй мировой войны был принят акт Батлера. Этот закон демократизировал и упорядочил школьную жизнь, расширив права попечительских и родительских комитетов, увеличил срок обязательного обучения детей до 15 лет. При этом были узаконены три типа средних учебных заведений: современная школа, грамматическая школа и средняя техническая школа. Нужно отметить, что выпускники современной школы, составлявшие две трети всех выпускников, были лишены права поступления в высшие учебные заведения. Автономия графств в области принятия решений относительно системы образования усложняла управление школой, мешала установлению единого содержания образования, что сказывалось на уровне общеобразовательной подготовки учащихся в целом.

В 60-е гг. были учреждены так называемые единые общеобразовательные школы (comprehensive school), выпускники которых получили право поступления в высшие учебные заведения. В настоящее время это самый массовый тип среднего учебного заведения в Великобритании.

По реформе образования 1988 г. был введен «Единый национальный учебный план» для школ всех типов, который лег в основу унификации системы образования в Великобритании.

Развитие американской школы в послевоенный период проходило в русле процесса централизации

управления образованием. К концу войны лишь немногим более 10% школ оставались частными. Но проблема заключалась в том, что по ранее сложившейся традиции каждый штат имел право самостоятельно и независимо составлять учебный план и формировать собственную школьную политику. Такое положение оставалось вплоть до принятия закона об образовании в целях национальной обороны в 1958 г., который вместе с рядом последующих федеральных актов существенно скоординировал деятельность в области образования в США.

В середине 60-х гг. в США началось широкомасштабное движение за устранение остатков расовой и религиозной сегрегации в школе. Дискриминация отдельных групп людей была признана пережитком рабовладельческого прошлого, недостойным современной цивилизации явлением. Этот процесс происходил постепенно, в течение почти десяти лет. Весьма актуальными в этот период стали идеи гуманизации и демократизации образования.

Во второй половине 70-х гг. стало заметным снижение уровня общеобразовательной подготовки, даваемого массовой школой. Отмечалось также, что треть взрослого населения страны не имеет среднего образования. Это объяснялось невостребованностью работников с образованием такого уровня на данном этапе экономического развития. Следуя логике решения перспективных стратегических задач, вопреки временным требованиям экономики в 1981 г. в США вступил в силу закон об объединении и улучшении программ образования, который положил начало стандартизации содержания школьного образования. Приоритетными областями были признаны естественнонаучные дисциплины и математика. Ближайшей перспективной задачей американской школы начало считаться обучение компьютерной грамотности начиная с младших классов школы.

В период второй мировой войны национальная система образования во Франции, как и в других странах, находившихся под немецкой оккупацией, была фактически разрушена, и первые послевоенные годы были посвящены ее восстановлению. Современная система образования во Франции отличается от многих европейских государств сохранением централизованного управления. Территория государства поделена на учебные округа, в которые входит несколько учебных департаментов. Министерство национального образования и культуры Франции управляет деятельностью учебных заведений всех типов. Полное среднее образование во Франции 12-летнее. Оно подразделяется на начальную школу, неполную среднюю – коллеж и полную среднюю – лицей. Уже в коллеже учащийся должен определить техническую или гуманитарную ориентацию при выборе дальнейшего пути образования. В лицее учащимся предлагается выбор более чем из десяти различных профилей: экономический, юридический, технологический и т.д. Выпускникам лицея присваивается степень бакалавра, т.е. они получают аттестат зрелости и право поступления в университет на факультет того же профиля без экзаменов. Наиболее престижными в 90-х гг. во Франции считались математический и естественнонаучный профили обучения.

Федеративная Республика Германии организована исторически по федеративному принципу: все входящие в нее земли обладают значительной самостоятельностью, и система образования соответственно также децентрализована. Унификация германского образования, создание единой школьной системы являются важнейшим направлением деятельности государства в области образовательной политики. Только в 1969 г. федеральное правительство получило право директивного управления школой.

Для получения полного среднего образования во всех землях необходимо закончить гимназию – единственный тип учебного заведения, дающий право поступления в университеты. Кроме того, в ФРГ существуют так называемые реальные школы, которые имеют практическую направленность и дают право поступления в высшие профессиональные школы различного профиля. С середины 60-х гг. приоритетным в Германии считается естественнонаучное, математическое и техническое образование.

Развитие образования в других западных странах происходило под влиянием тех же факторов. К концу XX в. практически везде развиваются сложившиеся ранее национальные системы образования при учете современных образовательных потребностей общества.

Кроме того, в последней четверти XX столетия стало особенно заметно влияние на национальные школы американских идей в области образования. Американский вариант английского языка стал реальным языком международного общения, американский взгляд на культуру, американский образ жизни стали широко распространяться практически во всех странах Европы. Эта тенденция вызывает обеспокоенность многих европейских педагогов, считающих важным сохранение национальных традиций в образовании.

Педагогическая наука в странах запада

Во второй половине XX в. на Западе возник ряд направлений в педаготической науке, которые ориентированы на поиск путей повышения эффективности образования. Практически все эти направления базируются на идеях педагогов-реформаторов прошлого и имеют глубокие исторические корни. Реализация преемственности прослеживается достаточно явно во всех педагогических концепциях, хотя можно встретить и принципиально новые подходы и идеи.

Получило широкое распространение гуманистическое направление в педагогике, опирающееся на учет индивидуальных способностей и интересов учащихся, идею их разностороннего развития и формирования личности. Такие известные западные ученые, как К. Роджерс, Дж. Браун, К. Паттерсон, А. Маслоу, Ш. Бюллер и др., принимали участие в разработке психолого-педагогических основ данного направления.

Потребности и интересы ребенка в русле этих идей считаются приоритетными относительно ценностей и потребностей общества, которые зачастую считаются чуждыми личности ребенка и насильственно привнесенными. Вследствие этого в практике обучения рекомендуется ориентироваться на познавательные стремления ребенка, а не на логику наук и внешние требования. Ребенку предоставляется выбор предмета и формы обучения. В идеях гуманистической педагогики прослеживается противопоставление личности и общества, которое существенно ограничивает цели воспитания и образования в практике реализации данной педагогической концепции.

В послевоенный период наблюдалось обращение к дидактическим идеям 20-х гг. В практике образования возродился интерес к методу проектов, «недирективному обучению», взаимному обучению, методу «учебных контрактов» и т.п. Этот интерес связан с тем, что все эти методы ориентированы прежде всего на помощь в социализации личности, дают учащемуся большую свободу выбора как учебного предмета, так и формы обучения, хотя снижение качества знаний из-за нарушения системности изложения неизбежно. Это проявлялось как в 20-е гг., так и подтверждается в наше время.

В 50–60-е гг., вместе с возникновением и развитием кибернетики как теории управления широкое распространение во всех странах мира получила концепция так называемого программированного обучения, основополагающие идеи которой были предложены американским психологом *Берресом Федериком Скиннером* (1904–1990) и разрабатывались такими известными учеными, как Н. Краудер и Е. Стоунс. Процесс учения представлялся как чрезмерно формализованный объект управления, что иногда приводило к тому, что этот механистический и технократический подход даже сравнивали с дрессурой. На учащегося в процессе обучения должны были оказывать воздействие различные стимулы, поддерживающие его активность. Сам процесс учения предполагалось представлять в виде подробно разветвленного плана – программы, в которой предусматриваются различные варианты вопросов и ответов учителя и ученика. Данный подход создал теоретические предпосылки для создания «обучающих машин», бытовало даже мнение некоторых «новаторов», что в будущем эти машины вытеснят учителя из класса.

Б.Ф. Скиннер

В начале 70-х гг. увлечение программированным обучением начало проходить. Новые психолого-педагогические исследования показали, что порицаемая традиционная практика более эффективна, что непрограммированное обучение оставляет для учащихся больше возможностей для творчества и общения в процессе учебной деятельности.

Сторонники программированного обучения обычно упускают из виду и то, что педагогический

процесс не может быть по своей сущности технологичным и бесконечная вариативность личностных особенностей человека не может быть учтена в рамках программ или технологий. Тем не менее в настоящее время вновь поднимается дискуссия о педагогических технологиях, которые, как и программированное обучение, лишают педагогическую деятельность творческого начала, а учителя – возможности реализации в полной мере своей профессиональной индивидуальности.

В этот период достаточно широкое распространение приобрело течение «педагогика мира». Сторонники данной идеи, прежде всего Э. Фромм, а также более поздние разработчики Дж. Верч, У. Бронфенбреннер, Дж. Рид и др. считали, что дети должны учиться чувствовать себя гражданами Земли в целом, стремиться к преодолению всех видов границ и разногласий между народами. Эта идея хотя и не нашла в 50-е гг. массового применения, обсуждается педагогами из разных стран по сей день.

В 60-е гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения, выдвинутая *Джеромом Сеймуром Брунером* (1915–1998), предлагающая структурирование учебного материала таким образом, чтобы для его усвоения учащийся был вынужден опираться на интуицию и эвристическое мышление. Учение путем решения проблем связывалось с процессом самовыражения ученика, что якобы создает дополнительную устойчивую мотивацию учения, и этот процесс происходит более интенсивно. В ходе практической реализации этой идеи было неизбежно нарушение системности изучения школьных предметов.

Идеи проблемного обучения, разработанные и внедренные благодаря таким западным ученым, как Дж. Кэрролл, Б.С. Блум, Дж. Блоком, Л. Андерсон и др., тем не менее нашли и позитивное воплощение в теории и практике обучения. Проблемная постановка учебных задач в ходе традиционного обучения признается как весьма эффективный дидактический метод, который широко использовался и используется педагогами.

В последние десятилетия получила распространение идея дробления учебного материала на «дидактические единицы», предлагаемые учащимся с различными возможностями, для изучения с различным темпом и за различное время с целью добиться одинакового результата и одинаково положительной оценки. Такой подход, называемый иногда «системой полного усвоения знаний», представляет собой фактически традиционный учебный процесс, который предусматривает различные для каждого учащегося время и темп обучения при одинаковом объеме и качестве усвоенных знаний.

Переход к XXI в. можно охарактеризовать как период, в котором обнаруживается поиск разных подходов к воспитанию, образованию и обучению. Такие тенденции, как гуманизация воспитания и гуманитаризация образования, заняли прочное место в педагогической теории и практике. Конечно, многие современные идеи требуют объективного критического анализа, существенной доработки, но в целом нельзя не отметить позитивных изменений, которые приближают воспитательную и образовательную практику во всем мире к потребностям времени.

Образование в странах Восточной Европы и СССР (России) во второй половине XX в.

В 40-х гг. XX в. в государствах Восточной Европы оказались разрушенными ранее сложившиеся системы образования, основывавшиеся на национальных традициях. Во время второй мировой войны Польша, Болгария, Югославия, Албания, Венгрия, Румыния были оккупированы фашистской Германией, а Западная Украина, Эстония, Латвия, Литва и часть Финляндии (Карелия) были включены в состав СССР.

В послевоенные годы, с появлением социалистического лагеря, страны Восточной Европы, или, как их еще называли, страны Варшавского Договора, оказались под жестким патронажем Советского Союза. Исключительно все, от политической системы и экономики до бытовых мелочей жизни граждан, регламентировалось советским административным контролем.

Системы образования в странах социалистического лагеря строились по образцу системы, сложившейся к тому времени в Советском Союзе. Прежде всего следует отметить идеологизацию образования, введение централизованного управления школой, единообразия ее типов и учебных программ. В школах были созданы коммунистические партийные организации, детские и юношеские политизированные организации по типу советских пионерской и комсомольской.

В послевоенные годы в СССР существенно усилился контроль за школой со стороны государства и партийных органов. Многих зарубежных педагогов удивляло единство учебных планов и программ на всей протяженности огромной страны, то, каким образом удавалось и на Камчатке и в Прибалтике всем выпускникам в один день предложить одни и те же темы экзаменационных сочинений. Полная средняя школа была десятилетней, в нее принимались дети, достигшие семилетнего возраста. В 1944 г. было

установлено обязательное семилетнее обучение. К концу 40-х гг. наметилась тенденция к переходу на десятилетнее обучение.

Рост количества десятилеток в городах был достаточно быстрым. Иное положение наблюдалось в сельской местности. Полных средних школ там было очень мало. Существовало даже специальное понятие – «сельская малокомплектная школа», как правило семилетняя. Выпускники этих школ не имели реальной возможности продолжать образование, так как сельские жители не имели паспортов и права покидать свои колхозы. Такое положение изменилось лишь в 1961 г.

В 50-е гг. значительно выросло производство, что привело к ощутимой нехватке рабочей силы. Система школьного образования, основанная на принципе политехнизма, который продолжал оставаться незыблемым с 20-х гг., говоря языком того времени, «оказалась оторванной от практики социалистического строительства», так как не готовила рабочих.

В 1958–1959 гг. был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В соответствии с этим Законом вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок обучения в полной средней школе увеличивался до 11 лет. Кроме того, в школе было восстановлено совместное обучение мальчиков и девочек, введена обязательная производственная подготовка. В большинстве школ обучение в XI классе было посвящено профессиональной подготовке по одной из рабочих специальностей. Усилилась профориентационная работа школы, сводившаяся фактически к агитации выпускников на продолжение профессионального обучения по одной из дефицитных рабочих специальностей.

Кроме того, был учрежден новый тип учебных заведений – профессионально-технические училища (ПТУ). В них были преобразованы школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища. Главным отличием ПТУ стало то, что параллельно с профессиональным обучением здесь давалась и общеобразовательная подготовка, сходная по содержанию со школьной, но значительно ниже по уровню. В отличие от школ, в ПТУ могли поступать и взрослые, не достигшие 30 лет. Это дало возможность получить среднее образование многим людям, чье детство прошло в суровые военные и послевоенные годы.

Переход к 11-летней школе занял примерно пять лет, в течение которых явных ее преимуществ обнаружено не было, и в 1966 г. было принято постановление о возврате к 10-летнему сроку обучения и переходу на новое содержание образования. Во все учебные дисциплины стали вводиться новые научные знания, знания о применении достижений науки в производстве. Возникло даже особое название этого периода – «эпоха НТР» (научно-технической революции). Школьников стали знакомить с основами ядерной физики и атомной энергетики, химическими технологиями, существенно расширился круг математических знаний и т.д.

В 60-е гг. планировался переход ко всеобщему обязательному среднему образованию. С этой целью начальные и восьмилетние школы повсеместно дополнялись старшими классами. Рост числа полных 10-летних средних школ превосходил кадровые и экономические возможности государства, вследствие чего уже в середине 70-х гг., к моменту завершения перехода ко всеобщему среднему образованию, констатировалось снижение его качества.

70–80-е гг. в СССР и в странах Восточной Европы характеризуются снижением развития экономики, замедлением темпов технологического перевооружения производства, возникновением скрытой безработицы, общим экономическим кризисом, кризисом коммунистической идеологии и началом этнических и межнациональных конфликтов. Эти факторы негативно отразились на развитии образования. Востребованными в экономике оказались люди низкой квалификации.

Реформа школы 1984 г. в СССР была направлена на уравнивание школы и системы профессионально-технического образования с точки зрения целей, задач и уровня обучения. На школу возлагались функции всеобщей профессиональной подготовки на уровне СПТУ (средних профессионально-технических училищ). Для реализации этой идеи была расширена и усовершенствована сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники обучались раз в неделю одной из рабочих профессий. Кроме того, в советской школе вновь был осуществлен переход на 11-летний срок обучения, в нее стали принимать детей, достигших 6-летнего возраста.

Все эти преобразования не соответствовали принципу широко трактовавшегося политехнизма, который исповедовался советской школой и педагогикой с момента их возникновения. Внешние факторы приводили к попыткам превратить общеобразовательную школу в профессиональное учебное заведение при неизбежном снижении ее образовательного уровня.

В этот период начал ощущаться и идеологический кризис социализма. Несмотря на «железный занавес» и достаточно жесткое идеологическое руководство Коммунистической партии, фактически сложилась ситуация, когда идеалы коммунистического воспитания перестали соответствовать реальным устремлениям людей. Воспитание коммунистической нравственности в школе перестало подкрепляться личностными ценностями и потребностями, реально существовавшими в обществе. Возникло явление так называемой двойной морали. В конце 80-х гг. сформировались целые общественные движения, опиравшиеся на различные нравственные ценности. Среди них были демократические, религиозные, этнические, неофашистские, неокоммунистические и т.д. Школа практически не могла заниматься ни идеологической пропагандой, ни контрпропагандой потому, что даже перечислить все общественно-политические течения было невозможно.

В конце 80-х гг. произошел распад социалистического лагеря. Страны Восточной Европы вышли из-под политической и экономической опеки СССР, а в 1991 г. и сам Советский Союз прекратил свое существование – союзные республики обрели статус независимых государств. Во всех странах бывшего социалистического лагеря произошли демократические преобразования и переориентация на экономическую и духовную интеграцию со странами Запада. Особо следует отметить влияние американской культуры.

В ходе демократических преобразований практически все эти страны стали возвращаться к своим традиционным национальным формам организации образования, которые существовали в предвоенные годы. Некоторые бывшие союзные республики – Литва, Латвия, Эстония и Молдова – также возрождали свои прежние образовательные традиции, существовавшие до присоединения к СССР в конце 30-х – начале 40-х гг. Государства, вошедшие в Союз независимых государств (СНГ), ориентировались преимущественно на Россию, так как входили в состав Российской империи еще до образования СССР.

В Российской Федерации система образования развивалась под влиянием многих факторов. Прежде всего следует отметить, что ее изменения происходили вместе с демократическим реформированием всего общества. Как и в 20-е гг , серьезной подготовки к проведению образовательных реформ не было. Демократизация образования сводилась к попыткам усовершенствовать советскую систему образования, которая характеризовалась централизованным административным управлением, ограниченностью числа типов учебных заведений, едиными государственными программами. После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, его вариативность и альтернативность, национальный характер и т д.

Разработкой этих вопросов занимался специально созданный в конце 80-х гг. Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) при Министерстве просвещения СССР. Многое из идей, предложенных ВНИКом, вошло в основу государственной политики, которая была отражена в Законе РФ «Об образовании», вступившем в силу в 1996 г.

Последствия этих реформ получат оценку в будущем, к концу же столетия стало ясно лишь то, что кризис в сфере образования не преодолен Появление множества различных типов средних учебных заведений – гимназий, лицеев, колледжей, профильных школ, частных школ, национальных школ, внедрение многоуровневой системы в сфере высшего образования не решили тех проблем, которые возникли в 80-х гг.

Остро встала проблема и национальной школы. В некоторых регионах появились школы, в которых недооценивают важность овладения русским языком, что изображается как реализация права на национальное достоинство. При этом забывается, что в многонациональном государстве необходим единый язык в качестве средства межнационального общения.

Стало заметным снижение уровня профессиональной подготовки в высшей школе. В качестве примера можно привести те трудности, которые возникли при введении многоуровневой системы высшего образования. Присуждение степени бакалавра наук после второго уровня подготовки студента не предусматривает никакой специализации, что означает отсутствие даже профессиональной ориентации после четырех лет обучения в высшей школе. Не меньше вопросов вызывает и степень магистра, которая присуждается по окончании третьего уровня высшего учебного заведения. Статус магистра не дает специалисту каких-то особых прав. Вариант третьего уровня подготовки студента в высшей школе, который трактуется как подготовка специалиста, с точки зрения законодательства вообще не имеет правовых основ, так как в системе высшего образования предусматривается шести-летний срок обучения, а на подготовку специалиста после получения степени бакалавра отводится всего лишь один год.

Много проблем возникло и от введения многопрофильное образования, когда учебные заведения получили право на подготовку студентов по специальностям, не соответствующим профилю вуза. Открытие дополнительных факультетов, чаще всего на коммерческой основе, нанесло ущерб основной профильной подготовке, вызвало тенденцию к изменению профилей вузов в целом. В случае, когда речь идет о государственном высшем учебном заведении, скорее всего, требуется государственный, а не местнический подход к решению такого рода вопросов, хотя это и трактуется как ограниченные права учебных заведений на академическую свободу.

И.А. Каиров

Отечественная педагогическая наука после Второй мировой войны

Идеологизация и политизация педагогической науки, начавшиеся еще в первые годы советской власти в России, продолжали развиваться и в послевоенные годы.

Большое внимание в послевоенный период уделялось созданию обобщающих педагогических трудов. К ним можно отнести работы *Николая Кирилловича Гончарова* (1896–1955) «Основы педагогики» и «Вопросы педагогики», работы *Ивана Андреевича Каирова* (1893–1978) «Современные проблемы педагогической науки и роль научных исследований», его учебник «Педагогика», первое издание которого вышло еще в предвоенные годы, книга Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана «Общие основы педагогики», «Школоведение» под редакцией А.Н. Волковского, учебники по педагогике И.Т. Огородникова, Т.А. Ильиной и многие другие труды, пополнившие фонд педагогической литературы. Значение этих работ заключалось в том, что в них систематизировалось все то, что было накоплено советской педагогической наукой в предыдущий период.

М.А. Данилов

В области дидактики широкую известность получили работы, систематизировавшие педагогические представления о содержании и процессе обучения и образования. Вышли в свет такие капитальные труды, как «Дидактика» *Михаила Александровича Данилова* (1899–1973) и *Бориса Петровича Есипова* (1894–1967), «Дидактика» под редакцией Б.П. Есипова и его книга «Самостоятельная работа учащихся на уроках»; такие работы *Михаила Николаевича Скаткина*(1900– 1991), как «Совершенствование процесса обучения», «Дидактика средней школы» и «Проблемы современной дидактики». Эти и многие другие работы оказали существенное влияние на развитие педагогики в нашей стране. На их основе

создавалась учебная литература, намечались программы дальнейших научных исследований, получили теоретический фундамент разработки в области частных методик преподавания различных предметов.

Нельзя не обратить внимания на возросший в послевоенные годы интерес к истории педагогики и школы. Особое значение в это время имело создание серии книг по истории педагогики, охвативших временной период от древнейших времен до середины 80-х гг. XX в. Стремление составить наиболее полное представление о процессе развития школы и педагогики отвечало общей тенденции развития российской педагогической науки в послевоенный период. В отличие от аналогичных работ предвоенного периода нельзя не отметить фундаментальности и тщательности в решении научных задач.

Б.П. Есипов

Не менее значимым событием был выход в свет серии «Антологий педагогической мысли народов СССР» (1985–1990) с древнейших времен до начала XX в., включивших в себя наиболее важные произведения отечественных педагогов, мыслителей и уникальные документы.

М.Н. Скаткин

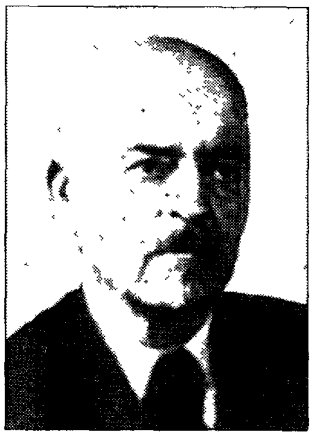
В послевоенный период российскими педагогами была проведена колоссальная работа по сохранению педагогического наследия прошлого. Впервые вышли в свет собрания сочинений К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др.

В серии «Педагогическая библиотека» были изданы избранные труды Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.И. Водовозова, П.П. Блонского и многих других зарубежных и отечественных педагогов.

В послевоенный период российскими педагогами был проведен ряд серьезных исследований в области истории школы и педагогики. На их основе в 50–70-е гг. были опубликованы такие книги, как «Очерки по истории средней школы» *Николая Александровича Константинова* (1894–1958), «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века» *Шолома Израилевича Ганелина* (1894 –1974), «Основы и система дидактики К.Д. Ушинского» *Василия Яковлевича Струминского* (1880–1967), «Очерки по истории начального образования в России» Н.А. Константинова и В.Я. Струминского и др.

После второй мировой войны в России внимание ученых привлек проблемный подход к историко-педагогическим исследованиям. Проблемный подход в отличие от биографического, сводившегося чаще всего к пересказу педагогических взглядов отдельных педагогов, мыслителей, а то и просто общественных деятелей и частных лиц, потребовал от исследователей целостного анализа

научных проблем. Результаты такого исследования имеют несравнимо более высокую научную значимость. Можно назвать такие работы, как «Теория и практика трудовой школы в Германии» А.И. Пискунова, «Трудовое обучение в Англии» К.И. Салимовой, «Школа и педагогика США до Второй мировой войны» Л.Н. Гончарова, «Теория образования в России начала XX века» С.Ф. Егорова и большое количество диссертационных исследований проблемного характера.



В.Я. Струминский

В российской педагогике второй половины XX в. разрабатывались и новые для данного периода проблемы. Так, широкое распространение приобрели исследования в области развивающего и воспитывающего обучения. Идея совершенствования обучения как средства воспитания и развития ребенка давно вошла в число наиболее распространенных в педагогике, но в нашей стране она приобрела новое звучание применительно к дидактике начальной школы. Такие работы, как «Наглядность и активизация учащихся в обучении» *Леонида Владимировича Занкова* (1901–1977), «Психология обучения младшего школьника» *Даниила Борисовича Эльконина* (1904–1984), «Проблемы развивающего обучения» *Василия Васильевича Давыдова* (1930 – 1999), продолжают оставаться актуальными и пользуются популярностью как у исследователей, так и у педагогов-практиков. В них были раскрыты психолого-педагогические закономерности влияния процесса обучения на развитие и воспитание личности, предложены и обоснованы подходы к отбору содержания и организации полноценного обучения младших школьников.

Л. В. Занков

В педагогике послевоенного периода имели место исследования в области проблемного и программированного обучения. В 60–70-х гг. пользовались популярностью такие работы, как «Проблемное обучение» И.Я. Лернера, «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» М.И. Махмутова, «Теоретические проблемы программированного обучения» Н.Ф. Талызиной и др.

Следует заметить, что при использовании педагогической литературы советского периода, включая его послевоенный этап, необходимо еще раз напомнить о ее крайней политизированности и идеологизированное, что находило отражение как в отборе фактического материала, так и в его интерпретациях. Многие оценочные суждения, трактовки причинно-следственных связей явлений, определения, термины и т.д. могут быть сильно искажены и не соответствовать более поздним представлениям.

На рубеже веков сложно не только оценить, но и просто перечислить течения, наметившиеся в оте-

чественной педагогике в последнем десятилетии XX в. Проблема заключается в том, что эти направления развития педагогики только начали формироваться, и говорить об их особенностях пока рано. Но процесс этот продолжается с нарастающей силой. Логика развития педагогической науки в России в XXI в., скорее всего, будет совпадать с той, которая займет превалирующее положение в мире. Общие устремления к миру, гуманности и открытости несомненно повлияют на цели воспитания, его теорию и практику.

Д.Б. Эльконин

В.В. Давыдов

Педагогика накопила немалый научный потенциал, который необходимо использовать как в дальнейших исследованиях, так и в практике обучения и воспитания. Образование как важное направление социальной деятельности человека, воспитание и обучение как профессиональная деятельность специалистов требуют развития научных основ.

Рекомендуемая литература

Арапский В.С., Лапчинская В.П. Система народного образования в Англии. М., 1961.
Брунер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. М.,1962.
Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред.З.А. Мальковой и Б.Л. Вульфсона. М., 1984.
Вопросы школоведения / Под ред. П.В. Зимина и др. М., 1974.
Давыдов В.В. Развивающее обучение. М., 1996.
Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.
Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношении. М., 1971.
Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М., 1957.
Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
Закон РФ «Об образовании». М., 1996.
Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.
Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. М., 1984.
Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. М.,1984.
Кондаков М.И. Ленинские принципы организации народного образования. М., 1970.
Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: Учебник для педвузов. М., 1966.

Крэм Д. Программированное обучение и обучающие машины /Пер. с англ. М., 1965.
Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Пер. с англ.М., 1970.
Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. М., 1986.
Ланда Л.Н. Кибернетика и проблемы программированного обучения, М., 1970.
Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. М.,1977.
Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
Малькова З.А. Современная школа США. М., 1971.
Марев И. Методологические основы дидактики / Пер. с болт. М., 1987.
Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. М., 1985.
Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.
Медынский Е.Н. История педагогики: Учебник для педвузов. М., 1947.
Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана. М**.,** 1967.
Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. М., 1990.
Педагогика школы: Учеб. пособие для студентов пединститутов/ Под ред. проф. И.Т. Огородникова. М., 1978.
Педагогика / Под ред. И.А. Королева и др. М., 1956.
Педагогика / Под ред. Г. Нойнера и Ю.К. Бабанского. М., 1978.
Советская школа на современном этапе. М., 1977.
Столаров Л.М. Обучение с помощью машин / Пер. с англ. М., 1965.
Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. /Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М., 1979.
Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
Тангян С.А. Образование и общественный прогресс в развивающихся странах. М.,1975.
Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
Яркина Т. Ф. Критический анализ состояния и тенденции развития буржуазной педагогики ФРГ. М., 1979.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение ... 3
Глава 1 ... 5
Зарождение воспитания в первобытном обществе ... 5
Происхождение воспитания и его развитие в условиях первобытного общества ... 5
Зарождение организованных форм обучения и воспитания ... 6
Возникновение дифференциации воспитания в условиях разложения первобытно-общинного строя. ... 9
Глава 2 ... 11
Воспитание и обучение в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока ... 11
Зарождение организованных форм воспитания в условиях формирования и развития древнейших цивилизаций ... 11
Школа и воспитание в Междуречье (Месопотамия) ... 12
Школа и воспитание в Древнем Египте ... 14
Воспитание и школа в Израильско - Иудейском царстве ... 16
Воспитание и школа в Древнем Иране ... 18
Воспитание и школа в Древней Индии ... 18
Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае. ... 22
Глава 3 ... 27
Воспитание и педагогическая мысль в античном мире ... 27
Воспитание и педагогическая мысль в Древней Греции ... 28
Просвещение в эпоху эллинизма (III -I вв. до н.э.) ... 37
Воспитание, образование и педагогическая мысль в Древнем Риме ... 40
Зарождение христианской традиции воспитания ... 44
Воспитание на периферии Римской империи в первые века нашей эры ... 46
Глава 4 ... 48
Просвещение и педагогическая мысль в Византии ... 48
Основные этапы развития культуры и просвещения в Византии ... 48
Воспитание и образование в Византии ... 50
Педагогическая мысль в Византии ... 53
Византийское влияние на дальнейшее развитие просвещения ... 57
Глава 5 ... 60
Воспитание, школа и педагогическая мысль в Западной Европе в средние века и эпоху Возрождения ... 60
Влияние церковной культуры на развитие образования ... 60
Педагогическая мысль и школа эпохи Возрождения ... 63
Реформация и ее влияние на образование и воспитание ... 67
Контрреформация и формирование иезуитской системы воспитания ... 69
Глава 6 ... 70
Воспитание, школа и педагогическая мысль у народов Ближнего и Среднего Востока в эпоху европейского средневековья 70
Возникновение ислама и формирование исламской традиции в воспитании ... 70
Практика школьного образования в странах Ближнего и Среднего Востока ... 72
Педагогическая мысль Ближнего и Среднего Востока в эпоху средневековья ... 73
Просвещение на территории средневековых государств Закавказья ... 76
Глава 7 ... 79
Воспитание, обучение и педагогическая мысль в Древней Руси и Русском государстве (до XVII в.) ... 79
Воспитание и обучение у древних славян ... 79
Воспитание и обучение в Киевской Руси в X-XIII вв. ... 81
Воспитание и обучение в XIV-XVI вв. ... 84
Образование в Русском государстве в XVII в. ... 86
Педагогическая мысль в России к концу XVII в. ... 89
Глава 8 ... 96
Школа и педагогика в странах Западной Европы и в Северной Америке в XVII-XVIII вв. ... 96
Педагогические идеи В. Ратке ... 97
Педагогические идеи Я.А. Коменского как составная часть его «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» ... 99
Воспитание и педагогическая мысль в странах Западной Европы к началу XVIII в. ... 106
Движение за обновление школьного образования и методов обучения ... 108
Школьное образование в Англии XVII-XVIII вв. ... 110
Эмпирико - сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка ... 112
Педагогическая мысль во Франции XVIII в. ... 115
Педагогическая концепция Жан-Жака Руссо ... 117
Проекты реформ народного образования в эпоху Великой французской революции (1789-1794) ... 120
Школа и просветительско-педагогическая мысль в Североамериканских Штатах в эпоху европейского Просвещения ... 123
Глава 9 ... 128
Школа и педагогическая мысль в России в XVIII в. ... 128
Просвещение в России в начале XVIII в. ... 128
Школьное дело при Петре I ... 132

Деятельность Л. Ф. Магницкого и дальнейшее развитие школ 134
В.Н. Татищев и начало профессионального образования в России 137
Просвещение и школа после Петра 1 140
Педагогическая деятельность М.В. Ломоносова 141
Просвещение в России в эпоху Екатерины Великой 144
Педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого 145
Глава 10 153
Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы и США в XIX в. (до 90-х гг.) 153
Развитие школы в XIX в. (до 90-х гг.) 153
Педагогическая теория и практическая деятельность И. Г. Песталоцци 155
Педагогическая теория И.Ф. Гербарта 160
Педогогическая идея и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега 168
Педагогические идеи Г. Спенсера 174
Школа и педагогическая мысль США XIX в. (до 90-х гг.) 176
Вопросы воспитания в европейских социальных учениях XIX в. 179
Коммунистическое учение К. Маркса и Ф. Энгельса и ихидея классового подхода к вопросам воспитания и образования 183
Глава 11 186
Школа и педагогическая мысль в России до 90-х гг. XIX в. 186
Развитие школы и становление школьной системы 187
Педагогическая мысль в России до 90-х гг. XIX столетия 192
К.Д. Ушинский -крупнейший педагог XIX в. в России и его последователи 197
Глава 12 208
Зарубежная школа и педагогика в конце XIX -начале XX в. 208
Движение за реформу школьного дела в конце XIX в. 208
Основные представители реформаторской педагогики 209
Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики 217
Глава 13 222
Школа и педагогика в России в конце XIX - начале XX в. (до 1917 г.) 222
Народное образование в России в конце XIX - начале XX в. и проблемы его преобразования 222
Педагогическая мысль в России в конце XIX - начале XX в. 231
Глава 14 243
Школа и педагогика в Западной Европе и США в период между первой и второй мировыми войнами (1918-1939) 243
Глава 15 250
Школа и педагогика в России с Февральской революции 1917 г. до окончания Великой Отечественной войны (1917-1945) 250
Политико – идеологическая направленность переосмысления задач, структуры и содержания общего образования после Октябрьского переворота 1917 г. 250
Проблемы содержания и методов учебно-воспитательной работы в школе 20-х гг. 255
Педагогическая наука в России и русском зарубежье после 1918 г. 257
Великая Отечественная война 1941-1945 гг. и школа 267
Педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны 268
Глава 16 270
Основные направления развития школы и педагогики в странах Запада и СССР (России) после второй мировой войны 270
Школа в Западной Европе и США после второй мировой войны 271
Педагогическая наука в странах запада 273
Образование в странах Восточной Европы и СССР (России) во второй половине XX в. 274
Отечественная педагогическая наука после Второй мировой войны 277