

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Тема 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Тема 2. ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

2.1. Возникновение воспитания как особого вида общественной деятельности

2.2. Воспитание и обучение в странах Древнего Востока

Тема 3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ

3.1. Развитие воспитания и школы в античном мире

3.2. Развитие педагогических идей в философии античного мира

Тема 4. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

4.1. Развитие христианской педагогической традиции в Византии

4.2. Воспитание и образование в период раннего Средневековья

4.3. Воспитание и образование во время развитого Средневековья

4.4. Возникновение и развитие средневековых университетов

Тема 5. ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ И НОВОГО ВРЕМЕНИ

5.1. Общая характеристика эпохи Возрождения

5.2. Педагогическая мысль эпохи Возрождения

5.3. Развитие практики образования в странах Западной Европы в эпоху Возрождения

Тема 6. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЕ ВРЕМЯ

6.1. Педагогические теории Нового времени

6.2. Педагогические теории эпохи Просвещения

6.3. Развитие практики образования в XVII–XVIII вв

Тема 7. ВОСПИТАНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (до XVIII в.)

7.1. Воспитание у древних славян

7.2. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли в России до XVIII в

7.3. Образование и педагогические идеи на Руси в киевский период

7.4. Воспитание и образование в Русском государстве в московский период

Тема 8. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США В XIX в

8.1. Развитие образования в Западной Европе и США в XIX в

8.2. Становление идей воспитывающего и развивающего обучения в педагогической мысли Западной Европы до 80-х гг. XIX в

Тема 9. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ до 90-х гг. XIX в

9.1. Становление системы государственного образования и развитие педагогической мысли в России в XVIII в

9.2. Развитие государственной системы образования в России в XIX в

9.3. Развитие русской педагогической мысли в XIX в

Тема 10. ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в

10.1. Развитие педагогической мысли на рубеже XIX–XX вв

10.2. Основные течения и выдающиеся деятели педагогики XIX–XX вв

Тема 11. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ (в конце XIX – начале XX в.)

- 11.1. Состояние системы образования в России на рубеже XIX–XX вв
- 11.2. Развитие педагогической мысли в России в конце XIX – начале XX в
- 11.3. Развитие семейной педагогики

## Тема 12. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США В ПЕРИОД МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

- 12.1. Развитие национальных систем образования ведущих стран в период между Первой и Второй мировыми войнами
- 12.2. Поиски путей модернизации школьного образования

## Тема 13. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ПОСЛЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (1917 г.)

- 13.1. Реформирование системы образования в первые годы советской власти
- 13.2. Развитие советской педагогики и школы в 1930-е гг
- 13.3. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения

## Тема 14. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

- 14.1. Становление в СССР обязательного общего образования
- 14.2. Реформирование школы в конце XX – начале XXI в

## Тема 15. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- 15.1. Базовые концепции развития современного образования
- 15.2. Направления развития практики образования

## Тема 16. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 16.1. Понятие о целях воспитания в истории педагогики
- 16.2. Принципы воспитания и обучения в истории педагогики

### ЛИТЕРАТУРА

Марина Алексеевна Мазалова, Тамара Владимировна Уракова

История педагогики и образования

Пособие для сдачи экзамена

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Изучение истории педагогики и образования в системе профессиональной подготовки педагога-психолога имеет особое значение, поскольку расширяет педагогический кругозор студента, содействует становлению профессионально-личностной позиции, позволяет осознавать глубинные связи педагогических явлений в их целостности и взаимодействии с общекультурными процессами в мире и понимать роль педагогического наследия в теории и практике современного образования. В настоящем пособии на основе ведущих концептуальных подходов к осмыслению историко-педагогического процесса предлагается целостное изложение основных явлений теории и практики образования, начиная с рассмотрения предмета истории педагогики и образования и заканчивая современными тенденциями развития педагогической действительности. Вместе с тем следует помнить, что историко-педагогическое осмысление современной теории и практики образования – весьма сложная задача, поскольку для верной ее оценки необходимо время как критерий жизнеспособности любых педагогических новаций и условие определения ведущих и случайных тенденций.

Материал учебного пособия выстроен в логике анализа важнейших образовательных идей, взглядов выдающихся представителей педагогической мысли прошлого в тесной связи с историей развития человеческого общества и рассмотрения реализации этих идей в практике образования. В процессе аналитического изучения содержания теорий и концепций великих педагогов у студентов должно формироваться целостное педагогическое сознание и вырабатываться самостоятельный взгляд на педагогический опыт человечества и возможности его использования в настоящем. Авторы выражают

надежду, что ознакомление с основными педагогическими идеями и ведущими концепциями прошлого послужит толчком к развитию творческого педагогического мышления студентов, будет способствовать формированию их общей и педагогической культуры, пробудит интерес к историко-педагогическому наследию и потребность в его дальнейшем изучении. Разумеется, самостоятельная работа студентов по изучению данной дисциплины должна включать ознакомление с содержанием учебников и хрестоматий, историко-педагогических очерков и произведений великих педагогов прошлого, основные из которых приведены в списке литературы. Текст пособия опирается на материал современных учебников и учебных пособий, предназначенных для студентов и учителей (А.Н. Джуринского, Н.А. Константинова, А.В. Духовневой, Л.Д. Столяренко, А.И. Пискунова, З.И. Васильевой, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, Г.Б. Корнетова, других авторов), а также очерков по истории педагогики и образования.

## Тема 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Образование и педагогическая наука насчитывают несколько тысячелетий своей истории. На этом пути педагогика постепенно из разрозненных взглядов, идей и теоретических положений превращалась в науку. Развитие воспитательно-образовательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом. Изучение истории образования и педагогических учений – важное условие формирования общей и педагогической культуры будущего специалиста, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

История педагогики и образования как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в. История педагогики и образования изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития. Вместе с тем историко-педагогические исследования не сводятся только к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях. Главная задача науки – выяснить, какова была роль образования в обществах прошлых эпох и почему философы и педагоги создали в определенный период времени определенные теории.

История педагогики и образования как часть педагогической науки выполняет следующие функции: а) фиксирует историю выявления и решения проблем воспитания и обучения в теории и практике образования; б) выступает критерием достоверности педагогических теорий и ориентиром в создании новых педагогических систем; в) представляет путь развития образования и накопления педагогических взглядов, теорий, идей; г) раскрывает процесс возникновения и изменения образовательных традиций; д) прослеживает взаимосвязь и влияние педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования. Иными словами, в истории педагогики и образования педагогические явления прошлого анализируются в тесной взаимосвязи с генезисом культуры, науки, общественной мысли, и на этой основе выявляются тенденции развития этих явлений в будущем.

Будучи в культурном и историческом плане масштабным явлением, всемирный историко-педагогический процесс выступает объектом рассмотрения многих наук, что и определяет межпредметные связи истории педагогики и образования. Ее взаимосвязь с другими научными дисциплинами, такими как философия, история общества, культуры и

психологии, теории обучения и воспитания, характеризуется тем, что содержание науки включает как исторические, так и обществоведческие знания, а также частные методики. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов познания, поэтому для истории педагогики и образования она является теоретической основой осмысления педагогических явлений и теорий прошлого. История рассматривает широкий круг педагогических и социально-культурных явлений прошлого в процессе их исторического развития и эволюции. В свою очередь, история педагогики и образования предполагает ретроспективное изучение современного состояния системы образования, соотнося его с обществом, социальным развитием, философской и научной мыслью прошлых эпох. Культурология изучает педагогику и образование как часть исторического процесса развития общечеловеческой культуры. В историко-педагогических исследованиях анализируются механизмы сохранения и приумножения культуры через образование и воспитание в различные исторические периоды. Социология исследует педагогику и образование как часть развития социальных институтов; в исторической ретроспективе важно познание причинно-следственных связей между образованием и обществом, осознание влияния общества на образование и понимание того, что социальные изменения во многом являются следствием существующего образования. Педагогика включает историко-педагогические знания как необходимую и важную часть в исследовании проблем воспитания, обучения и образования. Со своей стороны, история педагогики и образования формулирует знания об истории теории и практики воспитания и обучения, исследует деятельность их создателей – талантливых, выдающихся педагогов, которые среди современников были новаторами.

Предметом истории педагогики и образования выступает сложный процесс становления и развития педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды, в условиях различных цивилизаций, стран и культур. Исходя из данного определения предмета науки в структуре историко-педагогических знаний можно выделить две основные предметные зоны: исследование теории и практики. Каждая из этих зон как область исследования обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, поскольку педагогика представляет собой одну из форм духовного и практического освоения мира, а педагогическая практика (от политики государства в области образования до образовательной деятельности семьи, школы и др.) является источником и сферой реализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития.

История образования как отрасль педагогики выполняет следующие научно-теоретические задачи: 1) изучение закономерностей воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его зависимости от изменяющихся потребностей общества; 2) выявление рациональных и гуманистически ориентированных средств, которые разработали поколения педагогов; 3) анализ пути развития педагогической науки и обобщение того положительного, что было накоплено в предыдущие исторические эпохи; 4) констатация исторически верной картины состояния мировой и отечественной школы и педагогики на каждом этапе социально-исторического развития.

В связи с обширностью временного охвата и многообразием видов и типов существовавших образовательных институтов в истории педагогики и образования встает вопрос о периодизации историко-педагогического знания. По широте охвата историко-педагогического процесса выделяют всемирную историю педагогики и историю педагогики отдельных стран, регионов (например, история русской педагогики и образования, история педагогики и образования Поволжья и др.). По разделению всемирного историко-педагогического процесса на исторические эпохи изучают историю педагогики и образования первобытного общества, Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени. По отдельным областям педагогики рассматривают историю общей

педагогике, дидактике, школоведения и др. По видам, уровням, отраслям образования выделяют историю общего и специального образования, начального, среднего, высшего, профессионально-технического, медицинского, военного образования и т. д. Кроме того, в историко-педагогических исследованиях широко представлена «летопись» различных педагогических проблем, течений, направлений педагогической деятельности, типов образовательных учреждений.

В истории педагогики и образования традиционно сложилось несколько подходов к рассмотрению явлений педагогической теории и практики. Среди них выделяют философско-теоретический подход, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации; социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения; историко-культурный, с позиции которого анализируются педагогические идеи и практика воспитания как одна из составных частей общекультурного развития общества. С 1970-х гг. активизируется разработка цивилизационного и антропологического подходов к изучению историко-педагогического процесса.

К специфическим методам историко-педагогического исследования стоит отнести реконструкцию, описание и объяснение. Реконструкция решает задачи воссоздания и восстановления историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным местом, временем и социокультурными условиями. С помощью объяснения выявляются сущность и значение историко-педагогических событий, выделяется в них главное и второстепенное, причинно-следственные связи, происходит познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого. Описание помогает воссоздать целостную картину развития историко-педагогического процесса с древнейших и до наших времен, на территории различных государств в соответствии с процессами эволюции человеческого общества, культуры, цивилизации и науки. Главной задачей историко-педагогических исследований является описание и объяснение фактов и явлений педагогической теории и практики и их эволюции.

К источникам исследования в истории педагогики и образования относятся письменные источники (законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием и внутришкольная документация, учебники, учебные пособия и руководства, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические материалы, художественная литература и публицистика, мемуары, дневники, письма), вещественные источники (разнообразные результаты деятельности учащихся, дидактические пособия и средства воспитания), фото-, кино-, фонодокументы и др.

История педагогики и образования как учебная дисциплина имеет своей целью формирование системы знаний, во-первых, о ходе и результатах взаимодействия общества, с одной стороны, и школы и педагогики – с другой; во-вторых, о процессах воспроизведения школой и педагогикой сообществ и цивилизации; в-третьих, о механизме закрепления в сфере воспитания и обучения приобретенных человечеством культурных ценностей; в-четвертых, о том, что школа и педагогика всегда были заметным, хотя и не единственным, двигателем культурной и общественной эволюции. Таким образом, изучение истории образования и педагогической мысли помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

## Тема 2. ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

### 2.1. Возникновение воспитания как особого вида общественной деятельности

Воспитание возникло вместе с появлением человеческого общества и существует на протяжении всей его истории, с самого начала выполняя общую функцию передачи от поколения к поколению социального опыта. Зарождение зачатков воспитания в племенах гоминид хабилисов (Человек умеющий) некоторые ученые (Г.Б. Корнетов, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко) относят к периоду 2,5–1,5 млн лет назад. Развитие охоты приводило к тому, что хабилисы накапливали и передавали следующим поколениям информацию о рельефе местности, повадках животных, способах их выслеживания и охоты на них, о внутригрупповом взаимодействии, создании и использовании орудий охоты. Подобная деятельность в некоторых чертах схожа с воспитанием. Вместе с тем весьма трудно с определенностью назвать время появления собственно воспитания как специальной социальной функции, однако с известной долей вероятности можно предположить, что этот процесс проходил в три этапа.

На первом этапе (от 1,5 млн до 45 тыс. лет назад) появляется новая ветвь в эволюции человека – архантропы, которые обладали зачатками речи, мышления, жили в коллективных сообществах, их мозг по размеру и структуре был близок к человеческому. В общинах архантропов использовались более сложные по технике обработки и назначению орудия труда, производство которых требовало специальных путей передачи опыта, отличающихся от инстинктивного подражания взрослым. Наряду с этим развивалась охота на крупных животных, что обусловило необходимость специального обучения молодых юношей охотничьим умениям. Становлению воспитания как социальной функции способствовали овладение огнем, появление зачатков речи и связанное с этим развитие определенных участков мозга.

К этому же периоду относится появление палеоантропов – самых близких известных предков Человека разумного. Около 250 тыс. лет назад в сообществах палеоантропов дифференцируется и усложняется процесс охоты: племя начинает охотиться на определенный вид животных. Предок человека переходит к подлинному труду и его разделению по половому признаку, вследствие чего появляется дифференциация в содержании подготовки мальчиков и девочек. Археологические данные убедительно свидетельствуют о том, что воспитание у палеоантропов осуществлялось в процессе бытового общения, трудовой и охотничьей деятельности, религиозно окрашенных ритуалов. При этом ритуалы выступают в качестве образцов поведения и способов действия в ситуациях, связанных с охотой, и несут ярко выраженную эмоциональную окраску.

В период приблизительно 100 тыс. лет назад в Евразии начался процесс оледенения, что значительно ускорило эволюцию социальных отношений и хозяйственной деятельности. В результате появляется новая ступень в развитии человечества – Человек разумный. Таким образом, к периоду 45–40 тыс. лет назад воспитание окончательно выделяется как специализированная социальная функция, чему способствует постоянное усложнение и накопление социального опыта, требующего специальных форм и методов его передачи.

На втором этапе (40–10 тыс. лет назад) в ранних, а затем в поздних первобытных общинах зарождаются специальные приемы и формы воспитания, реализующиеся в ритуалах и обрядах. Образ жизни человеческой общины в этот период характеризуется переходом от присваивающих форм хозяйства к производящему труду, формируется родовая община с социальным равенством всех ее членов. В ранней родовой общине, жившей по преимуществу охотой и рыбной ловлей, воспитанием занимается практически все взрослое поколение. Молодежь органично вливается в процесс жизнедеятельности общины, в ходе которого и осваиваются необходимые знания и умения.

Магические ритуалы, в которые включались подростки 10–13 лет, стали одной из первых организованных форм воспитания, поскольку они способствовали физическому развитию подрастающего поколения и обучению его элементарным навыкам (подражание повадкам животного, имитация последовательности движений охотника или рыбака и т.

п.). Среди первых средств воспитания можно назвать игрушки-тотемы, орудия труда и охоты, изготовленные специально для детей. Опыт трудового и социального поведения подростки получали в играх, ритуальных танцах, в качестве мощного регулятора поведения использовались запреты – табу и словесные приемы – одобрение или неодобрение.

На третьем этапе (от 10 до 8 тыс. лет назад) в результате дальнейшего усложнения хозяйственной и, как следствие, социальной жизни общины появилась семья. Родовая община стала постепенно делиться на семейные ячейки, утрачивать коллективный контроль за воспитанием подрастающего поколения, который теперь осуществляла семья. В семье воспитание дифференцировалось по половому признаку: девочек воспитывали матери и другие женщины рода, мальчиков – мужчины. Важным этапом в развитии воспитания как особого вида социальной деятельности стало появление обряда инициации, символизирующего переход юношей и девушек в разряд социально зрелых полноправных членов общины.

Инициация предполагала целый комплекс испытаний, их успешное прохождение было жизненно важным условием дальнейшего существования молодого человека, поэтому подготовка к своеобразному экзамену на зрелость была тщательной и довольно продолжительной (в некоторых общинах заканчивалась в 15–20 лет). При всем разнообразии обрядов, входивших в инициацию, в их содержание обычно включались испытания на знания и умения ведения хозяйственной деятельности, мужество и физическую подготовленность – у юношей, навыки ведения домашнего хозяйства – у девушек. Для успешного прохождения инициации требовалась длительная подготовка, включающая изучение мифов, песен, легенд, навыков охоты и рыбалки, умений трудовой деятельности, выработку смелости, ловкости, воли и т. д. В специальных «домах молодежи» юноши упражнялись в этих видах деятельности под руководством наиболее опытных и уважаемых членов общины, что привело к выделению группы лиц, которые стали, помимо прочего, выполнять и задачи воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, к IV–V тысячелетиям до н. э. возникают предпосылки к образованию школьных форм обучения. Появление школы как социального института относится к эпохе Древних цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока. Отделение умственного труда от физического приводит к появлению новой профессии – наставник, учитель.

## 2.2. Воспитание и обучение в странах Древнего Востока

Приблизительно в IV тысячелетии до н. э. по берегам Персидского залива в междуречье Тигра и Евфрата, заселенном шумерскими народами, возникает ряд рабовладельческих государств (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия), в которых был достигнут высокий уровень развития культуры. В исторической науке эти государства принято называть Междуречьем. Здесь успешно развивались математика, астрономия, агротехника, была создана оригинальная письменность, культура, существовала даже система нотной записи. Почти в каждом городе Междуречья были школы, организовывавшиеся при храмах, и уже к III тысячелетию до н. э. число школ в Междуречьи было значительным. По-шумерски школа называлась «эдубба» – «дом табличек» – и предназначалась прежде всего для подготовки писцов. В процессе обучения письму использовались глиняные таблички, на которых ученики писали заостренной палочкой (стилем). В основном школы были небольшими, насчитывавшими 20–30 учеников, с одним учителем, который создавал таблички-модели, дети переписывали их и заучивали наизусть. Методика обучения базировалась на многократном повторении. В крупных «эдуббах» (их называли «домами знаний») было несколько учителей письма, счета, рисования, много помещений для занятий и хранения табличек.

К I тысячелетию до н. э. складывается шумерский идеал образования, включающий высокий уровень овладения письмом, составления документов, искусством пения и

музыки, умение принимать разумные решения, знание магических обрядов, сведений из географии и биологии, математических вычислений. Школы открывались при храмах и дворцах, их посещали мальчики, девочки могли научиться письму дома у своего отца. Образование, получаемое в «домах табличек», давало возможность занимать управляющие посты. Ученики делились на младших и старших «детей эдуббы», обучение вел «старший брат» – учитель и контролировал «отец школы» – директор. Зарождались новые методы обучения – беседа, разъяснение, спор.

Постепенно к концу I тысячелетия школьное образование становится сферой влияния семей, которые столетиями из поколения в поколение передавали мастерство писцов. В это время высокого уровня достигает искусство врачевания, которому обучали жрецы, поскольку оно приравнивалось к магическим ритуалам.

Первые школы в Древнем Египте появляются в III тысячелетии до н. э. Они были небольшими по числу учеников, за обучение в них взималась высокая плата. Школу посещали в основном мальчики из семей чиновников, жрецов, землевладельцев, зажиточных граждан, девочки чаще обучались дома. Обучение было индивидуальным, его продолжительность зависела от старания и способностей ученика. На начальном этапе обучения дети учились считать, читать и писать, на втором этапе происходила дифференциация: одни изучали музыку, литературу, грамматику, другие осваивали математику, третьи – основы ведения хозяйственной деятельности. Процесс обучения был рутинным и сводился к переписыванию и заучиванию стандартных текстов, поучений, примеров и т. п. Образование носило специализированный характер и считалось залогом успешной карьеры в будущем.

В Древнем Египте был достаточно высок уровень семейного обучения и воспитания, причем мужчины и женщины имели равные права в воспитании, грамотных людей было достаточно много среди всех слоев населения. Чтобы добиться послушания, в школе применялись самые разнообразные наказания, широко была распространена поговорка: «У мальчика ухо на спине: чем больше бьешь, тем больше он слышит». Обучение имело целью подготовку к профессии в зависимости от того вида деятельности, которым занималась семья. Уже в III тысячелетии до н. э. в Древнем Египте возникает институт семейной школы, при котором сын наследовал пост своего отца, при этом мастера могли брать в семью чужих детей и обучать их в процессе профессиональной деятельности.

В Древней Индии обучение носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была доминирующей. В Индии сложилась особая кастовая система общественного устройства. Вплоть до V в. до н. э. в период индуизма воспитание и обучение в Древней Индии основывалось на идее, согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, физические и умственные качества, чтобы органично вписаться в свою касту. Таким образом, воспитательный идеал имел различия в зависимости от касты: для брахманов (жрецов) необходимо было воспитание праведности и чистоты помыслов, для кшатриев (воинов) – формирование смелости и мужества, для вайшьев (крестьян) требовалось развитие трудолюбия, для шудры (слуг) предусматривалось воспитание послушания и исполнительности.

Воспитание и обучение в Древней Индии имело тесную связь с религиозными верованиями, было обязательным для высших каст, для шудры считалось достаточным умение читать, считать и писать. На уровне семейного воспитания систематического образования не предполагалось. Мальчики начинали обучение в 7–8 лет, их посвящение в ученики проходило в форме обряда упанаямы, но обучение чтению и счету начиналось за несколько лет до него. После прохождения упанаямы начиналось обучение у учителя, отношения которого с учениками складывались по модели «отец – дети»: ученики жили в доме у учителя, во всем повиновались и почитали его.

К середине I тысячелетия до н. э. в Древней Индии выстроилась своеобразная система образования. На начальной ступени дети получали образование в семье. Сроки упанаямы для трех высших каст были неодинаковыми: для брахманов – 8 лет, для кшатриев – 11 лет,

для вайшья – 12 лет. Самым широким было содержание образования брахманов, которое длилось около 8 лет и могло после этого продолжаться еще 3–4 года. Оно включало в себя поэзию и литературу, грамматику, зачатки философских знаний, математику, астрономию. Следующим уровнем образования повышенного типа, которому посвящали себя немногие ученики, было обучение у гуру – особо почитаемого учителя.

В конце I тысячелетия до н. э. в Древней Индии возникает буддизм, который способствует распространению образования и сосуществует с индуизмом. В буддизме признается равенство прав представителей различных каст в образовании и общественной жизни. В этот период увеличивается число школ, которые открываются при буддийских монастырях, располагавшихся по всей территории Древней Индии, одновременно существуют начальная религиозная «школа вед» и светская школа. В буддийской традиции сложилось своеобразное представление о содержании повышенного образования, в которое входили Веды, Веданги, Упаведы (медицина, военное искусство, музыка, архитектура или науки о ремесле, логика, литература, языки). Успех буддийских школ объяснялся отсутствием кастового деления, терпимостью к иноверцам, сочетанием духовного образования со светским. Учителя-буддисты организовывали индивидуальное обучение, опираясь на результаты постоянного наблюдения за учениками, обучение и воспитание носило не авторитарный, а рекомендательный характер. Во II–VI вв. произошло возрождение индуизма, в результате чего образование приобрело практическую направленность. Сложилась двухступенчатая система образования: начальные школы (толь), где обучали счету, чтению и письму на санскрите и местных языках, и средние школы (аграхар), в программу обучения которых входили география, математика, языки, врачевание, скульптура, живопись и т. д. Большое внимание уделялось нравственному воспитанию.

Традиции обучения в Древнем Китае базировались на опыте семейно-общественного воспитания. В основе школьного обучения лежало почитание старших, наставник воспринимался как второй отец. Первые школы в Древнем Китае появились в III тысячелетии до н. э., чуть позднее для их названия стали употреблять иероглиф «сюэ» (учить, учиться). Во II тысячелетии до н. э. школу посещали в основном дети состоятельных людей, главной целью школы было стремление научить их пользоваться иероглифическим письмом, это умение передавалось по наследству и распространялось очень медленно. В вв. были изобретены волосяная кисточка и бумага, вследствие чего процесс овладения письмом упростился.

Наибольшее влияние на развитие школы и педагогики в Древнем Китае оказало учение Конфуция (551–479 до н. э.), в котором особое внимание уделялось нравственному самосовершенствованию личности. Конфуций считал воспитание и образование необходимыми условиями развития общества. Со временем в Китае слова «конфуцианец» (последователь Конфуция) и «ученый» стали синонимами, вся ученость заключалась в знании его книг, которые должны были составлять основу обучения. Идеалом воспитания, по Конфуцию, считается осознание человеком своего места в обществе и овладение «шестью искусствами» – церемониалом, музыкой, стрельбой из лука, ездой в колеснице, письмом и счетом. Конфуцианство выработало особый тип образованного человека, который усердно делает служебную карьеру и гордится ею, повторяет старинные тексты, беспрекословно чтит нормы и правила поведения в обществе и семье.

В целом народы Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт обучения и воспитания, создали первые в истории человечества школы, сформулировали начальные представления об обучении и воспитании.

## Тема 3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ

### 3.1. Развитие воспитания и школы в античном мире

Античная культура зародилась приблизительно в III тысячелетии до н. э. и престала существовать в V в. В ее рамках получили развитие школьные формы обучения, появились новые типы школ, система образовательных учреждений, философами Античности были сформулированы идеи и концепции воспитания и обучения молодежи. В развитии воспитания и школы в античном мире выделяются несколько периодов.

1. Архаичный (древнегреческий) периодс IX в. до н. э. по VIII в. до н. э. Как и в культуре цивилизаций Древнего Востока, обучение и воспитание подрастающего поколения в этот период проходило в домашне-семейных условиях под руководством опытных наставников. Считается, что в произведениях Гомера, описавшего процесс воспитания некоторых своих героев (например, Ахилла в «Илиаде»), отражен именно данный период в развитии воспитания в античном мире. В это время школьных форм обучения в государствах Древней Греции еще не существовало, но общественное внимание к обучению и воспитанию подрастающего поколения и представления об идеале физически и нравственно развитого грека вслед за Гомером отразил Гесиод в поэме «Труды и дни».

2. Период расцвета Эллады (новогреческий)длился с VII в. до н. э. по IV в. до н. э. Наибольшую известность и влияние среди греческих городов-полисов в рассматриваемый период имеют Афины и Спарта, в которых развитие воспитания и школы шло по разным направлениям.

Идеал развития личности в Спарте(Лаконии) сводился к формированию мужественного, духовно сильного, физически развитого человека. Это было обусловлено объективными причинами: вся Лакония представляла собой военный лагерь, находящийся в постоянной боевой готовности из-за угрозы восстаний рабов (илотов) и непрерывных войн. До 7 лет дети в Спарте воспитывались в семье. Они находились на попечении кормилиц, которые не баловали детей, воспитывая их в строгости, и уделяли внимание развитию физического здоровья. Государство с самого раннего возраста участвовало в деле воспитания мальчика-спартанца, которого уже в первые дни жизни старейшины должны были признать годным или не годным к военной службе. В легенде, приводимой Плутархом, физически нездоровых детей сбрасывали в Тайгетскую пропасть. Однако, по данным исторических исследований, такие дети, конечно, не умерщвлялись, но воспитывались вне спартанской военной общины.

Молодежь до 30 лет в Спарте не обладала полнотой гражданских прав и воспитывалась под контролем государства. В этом процессе выделялось три возрастных периода: от 7 до 15 лет, от 15 до 20 лет и от 20 до 30 лет, самый интенсивный процесс воспитания и обучения приходится именно на первый из выделенных периодов. С 7 лет все мальчики становились «общественной собственностью», их собирали в агелы – своеобразные военизированные интернаты казарменного типа, где они жили и воспитывались до 14 лет. Контроль над агелой осуществлял пайдоним (пайдоном) – представитель государственной власти, а непосредственное руководство – эйрены – юноши-спартиаты старше 15 лет, проявившие умение руководить.

Основной упор в воспитании делался на гимнастические и военные упражнения. Мальчики росли в довольно суровых условиях: из одежды им полагался один хитон (а с 12 лет один плащ) на год, пища была весьма скудной и простой, ухаживать за телом не разрешалось, постель, на которой спали подростки, изготавливалась из тростника. Чтение, письмо, счет, музыка не являлись приоритетными предметами в содержании образования спартиатов, а их изучение было утилитарным (чтение и письмо – для того, чтобы составить военное донесение, музыка и стихосложение – для того, чтобы петь военные гимны, и т. п.). Особое внимание уделялось выработке лаконичной речи – способности кратко и точно изъясняться. Мальчики участвовали в ежегодных публичных состязаниях – агонах, в ходе которых им предстояло показать все, чему они научились. Первый период воспитания в 14 лет заканчивался большим агонем, включавшим мусические (музыка,

пение, стихосложение и т. п.) и гимнастические состязания, а также испытание на мужество и выдержку – публичные сечения.

Успешно прошедшие испытание юноши получали оружие, распределялись по отрядам и в течение года несли «испытательную» службу на территории всей Спарты. Задача воспитания мужественного и беспощадного воина решалась в процессе криптии – облавы на илотов, в ходе которой юношам разрешалось убивать самых строптивых рабов. «Испытательный год» заканчивался новым агонем, и подростки переходили в разряд эйренов, обязанностью которых становилась помощь в воспитании детей от 7 до 14 лет.

Воспитание спартанских девушек мало чем отличалось от воспитания спартанских юношей и проходило в постоянных гимнастических упражнениях. Физическое здоровье спартанок должно было обеспечить воспроизводство здорового потомства.

В Афинах социальное устройство имело черты демократизма, цель воспитания личности заключалась во всестороннем развитии духовных качеств и физических сил ребенка, отраженных в понятии «калокагахтия» – соединение всех возможных добродетелей внешней и внутренней красоты человека. До 7 лет мальчики воспитывались в семье, ориентируясь на идеал гармоничного развития. В раннем возрасте дети воспитывались матерью и кормилицами, с 4–5 лет они находились под присмотром раба – педагога (от греч. *paidagogos*). В переводе с греческого «пайс» означает «ребенок», «аго» – «веду за руку», позднее слово «педагог» приобрело значение «вести человека по жизни» и стало обозначать профессию наставника, учителя.

С 7 лет дети поступали в школу. В Афинах сформировалась сложная система образовательных учреждений, которая носила двухступенчатый характер и включала различные типы начальных и средних школ. Учебные заведения в Афинах назывались дидакалейонами и были частными и платными. Начальная ступень образования была представлена мусическими и гимнастическими (палестры) школами, которые позволяли решать в комплексе задачи всестороннего интеллектуального развития и формирования культуры тела. Обучение в мусической школе продолжалось от 7 до 16 лет и включало литературу, искусство и науки, находящиеся, согласно греческой мифологии, под покровительством муз. Центральное место занимало обучение литературе, тесно связанное с музыкальным образованием. При обучении чтению применялся буквослагательный метод, сохранившийся в начальной школе вплоть до XIX в. Мальчики заучивали наизусть произведения Гомера, Гесиода, Эсхила, Еврипида, Софокла и других греческих авторов. Музыка преподавалась в неразрывной связи с обучением пению. В мусических школах подростки обучались четырем основным арифметическим действиям и началам геометрии, начиная с IV в. в программу обучения добавилось рисование. С 12 лет мальчик одновременно с мусической посещал гимнастическую школу под руководством учителя педотриба, где упражнялся в пятиборье: бег, борьба, прыжки, метание диска и копья. Приблизительно с 14 лет обучение в палестре выходит на первый план, оттесняя мусическое образование.

Средняя ступень образования в Афинах была представлена несколькими типами школ. Это прежде всего гимнасий (государственное учебное заведение повышенного типа) для юношей 16–18 лет, проявивших старание и достигших высоких результатов в обучении. В этот период в Афинах было три гимнасия: Ликей, Академия, Киносарг, содержание обучения в котором преследовало цели дальнейшего совершенствования в гимнастических упражнениях и «гимнастике ума» в процессе обсуждения важных общественно-политических проблем. Далее все юноши с 18 до 20 лет должны были пройти двухгодичный курс в эфебии – государственном учреждении, целью которого была военная подготовка. На первом году обучения молодые люди тренировались в специализированных военных упражнениях – беге с факелами, метании камней, копий, дисков, плавании и т. п. Второй год посвящался несению службы на границах государства.

Характерной тенденцией афинского образования, сложившейся к VI в. до н. э., стал процесс становления и развития философских школ (пифагорейской, эпикурейской, софистской и т. д.), которые давали возможность практиковаться в общественно-политических и философских дискуссиях будущим политикам.

Женское образование в Афинах не было развито так, как в Спарте, и ограничивалось рамками семейного воспитания на женской половине дома – гинекее. Здесь от матери, кормилиц и других женщин семьи девочка получала элементарные знания чтения, письма, навыки игры на каком-либо музыкальном инструменте, пения, но в основном все время девочки было занято обучением рукоделию.

3. Эллинистический период развития античного воспитания и образования продолжался с III в. до н. э. по I в. до н. э. и характеризовался распространением греческой культуры на обширные территории. В этот период корректируется идеал воспитания: на смену героической личности приходит просвещенный, образованный, независимый в суждениях человек, носитель богатейшей эллинистической культуры; усиливается доля мусического образования за счет гимнастического.

На начальной ступени образования расширяется участие государства в школьном деле, получают развитие государственные учебные заведения, которые все же остаются платными, но облегчается доступ детям свободнорожденного населения в школу. Поскольку литературное образование является важным элементом распространения эллинистической культуры, изменяются структура и содержание начального образования. Мусическая школа разделяется на два типа школ: элементарную школу грамоты с пятилетним сроком обучения (собственно мусическая) и грамматическую школу с усложненной программой и трехлетним сроком обучения. Само название грамматической школы связано с появлением новой дисциплины в преподавании – грамматики, в содержание которой входят наука о языке, знакомство с богатейшей эллинской литературой и культурой. Традиционно изучение литературы проходило с постижением основ музыки, пения, кроме того, в грамматической школе изучались математика и рисование.

Изменения, происходившие на ступени среднего образования, были связаны с уменьшением доли гимнастического образования по сравнению с предыдущим периодом. Гимназии приобретают статус привилегированных учебных заведений и становятся доступны для юношества из зажиточных семей. Увеличивается число гимназиев, целью образования в которых становится углубление и расширение знаний, полученных в грамматической школе. В программу обучения включаются литература, философия, риторика, музыка, математика, география; в преподавании используются дидактические пособия (географические карты, небесные глобусы), при учебных заведениях организуются библиотеки. Эфебия становится своеобразным учреждением повышенного образования с годичным сроком обучения. Военная подготовка здесь уступает место подробному знакомству с научными дисциплинами гимназия – грамматикой, риторикой, философией, математикой, физикой, этикой. Вместе с этим в эфебии продолжали упражняться в гимнастике и военном искусстве.

В эпоху Эллинизма некоторые философские школы стали играть роль высших учебных заведений, призванных стать завершающим звеном в образовании политика, оратора, философа. В некоторых полисах развивается женское образование.

Образование в Древнем Риме складывалось под влиянием эллинистической культуры и воспитания на базе сложившихся римских традиций. Рим был основан в 753 г. до н. э., пережил эпоху могущественной империи и пал под натиском варваров в V в. Во время раннего римского воспитания (VIII–III вв. до н. э.) молодежь получала образование в домашне-семейных условиях. Ответственность за результаты нравственного и гражданского воспитания возлагалась на отца, который привлекал сына к участию в общественных и трудовых делах. В V в. до н. э. возникают первые начальные элементарные школы – *ludi* (в переводе – игра, спорт, уклонение от работы), которые

были частными и платными, давали начала знаний и не пользовались авторитетом, уступая уровню семейного воспитания.

В период с III в. до н. э. по I в. до н. э. римское могущество распространяется на значительные территории, при этом образование начинает меняться под влиянием греческой традиции. Самым распространенным типом школы в это время была начальная элементарная школа, главной целью которой являлось обучение грамоте. Создание грамматических школ связано с возросшими требованиями к уровню образования и потребностью римской интеллигенции в овладении эллинской культурой. В грамматических школах изучались греческий и латинский языки, основы римского права, риторика. Ко II в. до н. э. в Рим проникают новые тенденции греческого образования, и для получения эллинского образования в семье к влиятельным римским гражданам приглашаются учителя-греки. Появляется новый тип учебного заведения – школы риториков, где обучение ораторскому искусству шло на базе расширения знаний в латинской и греческой грамматиках.

В целом в период с I в. до н. э. по II в. в Древнем Риме складывалась система образовательных учреждений, в рамках которой обучение мало чем отличалось от обучения в Элладе, но имело более прагматическую направленность. Система образования состояла из нескольких ступеней. Начальное образование было представлено элементарными, или тривиальными, школами; они были частными и платными, но их деятельность контролировалась государством. Чаще всего в программу обучения таких школ входили чтение, счет, письмо; сроки обучения не были строго установлены. Школы посещали совместно мальчики и девочки.

Средняя ступень образования была представлена грамматическими и риторическими школами для юношей. Грамматические школы давали повышенный уровень образования, в них обучались мальчики от 12 до 16 лет. Содержание образования было представлено «семью свободными искусствами», которые в дальнейшем станут базовыми для формирования содержания образования на долгие века в европейской образовательной традиции. Эти «семь свободных искусств» включали в себя тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка), а их изучение было практико-ориентированным.

Риторические школы предназначались для образования молодых людей старше 15 лет аристократического происхождения, желающих посвятить себя политической карьере или государственной службе. В школе практиковались диспуты при обучении риторике, изучались философия, музыка, математика, астрономия. Заключительный этап образования будущий государственный деятель получал в своеобразном учебном заведении – коллегии юношества. Военная подготовка осуществлялась в легионах. Деятельность всех образовательных учреждений находилась под контролем государства, которое способствовало распространению образования и увеличению числа школ, выплачивало жалованье учителям.

В последние десятилетия существования Римской империи образование постепенно приходит в упадок.

### 3.2. Развитие педагогических идей в философии античного мира

В античной философии нашли отражение мысли о воспитании, организации обучения, значении образования для развития человека. Так, древнегреческий философ, ученый и энциклопедист Демокрит (460–370 до н. э.) предложил развернутую теорию познания. В познании он выделял две разновидности знания: чувственное и рассудочное, причем, по мнению Демокрита, чувственный опыт лежит в основе рассудочного познания. Впервые в истории педагогической мысли Демокрит высказал императив о необходимости соотносить воспитание и развитие с внутренней природой ребенка (принцип природосообразности), которую он назвал «микрокосмом». Философ обосновывал

важность семейного воспитания как значимого этапа в развитии ребенка, в котором пример родителей играет решающую роль. В обучении Демокрит выделял упражнение, основанное на сознательном интересе к изучаемому предмету.

Один из родоначальников диалектики, древнегреческий философ Сократ(470–399 до н. э.), определял цель воспитания не как овладение совокупностью давно установленных моральных норм и нравственных правил, а как развитие мыслительных способностей человека. По мнению Сократа, каждый человек должен постичь такие истины, как верность, честность, правдивость, честь, дружба, мудрость.

Достижение цели воспитания возможно через диалог, спор, беседу. Как учитель Сократ смог подняться на вершину педагогического мастерства, доведя до совершенства технологию нового по тем временам метода – диалога с учеником, или сократической беседы. Он впервые стал использовать в процессе обучения абстрактные понятия и индуктивные доказательства, заложил основы продуктивных методов обучения. В начале диалога задача педагога состояла в том, чтобы дать ученику увидеть проблему там, где он ее ранее не видел. Следующая часть сократической беседы называлась майев-тикой (от греч. *maieutike* – повивальное искусство, в переносном значении – облегчение нахождения истины), когда педагог с помощью наводящих вопросов учил ребенка извлекать истину (ср.: «В споре рождается истина»). Наконец, в финале диалога формулировалось общее понятие или определение. Сократические беседы произвели революцию не только в обучении и воспитании, но и оказали огромное влияние на дальнейшее развитие философской и общественной мысли.

Ученик Сократа, философ Платон(427–347 до н. э.) основал Афинскую философскую школу – Академию и проповедовал там всестороннее образование. Педагогические идеи Платона неразрывно связаны с его философским учением об особом интеллектуальном мире – мире идей. По мысли философа, цель воспитания состоит в развитии знания, постигающего гармонию между реальностью и творческой идеей, заложенной в человеке. Исходя из этого сущность познания заключается в «припоминании» вечных и неизменных высших идей, которые изнутри влияют на формирование человека. Таким образом, в педагогике впервые была поставлена проблема факторов, влияющих на развитие личности.

Платон считал, что воспитание, направленное на гармоничное развитие духовных и физических сил, должно начинаться в 7-летнем возрасте и заканчиваться в 16–17 лет. Юноша в возрасте от 16 до 20 лет должен посвятить себя военной подготовке, и только одаренные и достигшие выдающихся успехов в обучении молодые люди 20–30 лет должны заниматься изучением наук. Философ полагал, что в идеальном обществе государством должен управлять руководитель образования. Каждый человек обязан посвятить себя тому делу, к которому у него есть природные способности и склонности. Весьма прогрессивными были взгляды Платона на образование женщины, которое, по мысли философа, должно выстраиваться в той же логике и с тем же содержанием, как и образование мужчины.

Крупнейший философ Античности, основатель Ликейя Аристотель(384–322 до н. э.) с 343 по 340 г. до н. э. был учителем и духовным наставником Александра Македонского. Главной задачей общего образования философ считал сообщение ученикам фундаментальных неспециализированных знаний. Аристотель продолжил исследование проблемы факторов, влияющих на развитие человека, и выделил три их основные группы: внешние (окружающий мир), внутренние (силы, развивающие задатки) и целенаправленное воспитание. Цель воспитания состоит в развитии души, которая, по Аристотелю, имеет три вида: растительная (питание, размножение), животная (ощущения, желания) и разумная (мышление, познание). Таким образом, сама природа души требует всестороннего развития, проходящего в единстве нравственного, физического, эстетического и умственного воспитания.

Впервые в истории педагогики Аристотель предложил возрастную периодизацию воспитания, выделил три периода и определил для каждого из них цели, содержание и методы воспитания. От рождения до 7 лет воспитание должно осуществляться в семье, далее мальчики должны воспитываться в школе, причем их образование должно стать заботой государства. С 7 до 14 лет дети постигают грамматику, гимнастику, музыку, рисование, с 15 лет до 21 года – литературу, историю, философию, математику, астрономию.

Идеи Аристотеля оказали огромное влияние на развитие педагогических взглядов в эпоху Античности и Средневековья, повлияли на эволюцию образования в целом.

В древнеримской философии взгляды на воспитание и образование нашли отражение в трудах Марка Фабия Квинтилиана (42–118 гг., в некоторых источниках 35–90 гг.), который, будучи практикующим педагогом и юристом, выстроил стройную методику обучения ораторскому искусству. По мысли Квинтилиана, образование должно быть государственным, школы и учителя должны находиться на содержании казны; цель воспитания состоит в формировании у человека гражданских чувств и свобод. М.Ф. Квинтилиан считал, что в содержание образования ритора необходимо включать греческий язык и литературу, философию, право, историю. В обязанности учителя входит умение вызывать у учащихся интерес к учению, стремление быть примером нравственного поведения и овладеть профессией на уровне педагогического мастерства. Педагогические взгляды М.Ф. Квинтилиана оказали большое влияние на развитие теории и практики образования в эпоху Возрождения.

## Тема 4. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

### 4.1. Развитие христианской педагогической традиции в Византии

Византия образовалась как государство в 359 г. на территории Восточной Римской империи и была завоевана турками-османами в 1453 г. В период IV–V вв. в Византии в теории и практике воспитания соединились античные и христианские традиции образования, ценности культуры Ближнего и Среднего Востока. Христианство как новая религия сложилось в I в. в Палестине. В христианском учении был сформулирован идеал человека, определивший логику и содержание образования Византии, средневековой Европы и России, который сводился к воспитанию в человеке самоотречения, смирения, милосердия, взаимопомощи, духовной независимости от мирской власти и подчинения власти Божьей. Среди всех слоев населения число грамотных людей в Византии было довольно велико.

В отличие от средневековой Европы в византийской системе образования влияние церкви было ограниченным, и монастырские школы не получили такого распространения, как на Западе. Вместе с тем уже к VII в. государство стремилось проводить сознательную политику, направленную на изживание традиций античного образования. До 7 лет дети воспитывались в семье, в зажиточных семьях для мальчиков предполагались военная и физическая подготовка, обучение грамоте. Начальное образование осуществлялось в частных школах, которые назывались «пропедиа», дававших навыки чтения, письма и счета. В элементарной школе дети обучались обычно 2–3 года. Средние грамматические школы были частными, государственными и церковными. Программа средней школы называлась термином «педиа», затем «энциклиоспедиа» – всестороннее воспитание и включала «семь свободных искусств», литературу, древние языки, философию. Основой содержания образования в средней школе была литературная образованность, поэтому предметы квадрума изучались немногими. Начальные и средние школы были небольшими, рассчитанными на 20–40 учеников с одним учителем, в процессе преподавания педагогу помогали наиболее способные старшие ученики. На протяжении VII–XI вв. в Византии неоднократно предпринимались попытки создания высших школ

наподобие европейских университетов на основе античных образовательных учреждений повышенного типа. Школьное образование было предназначено для мужчин, женщины получали воспитание, сравнимое по уровню с общественным, в семье.

Система церковного образования была основана на особом типе взаимоотношений учителя и ученика, базирующемся на духовном единении, послушании и наставничестве. Первые церковные школы появились в VI в. и представляли собой школы богословия, где весь процесс обучения строился на основе изучения Священного Писания. Монастырские школы Византии достигли расцвета в XV в.

Педагогические идеи Византии были изложены в трактате Иоанна Златоуста (350–407) «О тщеславии и о воспитании детей», в котором рассматривались основные принципы христианского обучения и воспитания. Иоанн Златоуст считал, что главными методами в обучении должны стать беседа и наставление, в воспитании – увещание, совет, предостережение, однако он не исключал и воздействия страхом. Вместе с тем мыслитель полагал, что цель воспитания должна быть аскетической, суровой, монашеской, поскольку земные блага малоценны, следует стремиться к духовному, возвышенному, небесному идеалу благочестия. По мнению Иоанна Златоуста, главной учебной книгой должна стать Библия.

#### 4.2. Воспитание и образование в период раннего Средневековья

Средние века – это значительная эпоха в развитии человеческой культуры и цивилизации, которая продолжалась около двенадцати столетий – с V в. по XVII в. Во время этого длительного периода в Европе и других регионах мира сформировались и окрепли могущественные феодальные государства, получили развитие христианство и другие мировые религии, были созданы великие произведения мировой литературы и искусства, разработаны эффективные системы обучения, заложены основы образования и воспитания, сочетающие умственное развитие с нравственным становлением личности. Содержание и специфика организации образования и воспитания в этот период определялись господствующим значением христианской религии и церкви в общественной и культурной жизни общества. В Средневековье религия формировала определенную непротиворечивую картину мира и знание о человеке, регулировала поведение и образ жизни, формулировала этические императивы.

В рамках эпохи Средних веков в исторической науке обычно выделяют три периода: V–X вв. – раннее Средневековье; XI–XII вв. – развитое, или Высокое, Средневековье; XIV–XVI вв. – позднее Средневековье, или эпоха Возрождения. Деятели Средних веков отрицали античную культуру как греховную языческую, отвергая при этом и античный идеал всесторонне развитой личности. Развитие средневекового образования связано с развитием церковной культуры, поскольку знания были необходимы для преподавания церковной догматики, усвоение которой требовалось людям, желавшим принять крещение, и служителям церкви в борьбе с еретиками и язычниками. Со временем образование и воспитание монополизировались церковью, сформировавшей новый тип школы – христианский, где языком преподавания стал латинский язык. Педагогические идеи Средневековья рассматривали мир как «школу Христа», в которой смыслом жизни каждого человека является познание Бога.

В самом начале эпохи Средних веков появляются школы для обучения тех, кто желал стать членом христианской общины и познать основы религии. Школы катехуменов (оглашаемых) своей главной целью считали изучение псалмов и основ христианской морали. Со временем в содержание образования в этих школах было включено чтение катехизиса, и школы стали называться катехизическими. Постепенно эти учебные заведения трансформировались в школы более высокого типа, дававшие как общеобразовательную подготовку детям из любых сословий, так и служившие для

обучения священников. Позднее на базе этих учебных заведений образовались кафедральные, или соборные, школы.

В начале VII в. в Ирландии и Британии открываются первые монастырские (церковные) школы, организация обучения и содержание образования в которых формируются благодаря идеям христианского философа поздней Античности Августина Аврелия Блаженного (354–430). По Августину, в основе содержания образования лежит знание, заключенное в Библии. При определении образовательного минимума христианина Августин ставил «словесные» науки и историю на первое место как особенно важные для понимания Священного Писания, затем шли математика и естественные дисциплины. В частности, христианский философ настаивал на том, чтобы в программу обучения были включены не только теологические, но и светские знания, необходимые христианскому полемисту и проповеднику, – языки, история, диалектика, риторика, основы математики. В процессе обучения Августин придавал особое значение вере и авторитету учителя. В VI–VIII вв. количество школ на территории Западной Европы было невелико, и сосредоточены они были в монастырях, где имелись возможности для переписки религиозной литературы и сохранившихся сочинений античных авторов, создавались библиотеки.

Уже в VII в. церковные школы подразделяются на закрытые – внутренние – для подготовки к монашескому постригу и открытые – внешние – для обучения детей прихожан, иначе их называли епископскими, или кафедральными, так как они учреждались при кафедре городского собора. Вплоть до XII в. внутренние монастырские школы имели большее распространение и значимость, чем кафедральные. Огромное значение во всех церковных школах уделялось воспитанию нравственности, постам, отказам от благ и т. п.; умственное развитие и образование не было приоритетным в эпоху Средневековья. В церковных школах существовали разные уровни обучения: элементарный (чтение, письмо, счет, пение); средний (курс тривиума: латинская грамматика, риторика и диалектика); повышенный (курс квадриума: арифметика, астрономия, геометрия и теория музыки). В результате распространения монашества по всей Европе средоточием образования и воспитания долгое время оставались монастырские школы.

Во время правления Карла Великого (768–814) была предпринята попытка создания образовательных учреждений для обучения светского населения. Открывались школы при монастырях и церковных приходах, в них учили чтению, письму, церковному пению, латинской грамматике и счету. Однако во второй половине IX в. светские тенденции в культуре постепенно угасали, образовательная деятельность вновь сосредоточилась в монастырях, многие школы были закрыты.

#### 4.3. Воспитание и образование во время развитого Средневековья

В период XI–XIII вв. на смену идеологии раннесредне-вековой школы пришло новое философское учение – схоластика (от греч. *shcolastikos* – школьный, ученый). Она вырабатывала новый тип культуры, ориентированный на формальную логику и абстрактное богословие. Схоластика определила организацию, содержание и методы образования в период развитого Средневековья, сыграла ведущую роль в дифференциации системы учебных заведений, особенно в развитии университетов. Кроме того, она способствовала формированию в обществе представления о том, что интеллектуальная деятельность и люди, ею занимающиеся, достойны самого высокого социального статуса. Философ и теолог Фома Аквинский (1226–1274) разрабатывал схоластику как вероучение в научной форме, соединяя постулаты учения Аристотеля и католического богословия, веру и научное знание, отдавал при этом приоритет божественному, считая его наивысшим интеллектуальным учением.

Развитие схоластики привело к упадку старой церковной школы: грамматику и риторику вытеснили логика и новая латынь, усилился формально-логический компонент обучения, в содержании образования учебный материал стал распределяться в соответствии с логикой предмета. Схоласты подчеркивали необходимость начинать образование ребенка как можно раньше. В связи с этим содержание и логика обучения в монастырских школах изменились: в каждом монастыре учреждалась школа средней ступени, а для завершения обучения – высшей ступени. Курс обучения был рассчитан на 6–8 лет: два года изучалась философия, два года – богословие, церковная история и право, два года углубленно – богословие. По завершении средней ступени образования изучался тот же цикл, но на более высоком уровне. Через 13–16 лет обучения молодой человек получал степень бакалавра и высший духовный сан.

Таким образом, в период Высокого Средневековья сформировалась своеобразная система учебных заведений различных уровней: начальное образование получали в приходских школах, этот уровень ограничивался элементарными знаниями; средний уровень образования давали монастырские школы, кафедральные или соборные школы. Обучение в средних школах велось на латинском языке, и лишь в XIV в. появились первые учебные заведения с преподаванием на родном языке. В содержание образования входили нормы христианской морали, обучение чтению и письму, далее следовали «семь свободных искусств», теология, философия. Среди изучаемых книг значились Священное Писание, сочинения отцов церкви, а также некоторых античных авторов – Аристотеля, Платона, Вергилия, Овидия, Горация, Цицерона и др. Изучение латинской грамматики и риторики в средневековой школе объяснялось тем, что латынь использовалась как язык богослужения, управления государством, дипломатии, судопроизводства, международной торговли.

К XII–XIII вв. с ростом городов, усилением торговли, развитием ремесленного производства сформировалось третье сословие. В этот период для обучения детей горожан возникают самые разнообразные начальные школы – магистратские, цеховые, гильдейские. Это были независимые от церкви частные учебные заведения различного типа: школы счета, латинские школы, школы родного языка. В XII в. рост числа школ схоластической направленности повлек за собой увеличение числа людей, занимающихся педагогическим трудом. Учителя и ученики объединялись в корпорации, называемые университетами. Иначе говоря, впервые в истории образования появились учебные заведения, подразумевавшие высшее образование.

Утвердилась система ученичества, относящаяся к образованию феодалов, купцов и ремесленников. С возвышением в XI–XIII вв. рыцарства – феодалов, находящихся на военной службе, – стало оформляться содержание рыцарского воспитания, которое основывалось на военных традициях раннего Средневековья и христианского служения. В рыцарской системе образования мальчик в возрасте 10–12 лет попадал в дом знатного феодала или ко двору короля в качестве пажа. Прислуживая своим благодетелям, ребенок учился хорошим манерам, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам, стихосложению, верховой езде, обращению с оружием. Юный паж должен был усвоить такие ценности, как доблесть, храбрость, стремление к славе, великодушие, бескорыстное поклонение даме. В 14–16 лет подросток становился оруженосцем, занимался разносторонней военной и физической подготовкой. В 18–21 год молодой человек после многочисленных испытаний посвящался в рыцари, в этот период священник обучал юного феодала богословию. К XIV в. рыцарство утратило влияние в обществе, но идеал рыцарского воспитания, включавший изучение французского языка, чтение литературы, игру в шахматы, сочинение и пение собственных стихов, игру на музыкальных инструментах, владение копьем, фехтование, езду верхом, плавание, еще долгое время оказывал значительное воздействие на воспитание в Европе (например, отразился в «теории воспитания джентльмена» Д. Локка).

Девочки из знатных семей воспитывались дома под руководством учителя-монаха либо посещали монастырские или частные школы для знатных девушек. Женское воспитание предусматривало наставления в нравственности, занятия домоводством, ткачеством, прядением, рукоделием. Обучение грамоте не было обязательным, но обычно знатные девушки умели читать и писать, хорошо разбирались в поэзии, слагали стихи, умели петь, играть на музыкальных инструментах, танцевать. Женщины из феодального сословия часто получали более широкое образование, чем мужчины, владели греческим и латинским языками.

Дети ремесленников в рамках ученичества обучались ремеслу у мастера, обучение длилось от двух до шести лет, работа подмастерья давала возможность накопить денег и после обучения открыть собственное дело. Центрами ремесленного образования с XII в. были цехи.

В XIII в. наметился значительный прогресс в области естественных наук (в медицине, географии, механике, технике, химии), что отразилось на подходах к обучению и воспитанию. Постепенно рациональное познание, основанное на эмпирическом (опытном) исследовании, было положено в основу образования, вместе с тем не исчез интерес к гуманитарному знанию. К XII–XIII вв. выделилось сословие учителей, получавших за свой труд вознаграждение или постоянное жалованье, авторитет и социальный статус которых были гораздо выше, чем у учителей в эпоху Античности. Увеличивалось количество библиотек, которые функционировали при монастырях, университетах, собирались во дворцах королей, знати и зажиточных граждан.

Однако уже к концу XIII в. в связи с экономическим развитием общества школьное образование переживало кризис. Преподавание многих дисциплин сводилось к минимуму, необходимому для понимания схоластических трактатов. В городах школьное образование было представлено всего лишь курсами 2-3-летнего обучения. Рост числа школ привел к деградации схоластического обучения, сама схоластика утратила свое значение и в период позднего средневековья – эпоху Возрождения и Реформации – стала предметом осуждения со стороны философов, ученых и педагогов.

#### 4.4. Возникновение и развитие средневековых университетов

В XII в. как результат возросшей потребности в научном знании и людях, им обладающих, – ученых – начался процесс образования на базе соборных школ в крупнейших городах Западной Европы высших школ – университетов. Первоначально понятие «университет» (от лат. *universitas* – совокупность) означало корпорацию преподавателей, профессоров и студентов, «схоларов», целью которой является изучение и приумножение единого христианского знания.

Первые университеты появились в Болонье (1158), Париже (1215), Кембридже (1209), Оксфорде (1206), Лиссабоне (1290). Именно в этих учебных заведениях были сформулированы основные принципы академической автономии, разработаны демократические правила управления высшей школой и ее внутренней жизнью. Так, университеты имели ряд привилегий, дарованных им римским папой: выдача разрешений на преподавание, присуждение ученых степеней (ранее это было исключительным правом церкви), освобождение студентов от военной службы, а само учебное заведение от налогов и т. п. Ежегодно в университете избирались ректор и деканы.

В XIII в. открылось еще 25 университетов, среди которых университеты в Праге (1347), Пизе (1343), Флоренции (1349) и др. К XV в. в Европе насчитывалось около 60 университетов.

Обычно в структуру университета входили четыре факультета: артистический, юридический, медицинский и богословский. В средневековых высших школах устанавливалась иерархия: старшим считался богословский факультет, затем юридический, медицинский и артистический факультеты. На этом основании

артистический факультет, где изучалось «семь свободных искусств», в некоторых историко-педагогических исследованиях называют младшим или подготовительным, вместе с тем правила университета этого не предполагали. На богословском факультете изучали главным образом Священное Писание и «Сентенции» Петра Ломбардского (нач. XII в. – 1160), обучение длилось около 12 лет, студенты, продолжая обучение, могли преподавать сами и занимать церковные должности, в конце обучения им присваивались звания магистра теологии, а затем лиценциата (преподавателя, допущенного к чтению лекций, но еще не защитившего докторскую диссертацию).

На юридическом факультете рассматривалось римское и католическое право, через четыре года обучения студенты получали степень бакалавра, а еще через три года – лиценциата. Обучение на медицинском факультете включало изучение трудов Гиппократов, Авиценны, Галена и других известных врачей. По истечении четырех лет обучения студентам присваивалась степень бакалавра, и в течение двух лет они должны были заниматься врачебной практикой под руководством магистра. Затем после пяти лет обучения им позволялось сдавать экзамены на звание лиценциата.

На основе школьного курса тривиума студенты артистического факультета изучали квадримум, особенно подробно геометрию и астрономию, кроме того, в курсе обучения рассматривали схоластику, труды Аристотеля, философию. Через два года студенты получали степень бакалавра, подготовка магистра длилась от трех до десяти лет. Главной целью обучения на всех факультетах было достижение ученых степеней.

Внутри факультетов студенты по национальному признаку объединялись в землячества, решающую роль в присуждении ученых степеней играла корпорация преподавателей. В управлении университетом ректор опирался на деятельность наблюдательного и ученого советов, последний избирался из числа профессоров и магистров. В некоторых университетах с XIV в. право избрания профессоров перешло к городам. Постепенно к XV в. появляются государственные университеты.

Занятия в университетах длились на протяжении целого дня (с 5 ч утра до 8 ч вечера). Основной формой обучения было чтение профессором лекций. В связи с недостаточным количеством книг и рукописей этот процесс был трудоемким: профессор по несколько раз повторял одну и ту же фразу, чтобы студенты могли ее запомнить. Низкой продуктивностью обучения отчасти объясняется его длительность. Раз в неделю проводился диспут, нацеленный на развитие самостоятельности мышления, студенты были обязаны присутствовать на диспутах.

## Тема 5. ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ И НОВОГО ВРЕМЕНИ

### 5.1. Общая характеристика эпохи Возрождения

Понять образовательные достижения эпохи Возрождения невозможно без анализа экономической и социокультурной ситуации, сложившейся в XIV–XVI вв. в странах Западной Европы. Различный характер экономического развития в разных странах (например, экономически мощная Италия и Франция и замедленное развитие торгового капитала в Германии) определил уникальную социокультурную ситуацию в каждой из них и, как следствие, по-разному отразился как в педагогических идеях итальянских, немецких и французских педагогов-гуманистов, так и в образовательной практике разных стран.

Родиной одного из величайших движений, которое когда-либо переживало человечество, – Возрождения – стала Италия. В XIV–XV вв. Италия представляла собой государство, в котором сосредоточилась политическая, экономическая, религиозная, культурная, образовательная жизнь. Широкие торговые и иные экономические отношения Италии, ряд сделанных итальянцами географических открытий, сравнительно широкое

распространение образования среди населения вызывали в людях иные по сравнению со Средневековьем стремления и запросы: у человека пробудились вера в себя, стремление к самопознанию и проявлению силы духа. Важнейшей предпосылкой к формулированию нового по сравнению со средневековым пониманием человека стало творчество Данте, Петрарки, Боккаччо и др. Пристальное внимание к проблемам человека, его духовности, осознание его места в мире отразились в художественном творчестве Микеланджело, Леонардо да Винчи, Рафаэля и др.

Особенностями культуры и образования эпохи Возрождения стали их светский характер, гуманистическая философия, обращение к античному культурному наследию. Источником всех идей эпохи Возрождения служила античная культура, которая была пропитана верой в человека. Именно она предложила новой эпохе высокие и прекрасные образцы, готовые формулы для конструирования своего мировоззрения. Но главное – античная культура открыла Возрождению идеи гуманизма и гармонии, красной нитью пронизавшие педагогическую теорию и практику не только новой эпохи, но и всех последующих. Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) – признание ценности человеческой личности, ее права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждения блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Воспитание и образование для Возрождения имели жизненно важное значение. Кроме того, общественному интересу к этим сферам человеческой деятельности способствовало значительное распространение книгопечатания в конце XV в. Гуманисты понимали, что новые идеалы войдут в жизнь с молодым поколением, воспитанным в духе этих идеалов, поэтому вопросы образования и воспитания подрастающего поколения становились предметом пристального внимания педагогов-гуманистов. Поставив человека в центр своего мировоззрения, гуманисты связывали с его целенаправленным воспитанием моральный и социальный прогресс общества. Этим объясняется особое внимание к педагогике в эпоху Возрождения, когда педагогическая мысль значительно опережала образовательную практику, как правило, сохранявшую традиционную для Средневековья форму. В педагогических сочинениях виднейших гуманистов формулировалась новая цель воспитания, выделялись условия и требования, способствующие развитию гармоничной личности. Особый акцент делался на интеллектуальные, нравственные, эстетические элементы воспитания. Получили признание потребность и ценность физического воспитания подрастающего поколения.

Основой образования и воспитания гуманисты, опираясь на идеи М.Ф. Квинтилиана, считали совокупность природных способностей ребенка, которые развиваются в обучении с помощью руководства, наставления и упражнений. Педагоги настаивали на необходимости выявления путем наблюдения природных склонностей детей, учета их индивидуальных особенностей и применения различных методов воздействия на учеников в зависимости от их характеров и способностей. В эпоху Возрождения сложилось понимание важной роли обучения и воспитания в формировании нравственности, развитии ростков добра, смягчении и обуздании нежелательных склонностей.

Заслугой гуманистов стала разработка содержания образования, основу которого составляли древние языки, дававшие возможность оценить произведения и философию мыслителей прошлого, и изучение античного культурного наследия. Были внесены дополнения в содержание «семи свободных искусств», расширялся тривиум, в него включались история, моральная философия, поэзия. К XVI в. возрастает внимание к дисциплинам естественно-научного цикла, кроме того, в обучении считалось важным наблюдение природных явлений, знакомство с различными ремеслами и искусствами. В это же время формулируется положение о необходимости обучения на родном языке. Таким образом, сформировалось представление об энциклопедическом содержании

образования, включавшем обширный круг научных и культурных достижений. В эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного, с чем связаны и методы обучения – принцип «мягкой руки», широкое применение морального поощрения. Идея гуманистов о связи обучения с жизнью сделала основным критерием образования его полезность, прежде всего для подготовки человека к жизни в обществе.

Сформулированные педагогами-гуманистами идеи отражались в педагогической действительности, преображая ее: возникали новые типы учебных заведений, пропитанные исключительно идеями гуманизма; пересматривались содержание, формы, методы обучения; создавались новые учебники и учебные пособия. Схоластическое образование уступило место грамматико-риторическому (классическому), суровая дисциплина Средневековья сменилась на более мягкую и гуманную. Все настойчивее звучала мысль о внимательном, бережном отношении к личности ребенка.

## 5.2. Педагогическая мысль эпохи Возрождения

Наиболее ярко педагогическая мысль эпохи Возрождения представлена трудами итальянских, немецких и французских ученых-гуманистов. Несомненно, их сочинения несут на себе отпечаток национального своеобразия. Так, труды итальянских педагогов характеризуются ярко выраженной гуманистической тенденцией, ценность образования и воспитания оценивается в их ориентации на общечеловеческие идеалы. В сочинениях немецких гуманистов усиленно проявляются демократические тенденции; идеи о всеобщем образовании, необходимости организации массовой народной школы сливаются с идеей национального образования. Французский аристократический гуманизм наполнен педагогическими идеями будущего: необходимости свободного и индивидуального воспитания, развития женского образования, важности включения в систему воспитания физического труда.

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения особенно выделяется Витторино да Фельтре (1378–1446). Сын бедных родителей, Витторино, закончив Падуанский университет, был назначен профессором философии. В 1424 г. да Фельтре получил приглашение в г. Мантую, где он должен был стать воспитателем детей падуанского герцога Гонзаго. Так возникла знаменитая дворцовая школа «Дом счастья», которой В. да Фельтре отдал всю свою жизнь. Школа представляла собой воспитательно-образовательное учреждение пансионного типа, деятельность которого была подчинена основной цели – гармоничному развитию человека, его «тела, ума и характера».

Ядром содержания обучения В. да Фельтре делает классические языки, изучение литературы он строит на принципе сознательного усвоения и самостоятельного творчества. Педагог стремится давать энциклопедические знания, поэтому в программу обучения входят алгебра, астрономия, геометрия, черчение, естественная история и др. Как говорил о В. да Фельтре один из его современников, «он восхвалял то, что греки называют энциклопедией, так как, по его словам, наука и образованность слагаются из многих и разнообразных знаний».

Особое внимание В. да Фельтре уделял физическому развитию детей. С этой целью проводились спортивные игры, детей обучали верховой езде, борьбе, фехтованию, стрельбе из лука, плаванию (рыцарское воспитание). Среди форм и методов обучения Витторино отдавал предпочтение тем, которые наиболее полно раскрывали возможности учащихся, активизировали их познавательную деятельность – это игры, экскурсии, занятия на природе и беседы с детьми.

В основу организации жизни детей были положены идеи самоуправления. Вместе с тем школа В. да Фельтре сохраняла сильный элемент религиозного воспитания с ярко выраженным средневековым аскетизмом. По воспоминаниям современника, «со строгостью сурового аскета запирался он каждое утро в своей комнате, где молился с

колени преклонением и бичевал себя. Он часто исповедовался, сам преподавал закон Божий, увещевал учеников молиться и ежедневно посещать вместе с ним обедню».

Современник Витторино Пьетро Паоло Верджерио (1350–1444) главным в развитии личности считал нравственное воспитание, которое понималось им широко и многогранно. Оно включало в себя религиозный, собственно нравственный и физический компоненты. В трактовке П.П. Верджерио умственное воспитание имеет тесную связь с нравственным и значимо только в этой связи: знания без нравственного воспитания не ценны, даже более того – опасны. По мысли педагога, воспитание гуманно только тогда, когда оно выстраивается в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка (практическое выражение эта идея в полной мере нашла значительно позднее в воспитательно-образовательных системах Я. Корчака, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и др.).

Немецкая педагогическая мысль была представлена именем крупнейшего гуманиста эпохи Возрождения, чье влияние распространялось далеко за пределы родины, Дездекия Эразма (Эразма Роттердамского) (1469–1536). Начальное образование он получил в монастыре, затем в «школе братьев» в Давентаре, позже в Парижском и Оксфордском университетах, где глубоко овладел языками и литературой. Многие годы Эразм Роттердамский вел образ жизни странствующего ученого, живя во Франции, Англии, Италии. Последние 25 лет жизни он провел в г. Базеле. Эразм Роттердамский оставил след в истории как яркий публицист, высмеивающий пороки современного ему общества («Похвала глупости»). Педагогические взгляды он излагал в работах «Беседы», «Цицеронианцы», «Метод изучения», «Свободное воспитание детей», «О благовоспитанности детей».

Формулируя цель воспитания, Эразм Роттердамский превыше всего ставил благочестие и нравственность, он выдвинул идею всеобщего обучения. По его мысли, широким массам населения, которым недоступно научное образование, необходимо религиозное воспитание, но для того, чтобы все могли читать Библию, нужно всеобщее обучение. Определяя содержание обучения, он на первое место ставит грамматику, далее следуют история и литература, география и естествознание.

Эразм Роттердамский резко протестует против суровой школьной дисциплины, побоев, требует, чтобы учение доставляло ребенку радость и удовольствие. Он настаивает, чтобы образование было доступно и мужчинам, и женщинам, особое место в образовании женщин должны занимать классические языки.

Французский гуманизм эпохи Возрождения представлен именем Франсуа Рабле (1494–1553). Писатель, гуманист, яркая и неординарная личность, он родился в семье адвоката, получил блестящее образование в монастыре, вел жизнь странствующего ученого, изучал древние языки, археологию, право, естественные науки, медицину, получил степень доктора медицины, в последние годы жизни был священником. Весьма точную характеристику противоречивому характеру Ф. Рабле, который определил своеобразие его педагогических воззрений, дал Е.Н. Медынский: «Человек, который всю свою жизнь боялся, как бы его не сожгли на костре, и в то же время открыто издевался над религией. Человек, восстающий против церкви и дважды вымаливающий у папы Павла III отпущения своих грехов и отступничества; сначала монах, затем заклятый враг монашества и белый священник, потом врач, великий старик эпохи Возрождения, наконец, опять священник; энциклопедист по образованию – филолог, медик, археолог, юрист и естествовед; автор, книги которого то издаются под покровительством короля, то запрещаются парламентом, но имеют громадный успех среди буржуазии того времени; писатель, в первых книгах которого бьет страстная жажда здоровой жизни, безудержное веселье и надежда на улучшение социальной жизни с помощью королевской власти, а в последних частях его романа сквозит глубокое разочарование; писатель с глубокими идеями и, в частности, с лучшими страницами мировой педагогики; крупнейший педагог, провозглашающий богом всего мира и вдохновителем всей культуры бутылку; то

вращающийся в королевском кружке, то вынужденный бежать из Франции, – таков всегда мятущийся, полный увлечений, крайних преувеличений, сомнений и противоречий Рабле».

Педагогические идеи Ф. Рабле выразил в своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором он резко осудил средневековую школу за ее формальный и чисто словесный характер, за схоластические методы обучения и противопоставил ей программу воспитания «свободного и благонравного человека» эпохи Возрождения. В основу педагогической теории Ф. Рабле было положено его убеждение в том, что человек от природы, вне зависимости от происхождения предрасположен к добру, поэтому гуманистические ценности могут отражаться в образовании и передаваться из поколения в поколение. Свои идеалы нового воспитания и обучения Ф. Рабле выразил, описывая воспитание героя романа: весь день распределен на систему занятий, чередующихся с играми и физическими упражнениями. Ведущее место в программе обучения отводится древним и новым языкам, открывающим путь к постижению произведений античных авторов, научному анализу библейских текстов. Поэтому в романе Гаргантюа изучает греческий, латинский, арабский, еврейский языки, «незнание которых непростительно для всякого, желающего слыть образованным человеком». Важное место в образовании отводится естественно-научному познанию человека и природы на основе «семи свободных искусств». Ф. Рабле был сторонником наглядных методов обучения, поэтому основной путь овладения знаниями – это непосредственные наблюдения молодого человека за окружающим миром.

Ф. Рабле развивал идею индивидуального образования, поскольку обучение, осуществляемое путем индивидуальных занятий воспитателя с учеником, позволяет решить задачу соединения образования и нравственного воспитания. Особое значение Рабле придавал физическому воспитанию, в котором требовал сочетания физических упражнений с активной деятельностью и освоением ремесел. Его герой «метал копье, дротик, брус, камень, рогатину, алебарду, натягивал силою мускулов огромные самострелы, целился на глаз из мушкета, наставлял пушку, стрелял в мишень. Он плавал в глубокой воде лицом вниз, навзничь, на боку, всем корпусом, высунув руку, он лазал, как кошка по деревьям; охотился, прыгал, фехтовал». Педагог выдвинул требование чередования учебы и отдыха, физических и умственных занятий. Позднее глобальные идеи Ф. Рабле были развиты в теориях М. Монтеня, Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

Юрист, автор знаменитого труда «Опыты», в котором отразились передовые гуманистические взгляды на воспитание и обучение детей, Мишель Монтень (1553–1592) рассматривал ребенка, его природные особенности, задатки, способности, составляющие индивидуальность, как главный ориентир в деятельности воспитателя. Критикуя современную ему школу, сохранившую многие черты схоластического обучения, Монтень требует, чтобы организация образования ориентировалась на физические особенности детей и прежде всего не подрывала их здоровье. Провозглашая опыт основой всякого познания, педагог в методике обучения предлагает сначала знакомить детей с конкретными предметами и лишь затем со словами, обозначающими эти предметы, что, по мнению М. Монтеня, должно формировать интерес к учению, основанный на понимании знаний. Впоследствии такая логика подачи знаний будет рассмотрена в теории Я.А. Коменского.

Много внимания М. Монтень уделял вопросам развития детской самостоятельности, выдвигая императивное требование: «Я не хочу, чтобы в классе работал и говорил бы всегда один учитель. Пусть ученики работают, наблюдают, говорят». Учитель должен развивать умственные способности и навыки самостоятельного мышления учеников, а не «вливать знания, словно воду в воронку». Мыслитель выступал против телесных наказаний, широко распространенных в школе, противопоставляя насилию идеал свободного и радостного учения, в нравственном воспитании предлагал сочетать мягкость

со строгостью, но не суровостью, настаивал на гармоничном развитии духовных и физических сил ребенка, высказывал мысли о необходимости изучения родного языка.

Английская гуманистическая педагогическая мысль была представлена сочинениями философа, общественного деятеля, писателя, политика Томаса Мора(1478–1535), написавшего, в частности, роман «Утопия», в котором все граждане, населяющие город, обязательно участвуют в общественном труде, совмещенном со всеобщим образованием. Т. Мор видел реализацию гражданского долга в трудовой деятельности, которая становится неотъемлемой частью гармоничного развития, устраняя противопоставление между физическим и умственным трудом, характерное для античной традиции. В его романе обучение связано с участием в производительном труде, например сначала дети-утопийцы в школе изучают теоретические основы земледелия, а затем реализуют свои знания в поле. Т. Мор высказал мысль о необходимости всеобщего, равного для всех государственного образования на родном языке, в котором должны сочетаться схоластические знания и реальные дисциплины.

### 5.3. Развитие практики образования в странах Западной Европы в эпоху Возрождения

В массовом своем проявлении практика образования в эпоху Возрождения сохраняет черты средневековой школы, однако к XVI в. некоторые гуманистические идеи воплощаются в жизнь и появляются новые типы школ.

В Западной Европе особое распространение получили латинские(городские) школы.В низших латинских школах осуществлялось элементарное обучение, главным предметом был латинский язык: дети учились читать Библию. Программа высшей латинской школы была сложнее и состояла из трех классов: в первом учили читать по-латыни, писать, обучали молитвам и пению; во втором классе проходили латинскую грамматику, читали басни Эзопа на латинском языке, заучивали наизусть стихотворения, проходили катехизис; в третьем классе (чаще отсутствовал) читали римских поэтов Вергилия, Овидия, Цицерона, продолжали изучение латинской грамматики. Данный тип школ, дававший умение читать и писать на языке богослужения, государственного управления и торговли, получил широчайшее распространение.

Из латинских школ постепенно развилась средняя классическая школа – гимназия,просуществовавшая без значительных изменений вплоть до конца XIX в. Первые гимназии появились в Германии. Одной из известнейших стала гимназия педагога Иоганна Штурма(1507–1589), которая объединяла все ступени образования – начальную, среднюю и высшую – и предполагала 10 ступеней обучения. Позднее эта школа была преобразована в Академию, а в 1621 г. на ее базе был открыт Страсбургский университет. Основу обучения в этой школе составляли древние языки, классическая античная литература, особенно произведения Цицерона, предметы тривиума. Таким образом, содержание образования было гуманитарным и отчетливо иллюстрировало тенденции, которые начали в это время складываться внутри гуманистического течения. Такое явление, получившее название филологического гуманизма, подверглось сатире в «Цицеронианцах» Эразма Роттердамского за то, что подменяло идеал всестороннего развития книжной формальной образованностью. Несмотря на очевидное пренебрежение реальными и естественно-научными дисциплинами, гимназия И. Штурма пользовалась в Германии большой популярностью.

Исключением на фоне гуманитарно-ориентированных школ повышенного типа являлось учебное заведение, созданное Михаилом Неандером в г. Ильфельде (Германия). Школа была рассчитана на небольшое количество учащихся, в программу обучения входили традиционные предметы и дисциплины ярко реалистического научного характера: математика, история, география, физика, анатомия и физиология человека, ботаника, зоология, сельское хозяйство. В организации процесса обучения создатель школы выходил за рамки традиционных форм и отдавал предпочтение экскурсиям,

лабораторным и практическим занятиям. В то время как в классической гимназии учеников наказывали, если они произносили фразу на родном языке, М. Неандер написал ряд учебников на немецком языке и смело заявил, что преподавание на родном языке более результативно.

К середине XVI в. огромное развитие получили школы иеронимитов – монашеского ордена братьев общей жизни. Школы учреждались религиозными общинами, процесс обучения и его организация основывались на гуманистических идеях и возглавлялись крупными педагогами-гуманистами. В содержание образования включались классические языки и литература, родной язык, разнообразные науки, исключалась схоластика. Позднее новые типы учебных заведений, возникшие в позднем Возрождении, развивались и трансформировались в период Реформации.

Бесспорной заслугой гуманизма эпохи Возрождения стоит считать признание ценности человеческой личности. Человека начали судить не по его принадлежности к какому-либо сословию, а по уровню его эрудиции и по степени участия в создании гуманистической культуры. Провозглашая человека центром мироздания, гуманизм отразил стремление целой эпохи к идеалу его гармоничного развития. Вместе с тем уже к XV в. обнаруживается несоответствие между идеалом и реальными возможностями его достижения, идеал всесторонне развитой личности оборачивается иллюзией. На смену социально-активной, духовно-нравственной личности приходит деловой человек-буржуа. Практика образования требует от педагогики разработки механизмов и моделей массового и доступного образования.

## Тема 6. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЕ ВРЕМЯ

### 6.1. Педагогические теории Нового времени

Педагогические теории и идеи Нового времени базировались на лучших гуманистических традициях и впитали передовые идеи современности. В XVII–XVIII вв. создаются первые научные педагогические теории.

У основ формирования дидактики стояли труды немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571–1635). Ратке закончил в университете в г. Ростоке, где изучал теологию и философию, но отказался от карьеры священника и стал заниматься педагогической деятельностью. Изучив опыт немецких городских школ, В. Ратке выступал за реформирование процесса обучения, изменение принципов и содержания образования. По мнению педагога, преобразования должны основываться на новых принципах обучения, которые были сформулированы им практически одновременно с Я.А. Коменским. Так, В. Ратке настаивал на том, чтобы процесс воспитания организовывался согласно с законами природы, при этом он считал, что все дети равны от рождения и подобны «чистой доске», которая заполняется взрослым человеком в соответствии с целями воспитания.

В. Ратке полагал, что в обучении следует учитывать особенности процесса познания, в котором на базе восприятия предметов и явлений осуществляется осмысление этих восприятий. В этой связи он считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от конкретного к абстрактному, систематически вести упражнения и повторения, поддерживать у учеников интерес к знаниям и к обучению. При этом Ратке оставался сторонником классической формы преподавания – лекции. Анализируя возможности школьного обучения, педагог был последователем гуманистов и выступал за обучение на родном языке; на основе аналитико-звукового метода обучения грамоте создал ряд учебников и хрестоматий для немецкой школы. В управлении школой В. Ратке, признавая приоритет педагогического контроля, настаивал на необходимости сделать все школы государственными, предъявлял высокие требования к методической подготовке учителя и ратовал за повышение социального статуса учительства.

Крупнейшей фигурой в педагогике Нового времени стал чешский педагог и философ Ян Амос Коменский (1592–1670), разрабатывавший многие педагогические проблемы, создавший первую в истории педагогики научную теорию – дидактику, подчиненную идее всестороннего развития личности. Я.А. Коменский родился в Чехии в семье священника общины чешских братьев, начальное образование получил в братской школе, затем учился в латинской школе, закончил Герборнскую академию и Гейдельбергский университет. Всю жизнь он занимался просветительской деятельностью, создал ряд педагогических работ и учебников для школы.

Главным трудом его жизни является «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», в котором, как и в других его произведениях, основной выступает идея пансофии – всеобщей мудрости, что означает «знание всех вещей», реально существующих в мире. По мнению педагога, возможность улучшения социальной жизни и избавления общества от несправедливости кроется в совершенствовании системы воспитания и образования людей, поскольку это позволит совершенствоваться каждому человеку и, как следствие, всему миру. В этой связи педагог в течение всей жизни старался создать программу всеобщего воспитания и комплексного метода формирования личности, основанных на непрерывном процессе усвоения знаний и всего посредством творческого труда. В XX в. этот постулат Я.А. Коменского был развит в теории и практике непрерывного образования.

Идея универсальности образования в теории Я.А. Коменского имеет не только философскую, но и практическую направленность, ее реализация подробно разработана в «Великой дидактике» и «Правилах хорошо организованной школы». В этих произведениях педагог изложил универсальную теорию «обучения всех всему», основанную на принципе природосообразности. Человек как часть природы подчиняется ее универсальным законам, соответственно, образование должно определяться естественной природой вещей и позволять учить быстро, легко и прочно. Исходя из этого образование человека должно начинаться в раннем возрасте и продолжаться в течение юности. Для реализации этой идеи Я.А. Коменский впервые в истории педагогики разработал научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание обучения на каждой ступени образования. Педагог выступал за всеобщее обучение и считал, что во всяком благоустроенном обществе должны действовать школы для обучения детей обоих полов.

Первой ступенью в проекте Я.А. Коменского была материнская школа (от рождения до 6 лет). На этапе дошкольного образования, когда ребенок узнает сведения о явлениях природы, жизни людей, получает начальные знания по географии, астрономии, главными направлениями воспитания педагог называл трудовое и нравственное. На этапе начального образования (от 6 до 12 лет) следует школа родного языка, в которой детей на родном языке знакомят с довольно широким кругом знаний, выходящим за традиционные рамки современного педагогу образования. Я.А. Коменский предлагал включить в программу этой школы родной язык, арифметику, начала геометрии, географии, «начала космографии», начала общественно-политических знаний, ремесла, псалмы, катехизис, другие священные тексты. Школа родного языка предназначалась для совместного обучения всех детей. Средняя школа в системе Я.А. Коменского – это гимназия, или латинская школа (от 12 до 18 лет), которая должна открываться в каждом городе для обучения юношей, достигших успехов в обучении. В программу гимназии педагог включал «семь свободных искусств», физику, географию, историю, начала медицинских знаний и др. Высшая ступень образования (от 18 до 24 лет) представлена в системе педагога академией, которая должна открываться в каждом государстве. В структуре академии были выделены традиционные университетские факультеты, а целью ее создания было сообщение пансофических знаний.

В организации обучения Я.А. Коменский вначале отдавал предпочтение предметному принципу и был автором ряда учебников по физике, геометрии, геодезии, географии,

астрономии, истории. Впоследствии он пришел к убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире, и создал учебник нового типа – «Открытая дверь языков и всех наук», в котором явления окружающего мира давались в их целостности и единстве с позиций различных наук. В основу процесса обучения должны быть положены четкие принципы.

1. Я.А. Коменский пропагандировал наглядное обучение, что нашло отражение в «золотом правиле» дидактики: «Все, что только можно, 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».

2. Содержание учебного материала должно располагаться в правильной последовательности, от простого к сложному, «так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало путь к завтрашнему», в результате у ученика сложится целостная система знаний.

3. Обучение должно вызывать у детей радость овладения учебным материалом. Педагог требовал располагать учебный материал «по ступеням возраста, чтобы только то предлагалось для изучения, что доступно способности восприятия». В этой связи особую значимость приобретала ясность преподавания, заключающаяся в отчетливом разъяснении всех положений без особенного углубления в детали, но в отчетливо прослеживаемой логике.

4. Прочность знаний основывается на самостоятельности и активности учащихся в процессе обучения. «У своих учеников я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении, как единственную основу для достижения прочного знания», – утверждал Я.А. Коменский.

Выделенные Я.А. Коменским принципы послужили ядром новой универсальной классно-урочной системы обучения, которую педагог теоретически обосновал и предложил правила ее реализации на практике. До сегодняшнего дня классно-урочная система остается основой школьного обучения, что можно считать бесспорной заслугой Коменского. Ключевыми понятиями этой системы являются: а) класс, что предполагает постоянное число учеников приблизительно одинакового возраста и уровня знаний, которые под общим руководством учителя стремятся к одной общей для всех образовательной цели; б) урок, что предполагает четкое соотнесение всех видов учебной работы с конкретным временным отрезком (учебный год, четверть, каникулы, учебная неделя, учебный день – от 4 до 6 уроков, урок, перемена). Важным звеном в разработанной Я.А. Коменским системе становится процесс закрепления и повторения знаний, для чего педагог предложил использовать регулярные домашние задания и экзамены.

Вопросы воспитания и обучения Я.А. Коменский рассматривал в неразрывном единстве, отдавая приоритет процессу обучения. Педагог уделял внимание изучению главных категорий воспитания – целей, содержания и методов. Соответственно принципу природосообразности воспитание должно основываться на анализе законов духовной жизни человека и согласовании с ними всех педагогических воздействий. Цель воспитания, по Коменскому, – подготовка человека к вечной жизни. Путь к вечному блаженству он видел в познании внешнего мира, в умении владеть вещами и самим собой, в возведении себя к источнику всех вещей – Богу. Таким образом, система Коменского выделяла составные части воспитания – научное образование, нравственное и религиозное воспитание. Цель воспитания педагог видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество и умеренность. В процессе воспитания Я.А. Коменский отводил решающую роль личному примеру учителя, а в школе огромное значение придавал дисциплине.

## 6.2. Педагогические теории эпохи Просвещения

Педагогические идеи конца XVII – начала XVIII в. исходят из необходимости изменения воспитания на основе реализации «естественных прав» человека – свободы, равенства, братства – путем просвещения. Так, английский философ, просветитель и государственный деятель Джон Локк (1632–1704), получивший блестящее образование в Оксфордском университете, утверждал природное равенство людей, считал, что воспитание на «чистом листе» наносит характер и личностные качества человека. Педагог писал по этому поводу: «Девять десятых людей становятся тем, что они есть, благодаря своему воспитанию». Таким образом, Локк одним из первых педагогов-мыслителей поставил вопрос о пределах возможностей воспитания, которые ограничены как индивидуальными способностями, так и условиями жизни индивида. Концепция воспитания и образования Д. Локка изложена в его трактате «Мысли о воспитании» (1693), где содержится программа всестороннего развития джентльмена, буржуа, делового человека Нового времени.

Главная цель воспитания, по Д. Локку, – подготовка человека к счастливой и разумной жизни, в которой он был бы свободен и не ущемлял бы свободы других. Для достижения этой цели педагог предполагает умственное, нравственное, физическое, трудовое воспитание. Воспитание джентльмена должно осуществляться подготовленным гувернером в семье, поскольку «школа есть собрание дурно воспитанных мальчиков». Приоритетным для Локка является нравственное воспитание, главной задачей которого выступает выработка характера: «Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств». К таким качествам он относил сдержанность, мужество, умение владеть собой, благожелательность, щедрость, хорошие манеры и т. д. К средствам нравственного воспитания педагог относил убеждение, пример, упражнение, дисциплинирование, поощрение, порицание и др.

Определяя содержание умственного воспитания, Д. Локк исходил из принципа утилитаризма: джентльмену нужно давать знания, необходимые для «деловых занятий в реальном мире». В программу умственного воспитания педагог включал чтение, письмо, родной язык, арифметику, географию, финансы, право, историю, астрономию, французский язык, бухгалтерию, танцы, верховую езду. Кроме этого, хорошие манеры вырабатываются на основе обучения музыке, танцам, этикету, фехтованию; практическая направленность обучения требует знания ремесел и легкого труда, что формирует личность и делает человека независимым. Процесс обучения, по Локку, должен строиться на основе естественной любознательности ребенка. Вместе с тем воспитанник должен быть подготовлен не только к ведению коммерческих дел, но и к осознанию своей гражданской ответственности, приспособлен к благодетельной жизни. В трактовке физического воспитания педагог большое внимание уделял закаливанию, соединенному с физическим трудом, поскольку здоровье является залогом счастья человека. Д. Локк утверждал, что учет природных задатков и специфики индивидуальных особенностей позволит наставнику максимально расширить возможности воспитания.

Французский философ-просветитель, писатель Жан-Жак Руссо (1712–1778) полагал необходимым изменить общественный уклад, основанный на несправедливом неравенстве, путем просвещения и надлежащего воспитания, которое является опорой любой формы правления и потому ценно для общества; от правильно организованного воспитания зависит благополучие государства и каждого человека. Свою теорию «свободного естественного воспитания» он изложил в трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762).

Отвергая традиционную систему воспитания, Ж.-Ж. Руссо полагал, что воспитание будет способствовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный природосообразный характер, если будет связано с естественным развитием

индивида. Воспитание дается человеку от природы как внутреннее развитие способностей и органов человека, воспитание от людей – это обучение тому, как пользоваться этим развитием, воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, дающих ему воспитание. Все эти факторы, по мысли педагога, должны действовать согласованно. Ребенок рождается чувственно восприимчивым, получает впечатления через органы чувств, по мере роста его восприимчивость увеличивается, знания об окружающем расширяются под действием взрослых. Такой подход Ж.-Ж. Руссо был принципиально новым для педагогики того времени, поскольку традиционная школа отвергала как индивидуальные, так и возрастные отличия.

Для Руссо воспитание – это искусство развития подлинной свободы человека. Стремление к природе у педагога проявляется в неприятии искусственности и притягательности всего естественного, простого, непосредственного. В педагогической системе Ж.-Ж. Руссо ребенок ставится в центр педагогического процесса. Однако воспитатель должен сопровождать ребенка во всех его переживаниях, направлять его формирование, но никогда не навязывать ему своей воли. В обучении важно не приспособлять знания к уровню ученика, а соотносить их с его интересами и опытом. Важно так организовывать передачу знаний, чтобы ребенок сам брал на себя задачу их добывания. Педагог полагал, что для юношей и девушек необходимы разные системы воспитания: мужчинам природа отводит активную, ведущую роль в жизни общества, поэтому их воспитанию Руссо придает большее значение; женщин следует воспитывать иначе, ибо они имеют другое предназначение в обществе, наделены противоположными свойствами и склонностями. Педагог утверждал, что «естественное состояние женщины – это зависимость», поэтому девушка должна быть воспитана для мужчины, способна приспособиться к мнениям и суждениям мужа, воспринять его религию.

В трактовке обучения и воспитания Ж.-Ж. Руссо утверждает, что они неразрывны, поскольку их связывает единая цель: научить ребенка жизни, вырастить человека самостоятельного, здравомыслящего, доброжелательного к людям, уверенно чувствующего себя в любом положении. Воспитание ребенка должно идти не в школе, которая, являясь частью испорченного общества, не способна сформировать естественного человека, а на лоне природы, в загородном доме под руководством просвещенного наставника и учителя. В самом общем виде требования к личности воспитателя сводились к широким познаниям в науках и ремеслах, знаниям законов «человеческой природы» и индивидуальных особенностей воспитанника, владению секретами педагогического искусства.

Ж.-Ж. Руссо предлагает такую организацию процесса воспитания, которая основана на выведенной им возрастной периодизации, где для каждого возрастного периода предусматривались задачи и средства воспитания. В раннем возрасте (от рождения до 2 лет) главной целью воспитания должно стать физическое развитие, идущее совместно с развитием органов чувств и речи. С самого раннего возраста необходимо дать ребенку свободу в движении, недопустимо ускорять процесс овладения речью.

Возраст от 2 до 12 лет педагог называет периодом «сна разума» и главной целью воспитания считает «развитие внешних чувств». Ж.-Ж. Руссо высказывал убеждение, что в этот период своего развития ребенок уже осознает себя как личность, относительно самостоятелен, но не способен рассуждать, поэтому в воспитании следует отказаться от наставлений. В этот период нужно продолжать физическое воспитание ребенка, интеллектуальное развитие ему пока недоступно, но он все же может добывать знания самостоятельно, путем наблюдений за живой природой и собственного опыта. Наставник обязан не преподавать науки, а искусно и продуманно создавать ситуации, которые, пробуждая в ребенке желание получить те или иные знания, вынуждали бы его самостоятельно открывать их. Нужно постепенно посвящать его в отношения человека с окружающим миром и не следует давать ребенку книг, кроме «Робинзона Крузо», в

которой блестяще описан пример «естественного воспитания». Особенно важно внушить ему, что быть свободным – значит уступать необходимости.

В 12–15 лет, по мысли Ж.-Ж. Руссо, человек вступает в самую благоприятную пору жизни, наиболее подходящую для полноценного интеллектуального и трудового воспитания. Организация умственного воспитания опирается на естественную любознательность. Руссо предложил исследовательский путь получения знаний, который возможен в том случае, когда изучаемый предмет или явление интересны ребенку. Педагог отказался от предметного построения обучения и исходил из познавательных интересов воспитанника, обучая его умению самостоятельно применять знания в жизни. Вначале любопытство ребенка вызывают вещи и явления, непосредственно окружающие его, поэтому в первую очередь надо знакомить его с географией, астрономией. Особое значение педагог придавал труду, который не только воспитывает добродетель, но и позволяет сохранить независимое положение в обществе. В трудовом воспитании ребенок приучается уважать простого человека, начинает ценить результаты труда. Необходимые для ремесла инструменты ребенок должен изобретать и создавать самостоятельно, тогда он будет не просто ремесленником, а исследователем, мыслителем.

От 15 до 22 лет наступает «период бурь и страстей», в этом возрасте Ж.-Ж. Руссо предполагает нравственное воспитание юноши в обществе. По мнению педагога, следует воспитывать такие качества, как чувство долга, гражданственность, патриотизм, сострадание к людям. Возвратившись в общество, юноша остается внутренне свободным, поскольку в предыдущие периоды в нем сформировалась независимость от общественных предрассудков и заблуждений. Пути нравственного воспитания – это общение с хорошими людьми и изучение истории, в которой достаточно примеров благородного, нравственного, патриотического поведения. К 22–24 годам естественное воспитание должно завершиться, у человека начинается самостоятельная жизнь, ему следует жениться, ориентируясь на советы наставника в выборе невесты.

Взгляды Ж.-Ж. Руссо оказали большое влияние на развитие теории и практики образования в XVIII–XIX вв. и продолжают оставаться актуальными по сей день.

### 6.3. Развитие практики образования в XVII–XVIII вв

Развитие практики образования в XVII–XVIII вв. происходило под влиянием идей Реформации, Контрреформации и Просвещения. В XVII в. идея индивидуального познания веры и Бога потребовала от человека развития мышления посредством образования. В Западной Европе формировалась система школ, обучение в которых соответствовало этим принципам. Главный акцент делался на образование в средних латинских школах и гимназиях (см. 5.3), в них шла перестройка образования на гуманистических началах. Были сформулированы основные положения организации системы образования: светская власть должна обеспечивать обучение и воспитание граждан, школы и библиотеки должны финансироваться государством, кроме того, выдвигалось требование демократизации школы, введения всеобщего начального обучения; целью средней школы должна стать подготовка протестантского духовенства и государственных служащих. Результатом данных тенденций в образовании стали появление классической гимназии, расширение числа средних школ, изменения в их деятельности.

В числе средних церковных школ наибольшее распространение получили школы иезуитов, которые основывались католическим орденом иезуитов. Это были учебные заведения закрытого типа, где царили строгий порядок и дисциплина. В программу воспитания входили физическое (гимнастика, фехтование, верховая езда) и умственное развитие (классические языки, литература, риторика, диалектика, богословие, начала математики, географии, истории). В обучении особое внимание уделялось прочности

усвоения знаний, соревновательности, а в межличностных отношениях поощрялось доносительство.

В противовес иезуитскому воспитанию во Франции возникли пор-рояльские школы религиозного общества янсенистов, которые называли себя «отшельниками Пор-Рояля». Основателем этих школ был Дювержье де Горани (1581–1643). Основным принципом образования в этих школах было индивидуальное обучение и воспитание, что позволяло в наилучшей мере сформировать нравственность, религиозность и образованность ребенка. Обучение начиналось на родном языке, затем изучалась античная литература в переводах, позднее ученики знакомились с латынью, математикой, историей. В пор-рояльской школе организация обучения исходила из признания принципов доступности, активности и сознательности, глубокого понимания материала.

Существенные изменения были внесены в организацию высшего образования. На протяжении XV–XVII вв. появились конфессиональные университеты, в которых получила развитие система постоянных, оплачиваемых государством лекций, некоторые университеты целиком финансировались правительством. Благодаря значительному повышению уровня среднего образования факультет свободных искусств освободился от задач подготовки к университетскому образованию и трансформировался в самостоятельный философский факультет.

В развитии практики образования в XVIII в. выделяются следующие главные тенденции: постепенный переход школы от церкви к государству, возникновение начального народного образования, дальнейшее совершенствование среднего образования. Эти тенденции по-разному реализовывались в крупнейших странах Западной Европы. Так, в Пруссии в отдельных княжествах были изданы указы о всеобщем начальном обучении. Обучение повсеместно перешло на немецкий язык, но его содержание в начальной школе было крайне ограниченным и включало чтение, письмо, четыре арифметических действия, знание гражданских обязанностей. Латинские школы или гимназии оставались повышенным типом средней школы, но во второй половине XVIII в. возникает ряд реальных и ремесленных училищ. Высшее образование наряду с университетом было представлено академией, в которой дворянская молодежь готовилась к гражданской и военной службе.

В Англии начальная школа имела церковную или частную принадлежность и давала знания чтения, письма и счета. Средними повышенными школами в этот период оставались грамматические школы, в программу обучения которых входили два древних языка, грамматика, риторика, классическая литература. Кроме того, было создано несколько академий, в которых преподавались наряду с классическими и реальные дисциплины. Высшее образование сосредоточивалось в университетах.

Во Франции начальные школы организовывались как церковью, так и государством, но их положение было плачевным, в содержание обучения входили лишь навыки грамоты и катехизис. Средняя ступень была представлена иезуитскими школами, учебными заведениями Пор-Рояля и колледжами, в которых господствовал классический идеал образования. Университеты представляли высшее образование.

## Тема 7. ВОСПИТАНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (до XVIII в.)

### 7.1. Воспитание у древних славян

Воспитание детей у восточных славян при первобытно-общинном строе в период с VI в. по IX в. развивалось в той же логике и с теми же характерными особенностями, что и у других первобытных народов. Первоначально процесс воспитания был неотделим от жизнедеятельности племени и осуществлялся через включение подрастающего поколения в трудовую, хозяйственную, бытовую, ритуально-обрядовую деятельность взрослых. В рассматриваемый период формировались основные идеи, ценности, правила народной

педагогике, которая не только определила специфику воспитания древних славян, но и на долгое время стала базой всей педагогической культуры русского народа. Среди ритуалов и обрядов особенный педагогический смысл несли обычаи, связанные с почитанием земли, воды, неба, ориентированные на выработку бережного отношения к хлебу, природе в целом, результатам труда, направленные на почитание старших и родителей.

В период матриархата, когда воспитание детей было обязанностью всех членов родовой общины, оно выстраивалось в определенной последовательности: в раннем возрасте – до 4–5 лет, иногда до 7–8 лет все дети находились под наблюдением женщин; затем мальчики переходили в дом муячин и усваивали там навыки охоты, собирательства, трудовые умения и т. д.; девочки оставались с женщинами и обучались домоводству и рукоделию. У восточных славян период детства четко делился на определенные возрастные этапы, которым соответствовало содержание воспитания. Ребенок до 6 лет назывался «молодым», от 7 до 12 – «чадом», от 12 до 15 – «отроком». Как и в других древних культурах, в восточнославянской существовал обряд «инициации», знаменовавший переход из одной возрастной группы в другую. С периода позднего матриархата у славян организовывались дома молодежи. В их деятельности важное место занимала подготовка к инициациям, в процессе которой подростки учились охоте и изготовлению орудий труда, постигали тайные мифологические ритуалы, наставники стремились формировать у молодых людей волевые качества, дисциплину и выносливость.

Специфика содержания и форм воспитания зависела также и от того, к какой социальной группе относился ребенок. Традиционно у восточных славян выделялись земледельцы, ремесленники, дружинники и языческие жрецы. Воспитание у земледельцев осуществлялось в основном в семье. Целью воспитания у мальчиков было приобщение к труду, овладение умениями и навыками земледелия, животноводства и сельского хозяйства, девочки учились ведению домашнего хозяйства, ткачеству и рукоделию. Идеал воспитания детей ремесленников был близок к ценностям земледельческого воспитания, но реализовывался в рамках ученичества. Ученик жил в семье ремесленника, помогая в мастерской, осваивал трудные навыки ремесла, мастер стремился привить подростку нравственные и религиозные нормы поведения, сформировать мировоззрение ученика. Жрецы ориентировались на интеллектуальный компонент воспитания и знание мифологии и обрядов. Дружинники жили обособленно от общины в специальных укрепленных лагерях, их дети обучались военному делу. В 12 лет они продолжали постигать это искусство в гридницах – домах, устроенных по типу своеобразных военизированных интернатов. Таким образом, воспитание у восточных славян с VI по IX в. имело семейно-со-словный характер.

На Руси переход к семье, состоящей из супругов и детей, завершился в VIII–IX вв. С появлением парной семьи произошла замена общественного воспитания детей семейным воспитанием, которое стало ведущей формой получения образования. Организация семейного воспитания у древних славян имела некоторую специфику: в небогатой среде в VII в. существовал обычай приглашать в семью для воспитания подрастающего поколения наставника, как правило, это был брат матери – дядька. Так, русская пословица «Каковы дядьки – таковы и детятыки» раскрывает эту воспитательную традицию, хотя известен и более поздний вариант народной мудрости: «Каковы мамки – таковы и детки», указывающий на смену приоритетов семейного воспитания и означавший, что позднее главную ответственность за воспитание детей несла мать. При отсутствии родного дядьки воспитание детей поручалось благочестивым и порядочным соседям. Обычай отдавать детей на воспитание в чужую семью получил название «кумовство». Среди знатных представителей общины этот обычай имел иную интерпретацию и назывался «кормильством», когда воспитатель нес ответственность за нравственное, духовное и физическое воспитание знатного отпрыска, обучал его управлению, ведению

экономической деятельности и военным навыкам. Как социально-педагогическое явление «кормильство» сохранилось у русских князей вплоть до XII в.

В период с VIII по IX в. в связи с изменением экономической и хозяйственной жизни в древнеславянской семье произошли существенные изменения: она стала многодетной, необходимость привлекать родственников и чужих людей к воспитанию детей исчезла. Главными воспитателями становятся родители, особенно мать, вот почему у славян человек, достигший социальной зрелости, назывался «матерым» – воспитанным матерью, кроме того, к воспитанию младших подключаются старшие дети. Результатом семейного воспитания становилось то, что отроки наследовали профессию или ремесло своих родителей.

Главными средствами воспитания, помимо языческих ритуалов, были произведения устного народного творчества, сохранившие свое педагогическое значение и в последующие эпохи. Так, в сказках и былинах отражался идеал древнерусского воспитания – трудолюбивый, любящий родину и детей человек, способный защитить родную землю и соплеменников от любых врагов. Кодекс нравственного поведения содержался в пословицах, загадки предназначались для умственного воспитания, песни – для эстетического развития.

По данным историко-педагогических исследований, в VIII в. у славян появилась письменность, они пользовались «чертами и резами», т. е. своеобразным вариантом пиктографического письма. При языческих святилищах некоторые дети могли обучаться грамоте и письму. Однако восточнославянская образовательная традиция в изучаемый период не знала школьных форм обучения.

## 7.2. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли в России до XVIII в

К X в. на территории восточно-славянских земель сложилось государство – Киевская Русь. Специфика образования и воспитания в Киевской Руси главным образом определялась ее зависимостью от православной христианской традиции. Однако средневековая христианская педагогика на Руси значительно отличалась от западно-европейского воспитания и образования. Через пять столетий после распространения христианства в Западной Европе, в 988 г. Киевская Русь принимает крещение, и господствующим официальным вероисповеданием становится восточный византийский вариант христианства – православие. Вместе с культурной традицией православия Русь воспринимает от Византии и образовательные традиции, основанные на античных образцах, что благоприятно сказывается на развитии русского просвещения.

Кроме того, на становление древнерусского воспитания и обучения заметное влияние оказала общеславянская традиция образования, особенно древнеболгарская. В 863 г. братья-монахи Кирилл и Мефодий создали славянскую азбуку – кириллицу, которая основывалась на традициях греческого алфавита, но учитывала фонетический строй старославянского языка. Постепенно азбука приспособилась и к специфике древнерусского языка, оформившегося к XI–XII вв. Старославянский, а затем древнерусский язык с понятным для русского человека правописанием и произношением стал не только языком церковных ритуалов, но и, в отличие от Западной Европы, языком просвещения. Под влиянием православия образование на родном языке стало доступным самым широким слоям населения, однако это отдаляло содержание обучения и воспитания на Руси от богатейшего наследия Античности, которое активно использовалось в европейской традиции. Содержание образования исчерпывалось изучением священных текстов без их толкования, «житийной» литературы (жития святых), некоторых фольклорных произведений. Языковой барьер затруднял доступ к произведениям, написанным на латыни, что ощутимо сужало круг научного и философского знания.

В 1054 г. в процессе официального разделения восточной и западной ветвей христианства Русь, заняв позицию Византии, старалась придерживаться самобытной традиции образования, противопоставленной европейской, которая ассоциировалась у Русской православной церкви с католичеством. Если в X–XI вв. в монастырях и культурных центрах велась работа по переводу греческих и латинских книг, соответствовавших православным представлениям о мире, на древнерусский язык, то к XII в. она практически затихла. Это предопределило дальнейшее развитие воспитания и обучения в Русском государстве вплоть до XVIII в. Сильное влияние на идеал древнерусского образования оказали ценности православия, согласно которым каждый человек должен верить в Бога (именно поэтому русское население называлось «крестьянами», т. е. «христианами») и эта истинная вера должна стать основой воспитания и обучения. На пути приобщения к Богу русский человек ориентировался не на рациональное осмысление окружающего мира, а на внутреннее самосовершенствование, достигаемое в смиренной праведной жизни. Таким образом, педагогическое воздействие нацеливалось на «душевное строительство», определив отношение к знаниям как к нравственно-духовной ценности.

В XV в. Византийская империя пала под натиском турецких завоевателей, усилилось противостояние православия и католицизма, что заставило Русь отказаться от использования в обучении византийских традиций и ранее переведенных античных источников. На Руси стали почти враждебно относиться ко всему западному, в том числе и к образованию. Косвенным следствием влияния православия можно считать то, что сложившаяся система образовательных институтов просуществовала без значительных изменений до эпохи реформ Петра I. Кроме того, в России не создавались школы различного типа, развитие которых было характерным для средневековой Европы; предпосылки возрожденческих тенденций так и не осуществились в ренессансе образования; на русской почве вплоть до XVIII в. так и не появились университетские центры науки и образования.

Обучение грамоте и основам наук в школе было второстепенным по отношению к чтению православной литературы и осуществлялось только в этой связи. Основной формой получения образования стало семейное воспитание, которое проходило под руководством «мастера грамоты» – бродячего монаха, обучавшего детей на дому. В то время как в средневековой Европе сложилось сословие профессиональных учителей, главной фигурой древнерусского образования стал человек духовного звания – носитель ценностей православной культуры. Если в X–XI вв. распространение просвещения на Руси как условия расширения сферы влияния православия было заботой государства, то позднее с упрочением Русской православной церкви образование и устройство школ перешло в ведение самой церкви.

### 7.3. Образование и педагогические идеи на Руси в киевский период

Сложившаяся система образования и воспитания в Русском государстве с X до XVIII в. представляет собой целостное культурно-историческое явление. В связи с нашествием татаро-монгольских племен, знаменующим упадок древнерусского просвещения, в истории педагогики и образования допетровской эпохи традиционно принято выделять два периода: киевский, продолжавшийся с X по XIII в., и московский – с XIV по XVII в.

Ко времени крещения Руси в крупнейших русских городах существовала письменность, были грамотные люди, и, соответственно, существовало индивидуальное обучение грамоте. Постепенно зарождались и успешно развивались школьные формы обучения. В «Повести временных лет» содержится запись о том, что князь Владимир Святославович, крестивший Русь в 988 г., начал строить церкви, назначать священников, собирать детей дружинников и знати для приобщения к книжной культуре – «учению книжному». Школы «учения книжного» в содержательном и организационном плане

имели элитарный характер и предназначались для обучения детей князей, бояр, дружинников. Это были частные учебные заведения, первоначально учителями в них были греки, болгары и русичи, приобщившиеся к книжной культуре.

Традиция распространения «учения книжного» успешно продолжалась в XI в. благодаря усилиям киевского князя Ярослава Мудрого, который был инициатором создания первой русской библиотеки в Киеве, содержащей переводы древнееврейских, сирийских, греческих и старославянских текстов. При дворе князя Ярослава существовала повышенная школа, где получили серьезное образование, прошли «книжное учение» многие деятели культуры того времени: писатели, летописцы, переводчики и переписчики книг, проповедники и образованные «книжники». Ярослав Мудрый способствовал созданию школ в крупнейших русских городах. В 1028 г. по его указу открылась школа в Новгороде для обучения детей священников и горожан, рассчитанная на 300 учеников. Организовал ряд школ и смоленский князь Роман Ростиславович. Галицкий князь Ярослав Осмомысл (XIII в.) заводил училища и предписывал монахам обучать детей в монастырях. В конце XI в. при женском монастыре Киева было создано женское училище, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу; в XIII в. в Суздале также было учреждено женское училище.

На основании этих и других данных можно считать, что в Киевском государстве в X-XIII вв. при церквях и монастырях учреждались училища для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых государству. О распространении грамотности на Руси в этот период можно судить по найденным при раскопках древних городов берестяным «грамоткам скорописчатым», орудиям письма, надписям на стенах церквей и бытовым предметам. Их содержание свидетельствует о проникновении грамоты во все слои населения – от феодальной знати до городского (посадского) люда.

Значительную роль в развитии образования в киевский период играли монастыри, являвшиеся культурными и образовательными центрами. В монастырях создавались летописи и другие тексты нравственного и религиозного содержания, использовавшиеся в обучении, сохранялись и переписывались рукописные книги, формировались библиотеки, т. е. приумножалась книжная культура. Надо отметить, что к книге на Руси относились как к величайшей ценности – бережно и с уважением.

Таким образом, в Киевской Руси возникли учебные заведения различных типов, которые представляли начальную и среднюю ступень образования, но не имели в виду его преемственности. Уровень развития государственных институтов, экономической и хозяйственной жизни не требовал большого количества образованных людей, поэтому на начальной ступени преобладали внешкольные формы образования в рамках семейного воспитания, которое чаще всего осуществляли «мастера грамоты». Основным их ремеслом было обучение чтению, письму и счету (овладению нумерацией), они обучали грамоте подобно тому, как любой другой ремесленник обучал своей профессии. Кроме того, дети ремесленников, земледельцев, посадских людей в семье получали навыки сельскохозяйственного труда и выполнения различной домашней работы. Сохранилось и ремесленное ученичество, но, помимо ремесла, некоторые мастера обучали подростков чтению, письму и церковному пению. Можно сказать, что по распространению грамотности, обучение которой не имело сословных ограничений, Русь была близка к Византии того времени.

Начальное образование давали специальные частные платные училища (училищами называли школы, т. е. то место, где учатся), иногда дети обучались прямо на дому у «мастера грамоты». В киевский период не было сформировано сословие профессиональных учителей, поэтому обучением обычно занимались представители низшего духовенства (певчие, дьячки, чтецы), мелких чиновников, грамотных людей, служителей различных государственных учреждений. Родители договаривались с «мастером грамоты», чему, в какой срок и за какую плату он обучит их ребенка. Кроме того, начальный уровень образования предполагался в церковных и монастырских

школах, основной целью обучения в которых была подготовка детей к самостоятельной работе с книгами Священного Писания и церковным служебником.

Вторая ступень обучения получила в Киевской Руси название «учение книжное». С XI по XIII в. центры «учения книжного» возникают по всей Руси. Подобные учебные заведения создавались при княжеских дворах, монастырях, церквях для образования княжичей и детей знати, причем широкое образование было доступным как для княжеских сыновей (сын Ярослава Мудрого Всеволод знал пять иностранных языков), так и для дочерей (дочь полоцкого князя Всеслава Ефросинья овладела «премудростью учения книжного»). Исследователи полагают, что в этот период в основе содержания «учения книжного» лежал тривиум (грамматика, риторика, диалектика), унаследованный от Византии. В содержание грамматики входило учение о восьми частях речи, сведения по этимологии, о грамматических категориях, поэтической образности языка. На основе этого происходило изучение и толкование текстов Священного Писания и некоторых сочинений античных авторов. Образцами риторического искусства служили произведения Иоанна Златоуста и другие византийские тексты, русские афоризмы, правила жизненного поведения, соответствовавшие православным этическим нормам. Под диалектикой подразумевались основы философии. Помимо этого, в содержание «учения книжного» включалось овладение элементарной арифметической культурой: запись чисел, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, деление, умножение.

Педагогические идеи, отражавшие принципы средневековой русской педагогики, дошли до нас в памятниках литературы и письменности. Так, в «Повести временных лет» (конец XI – начало XII в.) высказывается идея воспитания уважения к отечественной истории и традициям, любви к родной земле, в качестве способа воспитания называется праведная жизнь. Наиболее известным в этом отношении произведением является «Поучение Владимира Мономаха детям» (конец XI – начало XII в.), адресованное не только детям князя Владимира, но и молодому поколению знатных феодалов. В нем автор наставляет молодых людей, чтобы каждый из них стремился совершить три добрых дела: покаяние, слезы и милосердие. В то же время могущественный правитель признает право каждого на индивидуальность, призывает к воспитанию трудолюбия, овладению книжной ученостью, почитанию церкви и духовенства.

В XI–XII вв. в Киевском государстве появился ряд рукописных сборников, переводных и оригинальных, среди которых имелись тексты и высказывания педагогического содержания. В сборниках под названиями «Пчела», «Измарагд» (т. е. изумруд), «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст» (по имени Иоанна Златоуста) содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, Аристотеля. «Изборник» Святослава в истории русской педагогики стал первой попыткой изложить знания, которые соответствовали представлениям о византийской образовательной традиции. Например, в нем содержались серьезный математический трактат Аристотеля и оригинальное педагогическое сочинение киевлянина Хировоска «Об образех» по методике чтения. Однако в целом содержание «Изборника» больше тяготело к морально-дидактическому, поскольку включало перечисление запретных для чтения «еретических» произведений, различных поучений и наставлений, адресованных детям. В киевский период на Руси были созданы оригинальные учебные руководства, например «Учение им же ведати человеку числам всех лет», составленное Кириком Новгородцем, которое является выдающимся средневековым трактатом, обладающим высокими математическими и литературными достоинствами. В знаменитой Русской Правде (XI в.) – юридическом памятнике Киевской Руси – обнаружены математические задачи, представляющие в совокупности учебное пособие для приобретения вычислительных навыков в хозяйственных расчетах.

К XIII в. школьные формы обучения, особенно «учения книжного», приходят в упадок, что было связано с разгромом русских княжеств и разрушением городов; культурные и образовательные центры в монастырях и церквях полчищами Батыя были преданы «огню

и мечу». Традиции книжной культуры сохранялись лишь в княжеской среде, обеспечивая высокий уровень домашне-семейного воспитания. Овладение книжной культурой и грамотностью оставалось не связанным со специальным обучением, профессиональные навыки передавались зачастую вне грамотности.

#### 7.4. Воспитание и образование в Русском государстве в московский период

В начале XIV в. как результат татаро-монгольского нашествия уровень грамотности и образованности среди населения значительно снизился, уменьшилось число школ. Вплоть до XV в. Русь продолжала испытывать набеги и участвовать в войнах с татарами. Распространению просвещения и развитию образования препятствовали феодальная раздробленность и междоусобицы русских княжеств. Однако постепенно в Московском государстве, освобождавшемся от последствий набегов, складывалась своеобразная система воспитания и образования. В целом она в период XIV–XVII вв. сохранила общие черты киевской системы образования, и лишь к концу этого этапа в развитии русского просвещения появились первые школы повышенного типа, ставшие прообразом высшего образования в России. В процессе объединения русских земель вокруг Москвы, укрепления институтов власти и управления возникла потребность в образованных людях. Процесс обучения грамоте к XVI в. упростился, поскольку для письма стали использоваться бумага и упрощенный вариант написания – полууставное письмо. Обучение грамоте начиналось при достижении ребенком 7-летнего возраста и не отличалось в содержательном плане во всех сословиях.

В XIV–XVI вв. в распространении на Руси просвещения важную роль играли монастыри. В монастырских школах обучались духовенство и светские лица. В крупных монастырях сосредоточились лучшие учительские кадры, продолжались традиции переписывания книг и сохранения религиозного и научного знания. Многие уставы монастырей того времени свидетельствуют о том, что почти все монахи были грамотными и был организован процесс обучения детей. Училища (начальные школы) организовывались при церквях. Стоглавый собор постановил учреждать подобные училища в домах священников и дьяков. Продолжались традиции обучения у «мастеров грамоты», которых стало больше, чем в киевский период. В XIV–XV вв. из них начало формироваться сословие профессиональных учителей.

В конце XV – начале XVI в. в России ощущалась острая нехватка образованных людей, православная церковь способствовала открытию новых, подконтрольных государству училищ грамоты. В этих начальных школах учились мальчики, в программу образования входили чтение, письмо, закон Божий, церковное пение. Вместе с тем процесс овладения грамотой продолжал оставаться трудоемким для детей и подростков из-за использования буквослагательного метода, необходимости приспособиваться к почерку рукописной книги, отсутствия у подростков интереса к содержанию церковных текстов, по которым они обучались. Распространение книгопечатания в России стимулировало развитие просвещения.

Традиции «учения книжного» сохранялись в семейном воспитании княжеских детей. Довольно небольшое количество людей в московский период могло быть причислено к интеллектуальной элите русского общества. Однако именно в этой среде зародились элементы гуманистических воззрений.

На западных рубежах древнерусских земель, в Правобережной и Западной Украине и Белоруссии, в конце XVI – начале XVII в. получили развитие «братские школы», в которых традиции приобщения к книжной культуре обогащались опытом развития школьного дела в Западной Европе. Потомки древнерусского населения Украины и Белоруссии, пытаясь сохранить в неприкосновенности свои вероисповедание, культуру, язык, создавали в православных общинах подобные учебные заведения. Отличительной чертой учебного процесса в «братских школах» была его четкая организация: дети

обучались по четыре часа в день, предусматривались обязательные домашние задания и их регулярная проверка. Школы были доступны для детей выходцев из различных слоев, т. е. предлагали не сословный, а универсальный принцип построения содержания образования. В «братских школах» зародились основы классно-урочной системы, которые впоследствии были теоретически обоснованы и развиты в трудах и деятельности Я.А. Коменского (см. 6.1).

В истории развития образовательных институтов в рассматриваемый период особое место занимает XVII в., поскольку именно в это время в России предпринимаются попытки создания высшей школы. Развитие государственных институтов обусловило потребность в высокообразованных людях, однако после начального образования человек мог только самостоятельно обращаться к чтению книг, поскольку школ повышенного типа не было, а обучение за границей в допетровский период было невозможно. В Москве складывались предпосылки к возникновению подобных учебных заведений, имелись школы, основанные иностранцами в традициях европейского образования, например в 1621 г. открылась лютеранская школа. На положениях системы и программы обучения, характерных для «братских школ», киевским митрополитом Петром Могиллой в 1632 г. было основано учебное заведение повышенного типа – Киево-Могилянская коллегия, главными языками преподавания в которой были славянский и латынь, изучался греческий. Выпускники киевского коллегиума (С. Полоцкий, Е. Славинецкий, А. Становский) получили образование, сравнимое по уровню со схоластическим европейским стандартом, и принимали активное участие в развитии русского Просвещения.

Во второй половине XVII в. в образовании стали развиваться светские идеи, тесня монополию церкви. В 1660-х гг. в Москве была открыта школа повышенного типа для подготовки особо доверенных чиновников царской канцелярии. Пристальное внимание в ней уделялось изучению языка международной дипломатии – латинского. Докторами Падуанского университета в 1681 г. была открыта школа в Богоявленском монастыре.

В 1687 г. в России открывается первое собственно высшее учебное заведение – Эллинско-греческая, а впоследствии Славяно-греко-латинская академия под руководством С. Полоцкого, ориентированная на программу европейских университетов, с изучением «семи свободных искусств», древних языков и богословия. В качестве преподавателей были приглашены братья И. и С. Лихуды. Они подбирали учителей, сами вели в старших классах академии риторику и философию, составляли на греческом и латинском языках учебники грамматики, пиитики и риторики православного содержания. Славяно-греко-латинская академия готовила духовенство, учащихся для медико-хирургических школ, многие из которых затем стали студентами университета, открытого в 1725 г. при Академии наук. В Славяно-греко-латинской академии обучались М.В. Ломоносов, известный писатель А.Д. Кантемир, архитектор В.И. Баженов, К. Истомир, математик Л. Магницкий, первый русский доктор медицины П. Постников и другие известные деятели культуры, науки и просвещения XVIII в. В 1672 г. Лихуды открыли в Новгороде славяно-греко-латинское училище по образцу Московской академии и стали преподавать в нем. С открытием в 1755 г. Московского университета греко-латинские академии потеряли свое значение. Необходимо отметить, что в XVI–XVII вв. границы между высшими и средними школами в России были размыты. Все зависело от уровня образованности преподавателей и целей учебного заведения. В частности, по свидетельству современников, новгородская школа И. и С. Лихудов не давала высшего образования.

Таким образом, в России вплоть до XVII в. чрезвычайно сильным было влияние христианства на всю сферу образования и семейного воспитания. К XVII в. Россия получает вместо западно-европейского университета в форме греко-латинских академий своеобразную духовную семинарию, где, несмотря на довольно широкую программу

обучения, преподавались лишь те предметы и теории, которые не противоречили православному представлению о мире.

Значительным памятником древнерусской культуры, быта, образования XV–XVII вв. является «Домострой», многие главы которого посвящены проблемам организации воспитания и обучения детей. В «Домострое» выразилось требование воспитания детей в страхе Божьем, соблюдения церковных обрядов, суровой дисциплины, сочетающейся с внимательным и заботливым отношением к детям. Среди необходимых воспитательных воздействий рекомендовалось «страхом спасать» детей от неразумных поступков, использовать телесные наказания или наказывать «тяжкой работою». Высказывались мысли о необходимости воспитания у подрастающего поколения трудолюбия, мужества, хозяйственности, бережливости, религиозности, «вежества» (образованности). В XVII в. Епифаний Славинецкий публикует трактат о детском воспитании «Гражданство обычаев детских», который по сути является переводом труда Эразма Роттердамского. В нем отражены сложившиеся европейские традиции этикетного поведения. В русском переводе текст был разделен на вопросы и ответы, касающиеся самых разных сторон поведения подростка: как вести себя с родителями, учителями, старшими по возрасту, каких правил придерживаться за столом, на улице, как поддерживать гигиену тела и следить за внешним обликом и т. п. Русская интерпретация текста Эразма Роттердамского превратила «Гражданство» из книги для детского чтения в назидательный свод правил и положила начало новому литературно-педагогическому жанру.

В качестве учебной литературы в русской школе на начальном этапе обучения чаще всего использовались Часовник и Псалтырь или другие богослужебные книги. В XVII в. появляются печатные буквари и азбуки, включавшие, помимо дидактического материала, отрывки нравственного содержания. Одной из первых печатных учебных книг стала «Грамматика» Милентия Смотрицкого. Оформился новый вид учебной литературы – азбучники, представлявшие собой свод правил поведения учащихся, нравственных поучений, методических указаний учителям. До XVII в. в обучении математике письменных пособий не использовалось, но в этот период появляются сразу несколько учебников: «Цифирная счетная мудрость», «Считание удобное», «Геометрия» Альбертуса Долмацкого. Для данного периода было характерно создание учебной литературы самими учителями, например выдающиеся деятели просвещения – С. Полоцкий, Н. Спафарий, К. Истомин – занимались созданием учебных книг для образования царских детей. С возникновением школ повышенного типа появляются книги, отражающие предметы «тривиума».

## Тема 8. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США В XIX в

### 8.1. Развитие образования в Западной Европе и США в XIX в

В крупнейших странах Западной Европы и США в XIX в. шел процесс становления национальных систем образования, которые в зависимости от уровня развития общественно-политических и экономических отношений приобретали специфические черты в каждой из развитых стран. Этот процесс происходил в ситуациях обострения общественных отношений (европейские революции, Гражданская война в США), сопровождался интенсивным промышленным ростом и развитием педагогической науки, что стимулировало создание новых систем образования. В ходе оформления государственных систем народного образования можно выделить глобальные общие тенденции, характерные для стран Европы и США (А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко).

Одной из важнейших тенденций развития образования в XIX в. было расширение участия государства в управлении и финансировании школьного дела. Этот процесс основывался на появлении законодательства, регулирующего порядок организации,

управления и другие вопросы государственной образовательной политики. В Пруссии в 1794 г. было издано «Общее положение о школе», в котором все школы объявлялись государственными, а в 1798 г. и 1808 г. были созданы органы государственного контроля за деятельностью школы. В первой четверти XIX в. в Пруссии, Баварии и Саксонии были повторно приняты законы об обязательном начальном обучении. В целом наметилась тенденция к централизации управления школьного образования, деятельность всех учебных заведений и учителей контролировалась государственными органами, педагоги начальных школ назначались на должности распоряжениями правительства.

Во Франции на протяжении всего XIX в. шел процесс создания законодательства, регулирующего самые разнообразные аспекты деятельности школы. В начале столетия определились статус и порядок финансирования государственных начальных (коммунальных) и средних школ (лицеев и колледжей). В 1801 г. сформировалась система школьных округов по числу университетов со строгой подчиненностью школ внутри нее, которая явилась образцом для создания в России системы народного просвещения. В 1824 г. было учреждено Министерство духовных дел и просвещения, в 1833 г. по «закону Гизо» (по имени создателя) каждая община обязана была открывать и содержать начальную школу, с 1835 г. вводилась система инспектирования школ. Все это способствовало увеличению доли участия в управлении школьным делом, ректоры 16 учебных округов напрямую подчинялись Министерству просвещения.

В Англии появление школьного законодательства происходило позже, чем в других западно-европейских странах. Так, в 1830 г. впервые началось государственное финансирование школ и только в 1847 г. была создана система инспектирования школ. Во второй половине XIX в. появились законы, определяющие порядок организации и деятельности государственной образовательной системы и гарантирующие обязательное начальное образование, в 1891 г. был издан закон о бесплатном школьном обучении. В Англии проявились тенденции к децентрализации школьного управления, например в округах избирались школьные комитеты, которые обладали правами регулирования жизнедеятельности школ, в среднем образовании отсутствовало единообразие, в школах принимались самостоятельно разработанные уставы.

В США законы, регламентирующие деятельность в сфере образования, появлялись разрозненно в различных штатах, процесс разработки общенационального законодательства тормозился из-за того, что в первой половине столетия шло становление США как государства, которое окончательно сформировалось после войны Севера и Юга. Только в 1867 г. возникло «Бюро народного образования», однако школы подчинялись властям штата, которые определяли вопросы организации обучения, финансирования учебных заведений. В школах имелись органы самоуправления.

Другой важной тенденцией в развитии образования Западной Европы и США в рассматриваемый период являлось регулирование частной инициативы в образовании. Во всех школьных системах Запада продолжалась деятельность частных учебных заведений, которые в большей или меньшей степени контролировались государственными органами управления школой. Так, в Пруссии согласно закону 1794 г. государственному контролю подлежали все без исключения школы независимо от того, кто являлся их учредителем. Во Франции законодательство гарантировало деятельность частных школ, но при этом существовала система их министерского инспектирования. В Англии по закону 1870 г. правительство стимулировало создание и деятельность частных школ. В США частные школы создавались в основном религиозными конфессиями.

В XIX в. продолжалось отделение школы от церкви, которое проходило неоднозначно в различных странах. Наиболее противоречивый и напряженный характер этот процесс имел в Пруссии. В начале XIX в. законодательно утвердился светский характер школы, и вплоть до 1840-х гг. религия была исключена из учебных программ. Однако в 1846 г. церковная власть получила право утверждать на должность школьных учителей. Затем в 1848 г. светскость образования была закреплена в конституции, однако другая

конституция 1850 г. закрепила в школе преподавание религии как обязательного учебного предмета. В итоге к концу столетия церковное влияние на школу осталось значительным. В Англии государством декларировался необязательный характер обучения религии, но в образовательной практике она преподавалась в каждой школе. Во Франции, напротив, на протяжении всего XIX в. шел процесс отделения школы от церкви. В США изначально государственное и религиозное образование развивались отдельно.

Национальные системы образования складывались как дуалистические, т. е. без связи между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. Доступу в среднюю школу препятствовали высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов. Чтобы разрешить проблемы преемственности начальной и средней школы, в XIX в. возник новый тип школы – высшая начальная школа, в которой в программу обучения, помимо традиционных дисциплин, входили предметы естественно-научного и реального циклов.

Начальное образование в большинстве стран Западной Европы и США в XIX в. не претерпело значительных изменений. Главным достижением было возникновение обязательного бесплатного начального образования (срок обучения 7 лет), кроме того, появились новые типы начальных школ, самыми распространенными из которых стали вечерние и воскресные школы для обучения взрослых людей, что позволило повысить уровень грамотности населения. Обучение на начальной ступени организовывалось как раздельное для мальчиков и девочек – в Европе и совместное – в США, было бесплатным (или плата за школу была незначительной) и соответствовало требованиям классно-урочной системы.

В большинстве стран имелись некоторые отличия в содержании начального образования. Например, в Англии в программу начального образования входили чтение, письмо, арифметика, рисование, рукоделие (для девочек); в Пруссии – основы религии, чтение, письмо, арифметика, пение, начальные сведения по географии, истории, естествознанию; во Франции – чтение, письмо, правила счета, уроки религии, начала естествознания, географии, сельскохозяйственного труда; в США – чтение, письмо и арифметика.

Наибольшие изменения в XIX в. произошли в среднем образовании. Хотя учебные заведения в большинстве своем сохранили традиционные названия, значительно изменилось содержание образования и организация обучения, почти повсеместно возникали реальные школы и училища. Эти преобразования происходили по-разному в ведущих странах Европы и США. Так, в Англии среднее образование было представлено грамматическими школами. Среди них особенное распространение получили «публик скулз» (общественные школы), которые имели классическую направленность образования и закрытый характер обучения. В этих школах назначалась высокая плата за обучение, исключение составляли одаренные дети из неимущих слоев. Основными задачами школ были формирование лидерских качеств у воспитанников, развитие ученического самоуправления, подготовка учащихся к продолжению образования в элитарных Оксфордском и Кембриджском университетах. Выпускниками «публик скулз» стало подавляющее большинство английских государственных и политических деятелей, военных и дипломатических лидеров и высшего духовенства. В программу обучения этих школ входили предметы классического образования, математика, естественно-научные дисциплины, иностранные языки. Другую часть грамматических школ составляли недельные школы двух направлений: классического и современного.

В Пруссии основным типом средней школы являлась гимназия классического направления, однако содержание образования в ней расширяется за счет изучения немецкого языка и литературы, математики. На протяжении всего XIX в. увеличивается число городских школ – реальных училищ, в программу которых входят религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование,

пение, гимнастика. К концу столетия реальное образование в Пруссии постепенно оттесняет классическое.

Во Франции среднее образование было представлено лицеями и коллежами. Программа образования в них была одинаковой, но первые финансировались государством, а вторые – муниципалитетами. Содержание образования в них было классическим, а организация обучения зависела от последовательности изучения дисциплин, в лицеях и коллежах образование длилось шесть лет, а по окончании дополнительного «философского» образования предполагался экзамен на степень бакалавра.

В США ведущим типом средней школы стала академия, программа которой включала классический и реальный компонент. В XIX в. содержание образования в академиях не было единообразным, поскольку это были частные учебные заведения. Во второй половине столетия на базе начальной школы возникают государственные средние школы – «хай скул», срок обучения в которых колебался от трех до пяти лет, а программа совмещала дисциплины элементарного и среднего образования.

В XIX в. в странах Западной Европы и США возникали средние государственные учебные заведения женского образования. Высшее образование сосредоточивалось в университетах.

## 8.2. Становление идей воспитывающего и развивающего обучения в педагогической мысли Западной Европы до 80-х гг. XIX в

В XIX в. в педагогической мысли возникают теории обучения и воспитания, которые становятся классическими педагогическими теориями и базой для дальнейшего развития науки и практики образования во всех странах.

Так, один из основоположников дидактики начального обучения, швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), окончивший два курса коллегия Каролиnum, вел активную просветительскую деятельность, организовал ряд приютов для детей из беднейшей среды, где сироты жили и учились. И.Г. Песталоцци был автором произведений, в которых нашли отражение его педагогические идеи: «Лин-гард и Гертруда» (1781–1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Письмо к другу о пребывании в Станце» (1799), «Лебединая песня» (1826). Педагогическое наследие Песталоцци анализировали А.П. Пинкевич, Е.Н. Медынский, В.А. Ротенберг и др.

Разрабатывая идею о взаимосвязи воспитания, обучения и развития, педагог исходил из признания решающей роли воспитания в становлении личности ребенка с момента его рождения. Сущность развивающего и воспитывающего обучения была выражена И.Г. Песталоцци в его теории «элементарного образования», которая предназначалась для начальной ступени обучения. Элементарное образование подразумевает такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности выделяются простейшие элементы, что позволяет постоянно двигаться от простого ко все более сложному, доводя знания детей до возможного совершенства. Педагог выделяет следующие простейшие элементы познавательной деятельности: число (простейший элемент числа – единица), форма (простейший элемент формы – линия), названия предметов, обозначенные с помощью слов (простейший элемент слова – звук).

Цель обучения И.Г. Песталоцци определяет как возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Таким образом, метод «элементарного образования» – это определенная система упражнений по развитию способностей ребенка. Песталоцци разработал эту методику, руководствуясь следующими идеями: 1) ребенок с рождения обладает задатками, внутренними потенциальными силами, которым свойственно стремление к развитию; 2) многосторонняя и многообразная деятельность детей в процессе обучения – основа

развития и совершенствования внутренних сил, их умственного развития; 3) активность ребенка в познавательной деятельности – необходимое условие усвоения знаний, более совершенного познания мира. Такое развивающее и воспитывающее обучение должно содействовать переходу детей от беспорядочных и смутных впечатлений к четким понятиям.

И.Г. Песталоцци расширил содержание начального образования, включив в него сведения из географии и природоведения, рисование, пение, гимнастику, начала геометрии. Педагог считал, что речь надо развивать планомерно и последовательно, начиная со звуков и их сочетаний в слогах, через освоение различных речевых форм при одновременном обогащении и углублении представлений ребенка об окружающем мире. Обучение счету Песталоцци предлагал начинать не с заучивания арифметических правил, а с сочетаний единичных предметов и формирования на этой основе представлений о свойствах чисел. Изучение формы он подразделял на обучение детей измерению (геометрии), рисованию и письму.

Идею о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци». Основной целью обучения педагог считал не усвоение знаний, излагаемых учителем, а возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, умения логически мыслить и выражать сущность усвоенных понятий. Выделение развивающей функции обучения ставило перед педагогом принципиально новые задачи: выработку у учеников ясных понятий с целью активизации их познавательных сил. Трактовка идеи развивающего обучения в трудах И.Г. Песталоцци до сих пор не утратила своей актуальности.

Разрабатывая идею развивающего обучения и элементарного образования, педагог стал одним из основоположников формального образования: изучаемые предметы рассматривались им больше как средство развития способностей, чем как средство приобретения знаний. Такую точку зрения Песталоцци поддерживали Ф.А. Дистервег и К.Д. Ушинский. Метод «элементарного образования» позволил упростить методику начального обучения, расширить его возможности.

Приоритетное значение И.Г. Песталоцци отводил воспитанию, он считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физические и духовные силы, что в дальнейшем поможет им избавиться от нужды. Воспитание должно быть природосообразным, т. е. строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы, начинаться с младенческих лет. «Час рождения ребенка является первым часом его обучения», – настаивал Песталоцци. Он считал, что общую цель воспитания в наибольшей степени способна решить его нравственная составляющая. Среди задач нравственного воспитания педагог выделял развитие у детей высоких моральных качеств, формирование у молодого поколения нравственного сознания, убеждений, выработка их путем непосредственного участия в добрых и полезных делах.

Стараясь быть последовательным, И.Г. Песталоцци, говоря о воспитывающем обучении, выделяет первоначальный элемент гуманистических чувств человека. Первым ростком нравственности, по мысли педагога, является самое первое и самое естественное чувство человека – доверие, любовь к матери. При помощи воспитания круг объектов детской любви должен постепенно расширяться (мать – сестры и братья – учителя – школьные товарищи – народ). Таким образом, по Песталоцци, школьное воспитание успешно лишь в том случае, когда сотрудничает с семейным. Таким образом, И.Г. Песталоцци впервые выдвинул тезис об активности ребенка в процессе обучения.

В физическом воспитании основным элементом является стремление ребенка к движению. Начало физического воспитания, по мнению И.Г. Песталоцци, закладывается в семье, когда мать постепенно приучает ребенка стоять, делать первые шаги и ходить. Упражнения суставов были положены педагогом в основу «естественной домашней

гимнастики», на базе которой он предлагал строить систему школьной «элементарной гимнастики».

Элементарное трудовое обучение Песталоцци рассматривал как важную часть развития ребенка и предлагал на начальном этапе усвоение «азбуки умений», способствующей развитию физической силы и овладению необходимыми трудовыми навыками.

Педагогические взгляды и деятельность И.Г. Песталоцци повлияли на дальнейшее развитие мировой педагогической науки и вызвали к жизни целое педагогическое течение – песталоццианство.

Последователь Песталоцци, педагог Фридрих Фребель (1782–1852) в 1838 г. создал первое учреждение дошкольного образования – детский сад. Педагог считал, что внутренний мир человека посредством воспитания перетекает в мир внешний, поэтому цели воспитания – раскрытие в себе божественного начала и актуализация его в творческой деятельности. Большое внимание Ф. Фребель уделял творчеству в процессе развития детской личности, эти идеи были изложены в его главном педагогическом сочинении – «Воспитание человека» (1826). Педагог считал, что главное в человеке – это его творческое начало, которое присутствует в каждом ребенке, и воспитание должно развивать эти творческие задатки. Ф. Фребель был уверен, что ребенок в своем творческом развитии повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания, эту его идею разделял и К.Д. Ушинский. Центром педагогической теории Фребеля является теория игры. Детская игра, по мысли педагога, – это «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира», где обнаруживается связь ребенка с внешним миром.

Впервые в истории мировой педагогики Ф. Фребель разработал целостную, методически детально разработанную, оснащенную практическими пособиями систему дошкольного воспитания. В содержание детского образования он включал знания из области искусства, естествознания, обучение «способам использования природных ресурсов» и «простой и более сложной обработки», элементарные знания естественной истории, истории человечества и отдельных стран, математики, языков. Ф. Фребель разработал систему средств развития ребенка в раннем возрасте и предложил в качестве инструмента использовать «дары» – шар, куб, цилиндр, на основе которых была выстроена целостная система развивающих занятий: работа со строительным материалом на основе «даров», подвижные игры, лепка, плетение из бумаги, вырезание, вышивание, выкладывание и конструирование из различных материалов. Эта система до сегодняшнего времени в наиболее общих моментах используется в практике дошкольного образования и играет важную роль в процессе сенсорного, умственного развития ребенка.

Немецкий педагог и просветитель, автор около 400 педагогических работ Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) учился в Гейдельбергском, Герборнском и Тюбингском университетах, получил степень доктора философии, был учителем классической гимназии, директором учительских гимназий. За огромный вклад в развитие народного образования и стремление к объединению немецкого учительства он был назван «учителем немецких учителей». По мысли исследователей наследия Ф.А. Дистервега (В.А. Ротенберг, С.А. Фрумов, А.И. Пискунов и др.), достоинство его теории состоит не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Основной педагогический труд Ф.А. Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), в нем педагог теоретически обосновал и усовершенствовал идеи развивающего и воспитывающего обучения. Дистервег настойчиво выступал за светскую школу и невмешательство церкви в образовательный процесс, выдвинул требование единой народной (национальной) школы.

По мнению Ф.А. Дистервега, в организации процесса воспитания ведущую роль играют три принципа – природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Использование принципа природосообразности в педагогике предполагает признание ценности и целесообразности природной организации человека. Дистервег подчеркивал,

что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоничное развитие детей, видел в психологии «основу науки о воспитании», полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию, включал в задачи воспитания обеспечение этого самостоятельного развития. Педагог рассмотрел воспитание как историческое явление и сделал вывод, что состояние культуры народа каждого периода времени тоже влияет на развитие личности воспитанников. Таким образом, принцип культуросообразности означает, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить, ибо педагогика-часть человеческой культуры. Требование культуросообразности у Ф.А. Дистервега означает необходимость учитывать в содержании воспитания исторически достигнутый уровень культуры и воспитательный идеал общества.

Ко всеобщим воспитательным принципам педагог отнес принцип детской самодеятельности в процессе развития. С именем Ф.А. Дистервега связывают создание основ развивающего обучения. Хорошим, по мысли педагога, можно считать только такое обучение, которое стимулирует задатки и самодеятельность человека, развивает его умственно, нравственно, физически. Соблюдение этого принципа обеспечивает развивающий характер обучения. Самодеятельность Дистервег понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования, определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащихся. Педагог считал, что успешное обучение носит воспитывающий характер.

Ф.А. Дистервег разработал правила, охватывающие все стороны процесса обучения в школе, обратил внимание на решающую роль учителя в реализации развивающих задач обучения, призывал учителя бороться за высокую культуру речи учащихся и постоянно заниматься самообразованием, освобождаться от рутинных приемов преподавания, работать творчески, никогда не отказываться от самостоятельности мышления.

Немецкий философ, педагог, психолог, математик Иоганн Фридрих Гербарт(1776–1841) стал первым мыслителем, представившим педагогику как самостоятельную науку. Закончив университет, Гербарт читал лекции по философии и получил звание профессора. Его основные педагогические труды: «Первые лекции по педагогике» (1835), «Общая педагогика» (1806). Воспитание нравственности является системообразующим элементом всей педагогической системы Гербарта и его представлений о гармоническом развитии сил и способностей личности. По Гербарту, цель воспитания может быть обозначена лишь одним словом – «добродетель». Педагог сформулировал пять этических идей, которые являются основой всеобщей морали: идея внутренней свободы, делающая человека цельным; идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли, дающая «внутреннюю гармонию»; идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей; идея справедливости, служащая руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Важную роль в нравственном воспитании Гербарт отводил религии, которая должна внушать человеку чувство зависимости от «высших сил».

Основой воспитания И.Ф. Гербарт считал нравственное развитие и становление воли и характера воспитанника. В нравственном развитии ребенка педагог выделял четыре ступени. Первая ступень – «память воли», на которой вырабатывается твердый характер по отношению к внешним условиям; вторая ступень – «выбор», когда личность учится осознавать положительные и отрицательные стороны того, к чему она стремится; третья ступень – «принцип», здесь происходит выработка самосознания, определение принципов, лежащих в основе мотивов поведения; четвертая ступень – «борьба», на этой ступени «выстраивается» нравственное сознание.

В результате нравственное развитие должно привести к свободе и создать гармонию между волей и интересами воспитанников.

К нравственному воспитанию в теории И.Ф. Гербарта тесно примыкает управление, задача которого состоит в выработке внешней дисциплины и приучении детей к порядку. Основными средствами управления педагог называл надзор, приказание, запрещение, наказания, вплоть до телесных, а также умение занять ребенка. Вспомогательную роль в управлении он отводил авторитету и любви воспитателя, причем авторитет должен принадлежать отцу, а любовь – матери. Во второй половине XIX в. односторонняя трактовка гербартинского управления была использована сторонниками авторитарного образования.

Ключевым понятием в педагогической концепции И.Ф. Гербарта было воспитывающее обучение, направленное на развитие многостороннего интереса. Педагог был убежден, что постоянно возбуждаемый и поддерживаемый «энергичным преподаванием» многосторонний интерес создает перспективу для всестороннего развития личности. Излагая мысли о воспитывающем обучении, Гербарт старался отграничить логику воспитания и логику обучения. Это не единый процесс: специфические по своим функциям, обучение и воспитание взаимосвязаны и диалектически взаимодействуют между собой. Обучение лишь тогда будет иметь воспитывающий характер, когда опирается на интерес ученика. В этой связи педагог предложил возможную классификацию интереса в его взаимодействии с познавательной деятельностью. Гербарт выделил шесть видов интереса: эмпирический – к окружающему миру; спекулятивный (умозрительный) – к причинам вещей и явлений; эстетический – к прекрасному; симпатический – к близким людям; социальный – ко всем людям; религиозный. Основой интереса он считал внимание и выдвинул поэтому в качестве важнейших дидактических задач возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания.

По мнению И.Ф. Гербарта, обучение становится развивающим, когда оно организовано особым образом. Педагог выделял несколько ступеней обучения: ясность, ассоциация, система, метод, которые должны строго следовать друг за другом. На ступени ясности осуществляется первоначальное ознакомление учащегося с новым материалом, основанное на широком использовании средств наглядности; на ступени ассоциации происходит установление связи новых представлений со старыми в процессе свободной беседы; на ступени системы устанавливается связь между изложением нового материала с выделением главных положений, выводом правил и формулированием законов; на ступени метода у учащихся в процессе выполнения упражнений с использованием новых знаний вырабатывается навык применения их на практике. Эти ступени составляют четырехкомпонентную структуру традиционного урока.

В числе основных форм преподавания И.Ф. Гербарт выделял описательное, аналитическое и синтетическое. Педагог считал, что развитию мышления учащихся способствуют такие предметы, как древние языки и математика, которые, по его убеждению, лучше всего дисциплинируют ум. Гербарт считал, что ребенок в своем развитии повторяет путь, пройденный человечеством, отсюда он сделал вывод, что ребенку ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современников. В связи с этим педагог настаивал на необходимости до 14 лет обучать детей в основном языку, литературе и истории античного мира, а также математике и географии.

Педагогическая теория И.Ф. Гербарта – в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения и разработки методов, приемов, учитывающих воспитательные возможности учебных предметов, – оказала большое влияние на последующее развитие теории и практики воспитания во многих странах.

Значительный вклад в развитии педагогической науки в США в XIX в. внес Хорас Манн (1796–1859) – общественный деятель, руководитель Бюро народного образования США. С его деятельностью связан значительный подъем начального образования в

середине века. Х. Манн отстаивал идею улучшения социальных отношений через образование, выступал за государственный контроль над деятельностью школ, в воспитании считал приоритетным развитие нравственных качеств человека. При его непосредственном участии был принят первый закон в США о бесплатном начальном образовании.

## Тема 9. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ до 90-х гг. XIX в

### 9.1. Становление системы государственного образования и развитие педагогической мысли в России в XVIII в

В XVIII в. в России была предпринята попытка создания государственной системы народного просвещения. В этот период возникали новые типы светских школ с разным содержанием образования и направленности, реформировались традиционные учебные заведения, вводились в практику образования новые принципы его организации (классно-урочная система), впервые были разработаны в теории и применены на практике концепции светского обучения и воспитания. Поскольку политика в области образования зависела от целей и взглядов царствующих особ на организацию просвещения в России, то в эволюции школы в XVIII в. можно условно выделить четыре периода, различающихся развитием определенных типов учебных заведений, преобладающих тенденций в общественных и педагогических взглядах на сущность и содержание школьного обучения, целями и задачами реформирования.

Первый период связан с масштабными реформами Петра I во всех сферах общественной, экономической и культурной жизни России. Он продолжался с начала века и до 1730-х гг. и характеризовался созданием первых светских школ, дававших начальные практические знания, и средних заведений, готовивших специалистов в области медицины, мореплавания, инженеров и т. д. Просветительские реформы Петра I имели важнейшее значение для совершенствования практики образования. Так, появление гражданского алфавита стимулировало развитие светской литературы и упрощало процесс овладения грамотой. Формирование профессионального образования, практически отсутствовавшего в допетровский период, способствовало развитию системы образования в целом. Учреждение в 1725 г. Академии наук с университетом и гимназией при ней оказало влияние на развитие науки и создало предпосылки к становлению в России высшего образования по типу западно-европейского. Петр I рассматривал образовательную деятельность как сферу государственной службы, что окончательно сформировало в России учительство как особую социальную и профессиональную группу.

В начале XVIII в. был открыт целый ряд светских школ профессиональной направленности, в содержании образования которых преобладал реальный компонент. Самой известной была Школа математических и навигацких наук, открытая в 1701 г. Некоторые исследователи (Н.А. Константинов) полагают, что ее создание знаменовало появление реальных училищ. Навигацкая школа готовила инженеров, моряков, служащих, учителей, геодезистов, артиллеристов и др. Для преподавания в ней были приглашены специалисты из Англии. В программу обучения входили математика, предполагавшая освоение арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии; затем на этой основе изучались специальные дисциплины – навигация, геодезия, математическая география, астрономия, инженерное дело. Преподавание математики вел выдающийся русский ученый Л.Ф. Магницкий, написавший знаменитый учебник «Математика сиречь наука числительная». Для подготовки к обучению в учебном заведении повышенного типа были открыты начальная русская школа, в цели которой входило обучение гражданскому чтению и письму, и цифирная школа, ориентированная на овладение элементарными арифметическими знаниями. Организация учебного процесса базировалась на строгой

дисциплине. Позднее старшие классы, в которых изучались профессиональные дисциплины, были переведены в Петербург, и на их основе там в 1715 г. открылась Морская академия. Морская академия стала военным учебным заведением, предполагавшим начальный общеобразовательный уровень подготовки и повышенный специальный. В содержание образования было добавлено изучение законодательства, политики, геральдики, архитектуры, иностранных языков, фортификации и т. д.

В это же время открывались и другие специализированные школы. Так, в Москве в первые десятилетия XVIII в. были открыты инженерная, артиллерийская и хирургическая школы (последняя готовила военных врачей), гимназия с обучением иностранным языкам. В 1714 г. во многих губерниях России открылись цифирные школы – начальные учебные заведения, ориентированные на освоение элементарных математических знаний. Они предназначались для обязательного обучения детей дворян, чиновников, духовенства, в них обучались мальчики в возрасте от 10 до 15 лет. Программа этих школ состояла из последовательного обучения счету, арифметике, основам геометрии, грамоте; учащиеся обеспечивались учебными пособиями, а учителям выплачивалось жалование. Цифирные школы выпускали подготовленные технические кадры для развивающегося производства. В 1721 г. при непосредственном участии В.Н. Татищева на Урале были организованы первые собственно профессиональные горнозаводские школы, просуществовавшие вплоть до конца XIX в. Кроме того, появляются частные учебные заведения по образцу лучших западных школ, к ним можно отнести учебные заведения Н. Швиммера и Э. Глюка.

В XVIII в. реформируется система церковного образования, появляются духовные школы, обучение в которых сочетает светские и церковные науки. Ф. Прокопович подготовил «Духовный регламент», согласно которому были организованы духовные школы трех типов: начальные – архиерейские, средние – семинарии и высшие – академии. С 1720-х гг. детям духовенства было предписано не посещать цифирные школы, а обучаться в архиерейских. Все типы церковных школ представляли собой учебные заведения закрытого интернатного типа, где основной уклон в обучении делался на гуманитарные предметы. По сравнению с традиционными дисциплинами в программу обучения были добавлены латинский язык, грамматика, риторика, география, арифметика, геометрия, логика, диалектика, физика, теология.

В эпоху Петра I новое направление получили организация и содержание семейного воспитания, особенно в среде дворянства, купечества и зажиточного городского населения. Поскольку в обществе сложились новые мировоззренческие приоритеты, повлиявшие на быт и сознание людей и продиктованные западно-европейскими влияниями и модой, особенно на все французское, стало важным обучать детей этикету, иностранным языкам, приобщать их к западноевропейской моде и т. д. В допетровскую эпоху корпус домашнего учительства формировался в основном из отставных унтер-офицеров, канцелярских служащих, причетников приходских церквей, они не могли в полной мере удовлетворить новые потребности и желания родителей, касающиеся образования детей. XVIII в. можно по праву назвать веком гувернерства: и у знатных, и у небогатых людей было стремление воспитать детей «по-европейски». Однако под образованием зачастую понималось обучение детей иностранным языкам, манерам, танцам, знание наук считалось необязательным.

Нужно сказать, что в аристократических семьях уровень домашнего образования был традиционно высоким. Так, наиболее просвещенные дворяне внимательно относились к кандидатуре гувернера, а некоторые старались выписать из-за границы в качестве домашних учителей профессоров ведущих европейских университетов. Об этом пишет А.И. Герцен в романе «Кто виноват?»: «Женевец был человек отлично образованный, хорошо знал по-латыни, был хороший ботаник. В деле воспитания он видел исполнение долга и страшную ответственность; он изучал всевозможные трактаты о воспитании и педагогике» Вместе с тем отсутствие контроля за домашним образованием со стороны

государства, несомненно, оказывало отрицательное влияние на содержательную сторону семейного воспитания. Особенно наглядно это проявлялось в среде мелкопоместного дворянства, купечества и мещанства. Именно ситуацию участия в воспитании детей непрофессионального педагога-иностранца описал А.С. Пушкин в повести «Капитанская дочка», в которой гувернером главного героя стал месье Бопре, «бывший в отечестве своем парикмахером, потом в Пруссии солдатом, затем приехал в Россию и сделался учителем». Столь яркое описание состояния гувернерства в некоторых семьях имело реальные основания.

В развитие педагогической мысли до 30-х гг. XVIII в. значительный вклад внесли Л.Ф. Магницкий, В.Н. Татищев, И.Т. Посошков, Ф. Прокопович и др.

Выдающийся математик и педагог Леонтий Филиппович Магницкий(1669–1739) разрабатывал основы методики светского профессионального и общеобразовательного обучения. Его несомненной заслугой явилось создание первого русского учебника нового типа, который он опубликовал в 1703 г. после серьезной проверки его на практике. В «Арифметике» Л.Ф. Магницкого лучшие европейские традиции преподавания математики соединялись с отечественным опытом. Материал пособия выстраивался в логике принципа систематичности обучения от простого к сложному, с позиции принципа доступности подбирались содержание заданий. Л.Ф. Магницкий был сторонником широкого применения наглядности в обучении, будучи руководителем Навигацкой школы, способствовал использованию в преподавании таблиц, макетов, моделей, чертежей, приборов, рисунков и т. д.

Философ, историк, общественный деятель Василий Никитич Татищев(1686–1750) известен своими педагогическими сочинениями и просветительской деятельностью. Под его руководством была открыта первая горно-заводская школа в г. Екатеринбурге, а затем возникла целая сеть подобных училищ. По мнению В.Н. Татищева, в процессе развития ребенка образование не должно быть узко специальным: профессиональные умения и навыки должны выстраиваться на ранее заложенной базе общего образования. В 1733 г. в сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев высоко оценил значение просвещения для Российского государства. Определяя содержание обучения, один из первых русских мыслителей настаивал на исключительно светском характере обучения, вынося духовный компонент за рамки государственного образования. Главными школьными дисциплинами, по мысли Татищева, должны были стать письмо, грамматика родного языка, риторика, иностранные языки, математика, физика, биологические науки, история, право, медицинские и военные знания.

В произведении «О порядке преподавания в школах при уральских заводах» (1736) В.Н. Татищев высказывал мысль о том, что педагогический процесс в школе не должен замыкаться в рамках обучения, а должен иметь целью нравственное воспитание и духовное становление учащихся. Впервые им было оценено значение личности учителя в процессе становления и развития ребенка. В 1734 г. Татищев написал «Духовную моему сыну», в которой, рассматривая вопросы содержания и организации дворянского воспитания, он высказал требования использования в обучении дворянских детей самого широкого круга дисциплин и после совершеннолетия обязательной государственной службы. В целом педагогические взгляды В.Н. Татищева оказали огромное влияние на формирование традиций светского образования в России.

Второй период в развитии практики образования в России продолжался с 1730 г. по начало 1760-х гг. и связан с царствованием императриц Анны Иоанновны (1693–1740) и Елизаветы Петровны (1741–1761). В это время возникают закрытые сословные дворянские учебные заведения, формируется система дворянского образования, создается первый русский университет (1755), приходят в упадок школы, созданные при Петре I.

Для подготовки дворянства к военной службе в офицерском звании в 1731 г. в Петербурге был открыт первый кадетский корпус. Здесь обучались дети «шляхты» – благородного дворянства (поэтому часто кадетские корпуса назывались шляхетскими) в

возрасте от 13 до 18 лет, от поступающих требовалось умение читать и писать по-русски. Несмотря на военный уклон, корпус готовил и чиновников для государственной службы. В организации обучения выделялось четыре класса, которые означали совокупность предметов, необходимых для изучения. Так, в IV классе обучали русскому языку, чистописанию, латыни, арифметике; в III классе – грамматике, геометрии, географии; во II классе к общеобразовательным предметам добавлялись специальные: фортификация, артиллерия, история, риторика, право, мораль, геральдика, политические и военные науки; в I классе в зависимости от способностей и прилежания выбиралась военная или гражданская профессия и в соответствии с этим строилось обучение кадетов. В каждом из классов обучение было индивидуальным и продолжалось столько времени, сколько было необходимо для овладения юношами учебных дисциплин, поэтому в классах могли учиться разновозрастные молодые люди. Кроме того, все кадеты занимались предметами эстетической направленности, иностранными языками, фехтованием, строевой выучкой и т. п. Позднее по образцу Сухопутного шляхетского корпуса возник Морской кадетский корпус. Военная подготовка юношей для несения солдатской службы осуществлялась в пехотных гарнизонных школах и артиллерийских арифметических школах.

Значительные изменения в отечественном образовании происходили во время правления Елизаветы Петровны. В это время претерпевают реорганизацию некоторые учебные заведения, открытые при Петре I. Так, с целью улучшения подготовки специалистов Артиллерийская школа соединяется с Инженерной, цифирные школы сливаются с гарнизонными и обеспечивают начальное образование для выходцев из простых слоев. В конце 1750-х – начале 1760-х гг. были открыты новые гимназии, создана Академия художеств и при ней – Архитектурное училище. Самой значительной вехой в развитии образования в это время стало открытие в 1755 г. при непосредственном участии М.В. Ломоносова первого русского учреждения высшего образования – университета в Москве. Университет состоял из трех факультетов: юридического, философского и медицинского. Для подготовки студентов при университете были открыты две гимназии, в программу обучения которых входили родной язык, латынь, иностранные языки, словесность, математика, история. Благодаря этому удалось создать преемственную систему высшего и среднего образования. Университет стал центром светского образования, а его выпускники составили цвет российской науки и культуры.

В этот период открываются, в основном иностранными гражданами, частные «благородные пансионы», дающие основы общего образования и этикета. Государство стремится установить контроль за качеством воспитания в сфере семейного и частного образования. Императрица Елизавета Петровна указом, изданным в 1755 г., запретила иностранцам обучать и воспитывать детей на дому, если те не выдержали экзамена в Академии наук и не представили свидетельства о личности, что позволило упорядочить деятельность иностранных гувернеров и отдалить от воспитания непрофессиональных учителей.

Развитие педагогической мысли и образования в 1740–1760-е гг. связано с именем Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765) – ученого-энциклопедиста, художника, поэта. Во время работы в Академии наук, университете и гимназии он занимался активной педагогической деятельностью, был сторонником классно-урочной системы обучения, читал лекции, создавал учебные пособия. Ученый настаивал на необходимости широкого народного образования в России. Его педагогические воззрения базировались на теориях Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, в частности на этой основе им были сформулированы принципы обучения, разработаны основные методики преподавания в высшей школе, выделены и обоснованы некоторые научные категории педагогики и психологии. Главной целью гармоничного развития личности М.В. Ломоносов считал воспитание «сынов Отечества», основанное на учете психологических особенностей ребенка. Ученый полагал, что душа ребенка состоит из «нижней» – чувственной, эгоистической и «высшей» – духовной, патриотической составляющей, отсюда он

выводил цель просвещения, заключавшуюся в научном образовании человека, которое должно привести отрока к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. Ломоносов выступал за создание национальной системы образования, против засилья учителей-иностранцев.

Третий период в развитии отечественного образования был сопряжен с политикой Екатерины II в области реформирования учебных заведений и развития просветительских идей. Первый этап екатерининских преобразований в области просвещения длился с 1766 по 1782 г., когда окончательно оформилась идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения с педагогической, а не с профессиональной или сословной целью воспитания. В 1779 г. при Московском университете открывается первая Учительская семинария. Позднее, в 1786 г. по ее образу была создана учительская семинария в Петербурге, которая стала первым в России высшим учебным педагогическим заведением и готовила учителей к работе в различных учебных заведениях. В учительских семинариях обучались основам наук и методике преподавания.

В период правления Екатерины II появляются новые типы учебно-воспитательных учреждений. В 1763 г. по инициативе И.И. Бецкого в Москве открылся воспитательный дом, а позже такие же дома начали создаваться по всей России. В этих заведениях воспитывались дети от 5 до 20 лет. Предполагалось, что там будет создана особая воспитательная среда, позволяющая защитить ребенка от негативных влияний общества. В 1764–1765 гг. открываются воспитательные учреждения для мальчиков при Академии художеств и Академии наук, в 1764 г. – учебно-воспитательное учреждение повышенного типа для образования женщин – Институт благородных девиц в Петербурге при Смольном монастыре, в 1772 г. – Коммерческое училище для подготовки специалистов в области торговли и промышленности. Общими для всех этих учебных заведений были запрещение телесных наказаний, запугивания детей, индивидуальный подход в оценке каждого учащегося, ориентация на развитие личности воспитанника. Сама Екатерина II со вниманием относилась к вопросам обучения и воспитания, изучила трактат Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», восприняв идею воспитания ребенка в изоляции от общества, была автором педагогических сочинений «Выбранные российские пословицы» и «Продолжение начального учения». Таким образом, в 1760-1780-е гг. в России сложились объективные предпосылки к созданию единообразной, стройной государственной системы образования на основе всеобщего просвещения.

На первом этапе екатерининских реформ на сущность и содержание преобразований значительное влияние оказал Иван Иванович Бецкой (1704–1795) – общественный деятель, педагог, получивший образование во Франции и воспринявший прогрессивные просветительские взгляды. Он полностью разделял идею Екатерины II о необходимости воспитания «новой породы людей» в закрытых учебных заведениях сословного характера. Эти идеи И.И. Бецкой начал реализовывать с создания новых типов учебно-воспитательных учреждений. Он рекомендовал в содержании образования ориентироваться на лучшие европейские образцы, а в воспитании главное внимание уделять нравственному становлению личности ребенка. По мнению Бецкого, среди качеств, необходимых человеку, следует уделять внимание воспитанию трудолюбия, учтивости, благонравия и т. п. Однако отсутствие в России специально подготовленных учителей и оторванность от жизни учебных заведений закрытого типа не дали реализоваться планам И.И. Бецкого в области образования.

Четвертый период в развитии отечественного образования начался с реформы 1782–1786 гг. и продолжался до конца века. В это время была предпринята первая попытка создания государственной системы образования в России. Для подготовки школьной реформы была создана Комиссия об учреждении народных училищ, Екатерина II предложила выдающимся педагогам и общественным деятелям создать проект развития народного образования в России. В Комиссию были поданы проект Дильтея об

учреждении разных училищ (1764) и проект организации государственных гимназий (1766).

В 1786 г. Комиссия создала проект об учреждении народных училищ, в том же году был утвержден «Устав народным училищам Российской империи», согласно которому создавались народные училища двух типов для обучения детей дворянства, купечества и духовенства: главное народное училище с пятилетним сроком обучения и малые народные училища с двухлетним сроком обучения. В них предполагалось организовывать обучение, основанное на принципах классно-урочной системы. В содержание обучения малого народного училища входили чтение, письмо, арифметика, рисование, катехизис и церковная история. В главных народных училищах к этому перечню предметов добавлялись русская грамматика, начала общей истории. В училищах предполагалось совместное обучение мальчиков и девочек, учебный день начинался в 8 ч и продолжался до 18 ч с перерывом с 11 до 14 ч, прием в училище детей осуществлялся два раза в год. В 1783 г. главным методическим документом, определявшим деятельность учителей народных училищ, было «Руководство учителям первого и второго класса» И.И. Фильберга, которое было переведено Ф.И. Янковичем де Миерево. В документе раскрывалась методика работы с классом, рассматривалась специфика преподавания различных предметов. В конце XVIII в. ряд ведущих ученых и педагогов России создали учебники для народных училищ по различным дисциплинам.

Началом женского образования в России можно считать середину XVIII в., когда был создан Смольный институт благородных девиц и появилось несколько пансионов для девушек. Смольный институт был любимым детищем императрицы Екатерины II. Организация института стала началом планомерного воспитания русской женщины. Главным принципом первого института было воспитание в красоте и радости. После смерти императрицы Екатерины первоначальное над всеми благотворительными и женскими учебными заведениями России перешло к императрице Марии Федоровне, которая способствовала дальнейшему развитию женского образования.

План реформы образования был подготовлен Федором Ивановичем Янковичем де Миерево (1741–1814) – австрийским педагогом, приглашенным в Россию по рекомендации австрийского императора. Ф.И. Янкович де Миерево был последователем идей Я.А. Коменского и М.В. Ломоносова, стремился внедрить классно-урочную систему в практику образования в России, предложил оригинальную методику обучения детей грамоте, разработал методические правила организации деятельности учителя.

Активную работу по созданию и финансированию частных народных училищ вел Николай Иванович Новиков (1744–1818) – писатель, просветитель, общественный деятель, который издавал первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума». Н.И. Новиков видел необходимость в разработке концепций и идей теоретической педагогики, он же был автором термина «педагогика» в России. Свои педагогические взгляды Новиков изложил в работе «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия», где рассмотрел сущность нравственного и физического развития детей.

В целом в течение XVIII в. в России были созданы различные типы светских учебных заведений всех уровней образования, значительного развития достигли педагогические идеи, началась профессиональная подготовка учительских кадров.

## 9.2. Развитие государственной системы образования в России в XIX в

В XIX в. в России продолжается создание системы образования, ориентированной на лучшие западные традиции. Отечественная педагогика развивается на основе западных педагогических идей. Вместе с тем со второй четверти XIX в. предпринимаются серьезные попытки выявить и обосновать самобытные черты русской педагогики, раскрыть ее уникальный характер. В процессе развития и реформирования образования в

XIX в. можно выделить три периода: от начала века до 1824 г., 1825 г. – начало 1860-х гг., 1860-1890-е гг.

Начало XIX в. ознаменовалось в России либеральными реформами императора Александра I. Правительство уделяло пристальное внимание развитию образования в Империи. Среди других министерств, учрежденных императором в 1802 г., было создано Министерство народного просвещения, которое возглавило реформу, нацеленную на создание в России системы государственного образования. В «Предварительных правилах народного просвещения» (1803), а затем и в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804) говорилось о том, что «для нравственного просвещения граждан, соответственно обязанностям каждого состояния, определяется четыре рода училищ, а именно: 1) приходские, 2) уездные, 3) губернские, или гимназии, 4) университеты». Основными принципами народного образования провозглашались бессловность, бесплатность и общедоступность. Согласно «Уставу...» Россия делилась на шесть учебных округов по числу университетов. Кроме уже существующих Московского, Виленского и Дерптского, в 1804–1805 гг. были открыты университеты в Казани и Харькове и главный педагогический институт в Петербурге, который в 1819 г. был преобразован в университет. Уставом вводилась строгая зависимость звеньев народного образования: приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища – директору гимназии, гимназии – ректору университета, университет – попечителю учебного округа.

Приходские училища предполагали начальный уровень образования со сроком обучения в один год, они открывались по одному на приход (административная церковная единица) в каждом городе или селении. В программу обучения приходских училищ входили закон Божий и нравоучение, чтение, письмо, первые действия арифметики, а также чтение некоторых разделов из книги «О должностях человека и гражданина», занятия проводились по девять часов в неделю. Уездные училища открывались в уездных и губернских городах, имели срок обучения два года и давали углубленную подготовку детям, закончившим приходские училища. Организованные ранее в ходе реформы конца XVIII в. малые училища преобразовывались в уездные, создавались новые. Содержание образования в уездных училищах было представлено законом Божиим, изучением книги «О должностях человека и гражданина», российской грамматикой, всеобщей и русской географией, всеобщей и русской историей, арифметикой, основами геометрии, физики и естественной истории, начальными правилами технологии, относящимися к хозяйству края и его промышленности, рисованием. В школе преподавали всего два учителя, насыщенная программа не давала возможности глубокого овладения знаниями по многим предметам.

Гимназии открывались в губернских городах, курс обучения в них составлял четыре года, они представляли собой среднюю ступень обучения, следующую за уездным училищем. Учебный план гимназии включал широкий круг предметов: латинский, французский и немецкий языки, историю, географию, статистику, естественную историю, опытную физику, теоретическую и прикладную математику, философию, изящные и коммерческие науки, рисование, технологию, музыку, гимнастику, танцы. Кроме того, в I классе добавлялись логика и грамматика, во II – психология и «нравоучение», в III – эстетика и риторика, в IV – юридические и политические науки. Окончившие гимназию выпускники могли поступать в университет. К 1811 г. стала очевидной несбалансированность и перегруженность содержания гимназического образования, из него были исключены политическая экономия, философия, коммерческие науки, сокращен курс естествознания, однако под влиянием немецких традиций введено преподавание закона Божия и греческого языка.

Университетам предоставлялась автономия, включавшая право избрания ректора, деканов и назначения профессоров, выборного университетского суда. Высшая школа осуществляла функции административного управления учебными заведениями,

входящими в округ, в школы высылались с инспекцией профессора. В целом реформа стимулировала создание большого числа новых учебных заведений и распространение просвещения.

В 1810 г. Александр I подписал «Постановление о лицее», что дало начало знаменитому Царскосельскому лицее – учреждению для детей высшего дворянства, совмещавшему среднюю и высшую ступень образования. Позднее по образцу Царскосельского лицея стали открываться и другие учебные заведения подобного рода. К 1820-м гг. были открыты Одесский, Ярославский лицеи и Нежинская гимназия высших наук (впоследствии – лицей).

В 1817 г. Министерство народного просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел и образования. В 1819 г. были изменены планы училищ и гимназий, введено обязательное чтение Священного Писания, изъяты философия, статистика, естественное право, этика и т. д. При князе А.Н. Голицыне, ставшем в 1817 г. министром народного просвещения и духовных дел, в основу образования были положены религиозные принципы. Целью умственного развития провозглашалось соединение веры и знания, в учебных заведениях всех ступеней огромное внимание уделялось изучению догм Священного Писания. Эти изменения в известной степени являли собой правительственную реакцию на «западное вольнодумство», проникновение которого в Россию резко усилилось после войны 1812–1814 гг., а также на все более возрастающее реформаторское и революционное брожение общества, самодержавно-крепостнические основы которого переживали острейший кризис. В 1819 г. была введена плата за обучение в гимназиях, приходских и уездных училищах, внесены изменения в учебные планы начальных училищ, введено «чтение из Священного Писания», запрещено преподавание естествознания. Значительно пострадала университетская автономия.

Таким образом, в первой четверти XIX в. в результате реформ в России была создана государственная система образования, основу которой составляли отношения преемственности между учебными заведениями всех уровней.

Начало второго периода в развитии образования в XIX в. связано со временем правления Николая I (годы правления – 1825–1855), в царствование которого система образования и школьная политика претерпели важные изменения. Новый император стремился выработать «единообразную» школьную политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности. Министром просвещения был назначен граф Ливен, который осуществил подобный курс в новом «Уставе о начальных и средних школах» (1828), наметившем пути реформирования образования. В «Уставе...» подтверждалась существовавшая четырехуровневая система образования и провозглашался принцип – «каждому сословию свой уровень образования». В соответствии с этим приходские училища предназначались для низших сословий, уездные – для детей купцов, ремесленников и прочих «городских обывателей», гимназии – для детей дворян и чиновников. Школьная жизнь проходила под строгим надзором начальства и полиции. За проступки полагались всяческие меры взыскания, в том числе розга, исключение из школы, а для преподавателей – увольнение со службы.

В 1833 г. министром просвещения становится С.С. Уваров (1786–1855), остававшийся на этом посту до 1849 г. и проводивший консервативную школьную политику. Уваров выдвигал три принципа воспитания и образования: «православие, самодержавие и народность», которые соответствовали государственной политике и идее национального возрождения. В 1832–1842 гг. заметно расширилась система образования, количество учащихся в различных государственных учебных заведениях увеличилось с 69 300 до 99 800.

Таким образом, в результате реформ второй четверти XIX в. каждый тип школы приобретал законченный характер и был предназначен для обслуживания населения определенного сословия. Преемственная связь между учебными заведениями, введенная в 1804 г., была отменена, и доступ детей податного сословия в среднюю и высшую школу

затруднен. Приходские училища, рассчитанные на мальчиков и девочек из «самых низших состояний», не должны были готовить их к уездным училищам. Уездные училища, предназначенные для детей купцов, ремесленников, мещан и других городских жителей, не относящихся к дворянству, стали теперь трехклассными учебными заведениями. В них изучались закон Божий, священная и церковная история, русский язык, арифметика, геометрия (до стереометрии) без доказательств, география, сокращенная всеобщая и российская история, чистописание, черчение и рисование. Преподавание физики и естествознания было прекращено, а математика должна была преподаваться догматически. Чтобы отвлечь детей непривилегированных городских сословий от поступления в гимназии, при уездных училищах разрешалось открывать дополнительные курсы, где желающие продолжать учение могли получить какую-либо профессию.

В этот период в развитии среднего образования активно участвуют различные министерства. Так, в 1839 г. Министерство финансов открывает при некоторых гимназиях и уездных училищах реальные классы; Министерство юриспруденции создает гимназические курсы юриспруденции, Министерство государственной собственности организывает средние школы повышенного типа. В гимназиях, подчиненных Министерству просвещения, был взят курс на классическое обучение, однако в 1849–1851 гг. прошла реорганизация гимназий, в соответствии с которой были учреждены три типа гимназий: с двумя древними языками (классические), с обучением естествознанию и законоведению, с обучением законоведению. В 1835 г. Министерство просвещения издает ряд документов, определяющих новый порядок функционирования университетов, значительно урезавший их автономию. В 1834 г. открылся университет в Киеве, но в связи с волнениями в Польше в 1830 г. был закрыт Виленский университет. Произошли изменения и в сфере профессионального образования: в 1828 г. в Петербурге был создан Технологический институт, в 1832 г. – Институт гражданских инженеров; реорганизованы Горный и Лесной институты. В целом в 1830-1850-х гг. по всей России открывались низшие и средние сельскохозяйственные, технические и коммерческие учебные заведения.

С начала 1830-х гг. в селениях, где жили государственные и удельные крестьяне, ведомством государственных имуществ и удельным ведомством создавались начальные школы. Их задачей стало обучение крестьянских детей грамоте и подготовка писарей и счетных работников для учреждений, которые управляли крестьянами. В этих школах большое внимание уделялось выработке у учащихся хорошего почерка и овладению ими устным счетом. Школы существовали за счет общественных сборов с крестьян, к 1858 г. их было создано 2975. Школами для государственных крестьян занимался Ученый комитет министерства государственных имуществ, в котором около четверти века (1832–1862) работал в должности старшего члена Комитета по народному образованию видный общественный деятель, писатель, выдающийся педагог-просветитель В.Ф. Одоевский (1804–1868). Он осуществлял педагогическое руководство учебной деятельностью сельских училищ государственных крестьян.

Количество школ, предназначенных для народа, до 1861 г. было так незначительно, что крестьянское население и горожане низких сословий оставались почти поголовно безграмотными. Наиболее распространенными на селе были школы грамоты со сроком обучения один-два года. Их создавали сами крестьяне на свои средства. Учителем здесь были грамотные дьячки местной церкви, отставные солдаты или бывшие дворовые, однако эти школы оказались жизнеспособными, в некоторых местах их можно было встретить даже в начале XX в.

Образование подрастающего поколения в XIX в. характеризуется вниманием к деятельности учителей-иностранцев и принятием мер в защиту отечественного образования. Указ Николая I, изданный в 1831 г., обязывал повысить надзор за частными учебными заведениями и учителями-иностранцами. До педагогической деятельности

допускались учителя-иностранцы и наставники, имеющие аттестаты русских университетов и дополнительные положительные характеристики. В России складывалась система среднего педагогического образования, в основном женского, которая составила серьезную конкуренцию учителям-иностранцам в сфере семейного воспитания.

С начала 1860-х гг. начинается третий период в развитии отечественного образования, характеризующийся подготовкой новой реформы. В это время в России произошли огромные политические преобразования, существенно повлиявшие на нравственный климат в обществе. Передовые общественные деятели того времени рассматривали отмену крепостного права (1861) как важнейшее условие для нравственного развития народа и страны, необходимую предпосылку для борьбы за дальнейший прогресс. В сознание русского человека стала внедряться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, необходимости внимательного и гуманного отношения к ее нуждам и запросам. Освобождение личности от сословных, бытовых, семейных, религиозных пут становится главной задачей поколения интеллигенции 1860-х гг.

Реформы этого периода вызвали чрезвычайно широкое демократическое движение, мощный духовный подъем русского общества, стремление передовых деятелей того времени активно участвовать в обновлении российской действительности, направить ее развитие в соответствии со своими представлениями и идеалами, породили надежду на скорую и полную гибель «прошлых времен». В то время Россия в буквальном смысле слова изнемогала под бременем усиленных надежд, возбужденных крестьянской реформой и теми преобразованиями, которые ожидалась вслед за нею. «Все ждали, все говорили: золотой век не позади нас, а впереди», – писал М.Е. Салтыков-Щедрин. Важнейшим средством освобождения и развития личности признавалось просвещение. Вера в силу просвещения была свойственна всем жаждавшим обновления русского общества. Широко распространилась идея о необходимости отстаивать интересы народных масс, прежде всего крестьян, о выполнении «долга» перед народом. Этот долг мог быть уплачен прежде всего в форме распространения образования и культуры в народных массах. С этим связано участие широких кругов интеллигенции в культурно-просветительской работе, создание воскресных школ, возникновение специальных издательств, развитие педагогической журналистики и т. п.

В 1860-е гг. впервые в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. По инициативе передовой интеллигенции, главным образом студенческой молодежи, в середине XIX в. возникли воскресные школы – образовательные школы для взрослых крестьян, ремесленников и др. Были созданы первые народные библиотеки и читальни – общедоступные бесплатные библиотеки для трудящихся. Стали проводиться народные чтения, являвшиеся одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний.

С 1860-х гг. наблюдается расцвет русской национальной педагогики, представители которой внесли достойный вклад в развитие мировой педагогической мысли и вывели начальное образование на новый уровень развития. Вслед за естествоиспытателями научные общества стали организовываться в сфере гуманитарных наук. Одним из первых в этой области было Санкт-Петербургское педагогическое общество (1869), объединявшее широкий круг ученых, деятелей народного образования, ставивших своей задачей содействие научной разработке педагогических проблем. Среди активных участников общества были К.Д. Ушинский, Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев и другие видные педагоги. Члены общества организовывали филиалы в других городах, руководили педагогическими курсами, выступали с лекциями в различных аудиториях. В 1871 г. было создано Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста. Результатом его деятельности стали курсы по подготовке воспитательниц в семьях и детских садах, лекции по дошкольному воспитанию и др.

Петербургское общество положило начало распространению подобных обществ по всей России.

Особую роль в развитии педагогической мысли, в совершенствовании методов воспитания и обучения играли учительские съезды. Первый учительский съезд состоялся в 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии. В 1870 г. проходил съезд учителей в Симферополе; в его работе принимал участие К.Д. Ушинский. Съезд при Всероссийской политехнической выставке в 1872 г. собрал около 700 участников, перед которыми выступили видные педагоги и методисты. В пореформенный период больше внимания стало уделяться и педагогическому образованию. Получили распространение 4-6-недельные педагогические курсы повышения квалификации учителей начальной школы. К.Д. Ушинский разработал план подготовки учителей начальной школы. По этому плану строили работу все земские учительские семинарии и школы. Он же высказал идею создания в университетах педагогических факультетов. Все это стимулировало внимание к улучшению педагогического образования. В целом наиболее значительное развитие школы и педагогики в России в XIX в. пришлось на его вторую половину и являлось результатом крупномасштабного реформирования.

В 1860 г. принимается «Положение о женских училищах ведомства министерства народного образования», согласно которому учреждаются женские училища двух типов: училища первого разряда (шесть лет обучения) и второго разряда (три года). В училищах первого разряда изучались закон Божий, русский язык, грамматика, словесность, арифметика, география, история всеобщая и русская, начала естественной истории и физики, чистописание, рукоделие.

В 1864 г. было утверждено «Положение о начальных народных училищах», в котором к начальному образованию были отнесены элементарные школы всех ведомств, городские и сельские школы, содержавшиеся за счет казны, обществ и частных лиц. В начальных школах преподавались закон Божий, чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо, четыре арифметических действия и, где возможно, церковное пение. Все преподавание должно было вестись на русском языке. Продолжительность обучения в Положении не указывалась. Фактически в лучших земских и городских школах она составляла три года, во многих других – два года. Все начальные народные училища, находившиеся ранее в ведении различных ведомств, были подчинены Министерству народного просвещения, однако для начальных училищ, открытых духовенством, делалось исключение: они оставались в ведении Священного Синода. В целом реформа начального образования согласно Положению 1864 г., означавшему ее бессословный характер, давала право открывать начальные школы органам местного самоуправления (земствам), допускала к преподаванию женщин, учреждала коллегиальные органы управления школой.

В том же году издается «Положение о земских учреждениях», по которому земства могли открывать начальные школы и содержать их в хозяйственном отношении. За первые десять лет своего существования земства создали значительную сеть начальных сельских школ. В некоторых земствах организовывалась подготовка народных учителей в земских учительских школах, проводились курсы и съезды учителей, устраивались пришкольные библиотеки. Однако права земств были ограничены и сводились преимущественно к решению финансово-хозяйственных вопросов, земства не имели права вмешиваться в учебно-воспитательный процесс и деятельность школ. Земские школы относились к числу министерских школ и официально именовались «начальными народными училищами в губерниях, на которые распространяется действие Положения о земских учреждениях». Среди населения они пользовались большей популярностью, чем другие начальные школы. Именно земские школы сыграли большую роль в распространении образования среди крестьян. Земства благодаря хорошей оплате труда могли приглашать на работу учителей со специальным педагогическим образованием. При появлении возможности в земских школах расширялся круг изучаемых детьми

предметов, чаще всего за счет включения реальных знаний. Земство заботилось о развитии в школах прикладных знаний. Для этого при некоторых школах организовывались ремесленные классы, разводились питомники, пчельники, практиковалось земледелие, организовывались низшие сельскохозяйственные школы и практические фермы. Учителя, расширявшие официально действующую программу, стремились к всестороннему образованию своих учеников, а также к использованию новых, более эффективных методов преподавания. Земские школы могли по праву считаться учебными заведениями, предлагающими высокий уровень начального образования.

В 1864 г. утверждается «Устав гимназий и прогимназий», который провозглашает принцип общечеловеческого образования и внесловной школы. Согласно уставу учреждаются два типа гимназий: классическая – с преподаванием латинского и греческого языков и реальная – без древних языков, обучение в них было рассчитано на семь лет. В реальной гимназии по сравнению с классической в большем объеме преподавались точные и естественные предметы: математика, естествознание, астрономия, физика, черчение. Предусматривалась организация прогимназий – неполных средних школ с 4-летним сроком обучения, соответствующим четырем первым классам гимназии. Как правило, они открывались в небольших уездных городах.

В 1863 г. принимается новый университетский Устав, предполагающий относительную самостоятельность университетов и утверждающий статус других высших учебных заведений – Петербургского технологического института, Горного института, Института путей сообщения, Петровско-Разумовской сельскохозяйственной академии и т. д. Университетам были возвращены права на избрание ректора, проректоров, деканов и профессоров, стимулировалось развитие научных исследований, увеличивался штат профессорско-преподавательского состава.

В 1870-1880-х гг. после неудачного покушения на Александра II реформы образования стали носить реакционный характер. Новый Устав начальных школ, принятый в 1874 г., предусматривал усиление контроля министерских инспекторов в отдельных учебных заведениях. Правительство стало тормозить открытие земских и городских школ. Поощрялось создание церковно-приходских школ. К 1880-м гг. в связи с убийством Александра II реакция в школьной политике усилилась. Положение 1874 г. действовало без изменений до революции 1917 г. и, по мнению Н.А. Константинова, являлось большим тормозом развития начального образования. Усиливался надзор духовенства за образом мыслей и поведением народных учителей и духом преподавания в начальных школах.

Реакционная политика 1870-1880-х гг. оказала сильное влияние и на деятельность земств в области народного образования. В последней четверти XIX в. было открыто втрое меньше земских школ, чем в предыдущие 10 лет. Вместе с тем в этих школах значительно расширилось содержание начального обучения, путем объяснительного чтения учащимся сообщались элементарные сведения по природоведению, географии и русской истории. В этот период начальные народные школы с трехлетним курсом обучения уже не могли удовлетворять нужды промышленности и сельского хозяйства, возникает потребность в организации начальных повышенных школ. В этой связи были созданы двухклассные народные училища с пятилетним сроком обучения: в первые три года обучение считалось первым классом и соответствовало курсу одноклассного народного училища; четвертый и пятый год были вторым классом обучения, в нем преподавали русский язык, арифметику (дроби, прогрессии, тройное правило, проценты), наглядную геометрию, элементарные сведения по естествознанию, физике, географии и русской истории. Двухклассные народные училища становились тупиковыми учебными заведениями, которые не давали возможности продолжения общего образования в средних школах, так как учебные планы и программы этих школ не имели

преемственности. Более высокий уровень образования предполагался в начальных городских училищах.

Большая часть уездных училищ, созданных по Уставу 1828 г., была преобразована в 1870-х гг. в городские училища. Эти училища имели шестилетний курс обучения, их целью было дать детям недворянского происхождения повышенное начальное образование и некоторые прикладные знания. В городских училищах преподавались закон Божий, русский язык и литература, арифметика, алгебра, география, история, естествознание (сведения из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека), рисование, черчение, пение. Городские училища также представляли собой школы-тупики, поскольку не имели преемственности со средними общеобразовательными школами. При многих двухклассных городских училищах организовывались различные курсы: счетоводные, бухгалтерские, педагогические, чертежные и т. д.

В 1870 г. «Положением о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» женские училища первого и второго разрядов преобразовываются в женские гимназии и прогимназии. С 1872 по 1876 г. открываются высшие женские курсы в Москве и Петербурге. Однако уже в 1880-х гг. эти курсы были закрыты и возобновили свою деятельность только в начале XX в. Вплоть до революции 1917 г. высшее образование для женщин в русских высших образовательных учреждениях было невозможным.

В 1871 г. был издан новый Устав гимназий, по которому все мужские гимназии были преобразованы в классические. Образование в них строилось вокруг гуманитарных предметов – древних языков, словесности, грамматики и др. В 1872 г. был издан Устав реальных училищ – средних школ с 6-7-летним сроком обучения. В последних классах училища предполагалась специализированная подготовка на коммерческом, механико-техническом или общем отделениях. В 1888 г. реальные училища с ликвидацией профессионально ориентированных отделений стали общеобразовательными учебными заведениями.

Принятый в 1884 г. новый Устав университетов значительно сокращал права на самоуправление высшей школы, отменял различные неформальные объединения и землячества, ставил под контроль Министерства народного просвещения деятельность профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, к концу XIX в. как результат проводимых государством реформ в области образования была создана национальная государственная система народного просвещения, значительно увеличилось число школ и контингент учащихся. Возникли предпосылки к реализации идеи о всеобщем начальном образовании.

### 9.3. Развитие русской педагогической мысли в XIX в

В XIX в. шел процесс становления отечественной педагогической науки, формирования различных педагогических направлений и теорий. Значительным в этот период оказался вклад общественной мысли в развитие просветительских идей.

Педагогическая деятельность известного русского хирурга, профессора медицины Николая Ивановича Пирогова (1810–1881) не ограничивалась преподаванием в высшей школе. В 1850-х гг. он был назначен попечителем Одесского, а затем Киевского учебных округов. Н.И. Пирогов в своих педагогических сочинениях выдвигал идею воспитывающего обучения, усматривал цель воспитания в подготовке к жизни высоко нравственного человека с широким интеллектуальным кругозором, выступал против ранней специализации в обучении детей и настаивал на начальной общеобразовательной подготовке. Ученый высказывал идею о необходимости создания в России сети образовательных учреждений для обучения женщин. Среди методов воспитательного воздействия педагог выделял пример, убеждение, поощрение, наказание, отрицательно относился к телесным наказаниям, бытовавшим в современных ему школах.

Н.И. Пирогов выступал за расширение сети начальных школ, поддерживал автономию университетов, разрабатывал вопросы методики преподавания в высшей школе.

В 1860-е гг. разворачивается деятельность основателя русской школы научной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870). Педагогическую деятельность К.Д. Ушинский начал учителем словесности Гатчинского сиротского института, затем работал инспектором Смольного института благородных девиц. При его непосредственном участии был изменен учебный план института, куда вошли родной язык и литература, предметы естественно-научного цикла. К.Д. Ушинскому удалось осмыслить в целостном единстве педагогические явления в неразрывном единстве теории и практики. «Пустая, ни на чем не основанная, теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли», – писал он. В своем масштабном труде «Человек как предмет воспитания» (1868–1869) Ушинский, рассматривая важнейшие методологические проблемы педагогики, предложил новый антропологический подход к воспитанию человека. По его мнению, предметом педагогики является человек во всей совокупности его проявлений, следовательно, чтобы выстроить процесс воспитания с учетом всех его физиологических, психологических, социальных и других особенностей, необходимо некое целостное знание о человеке. Такое целостное антропологическое знание дает возможность определить содержание обучения и воспитания, эффективные методы и формы его организации, что обуславливает оптимальное развитие ребенка. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния», – писал Ушинский.

Признавая единство процессов обучения и воспитания, К.Д. Ушинский приоритет отдавал последнему, поскольку считал его главной силой формирования и развития совершенного человека. Воспитание должно ориентироваться на духовное развитие личности, которое является неотъемлемой частью культурно-исторических традиций народа, особенностей его национального характера и миропонимания. Ушинский предложил концепцию народности в воспитании как основу построения всей педагогической системы. Эту идею он развивал в статье «О народности в общественном воспитании» и других педагогических сочинениях. Понимая православную духовность как неотъемлемую часть русской народной культуры, педагог выделял три константы, специфичные для русского национального воспитания, – народность, христианскую духовность и науку. Каждый народ создает уникальную, самобытную систему воспитания, которая находит отражение в реальном педагогическом процессе. Исходя из этого К.Д. Ушинский призывал уделять большое внимание изучению родного языка в школе и создал учебные пособия, отвечающие этому принципу, – «Родное слово» и «Детский мир», которые используются в практике обучения начальной школы до настоящего времени. В трактовке принципа народности педагог признавал творческую силу народа в историческом процессе и его право на полноценное образование и считал, что земская школа наиболее соответствует духу, характеру и потребностям народа. В нравственном воспитании педагог придавал особое значение формированию у ребенка склонности и любви к труду, поскольку он является высшей формой человеческой деятельности. В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» Ушинский отмечал, что трудовое воспитание позволит подготовить личность к жизни в обществе и занять там достойное место, умственный и физический труд учащихся – залог формирования активной и творческой личности. Педагог тщательно разработал систему факторов и средств нравственного воспитания, среди которых он выделял личный пример

и личность учителя, предупреждение, поощрение, педагогический такт, убеждение; высказывал мысли о необходимости взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка.

Особое место в теории К.Д. Ушинского занимает дидактика, которую он делил на общую (для всех предметов) и частную (методику конкретного предмета). Обучение он трактовал как движение ученика от незнания к знанию. Ушинский детально разработал основные принципы дидактики в русской педагогике и предложил ясные и четкие правила их реализации на практике. Успешность обучения педагог напрямую связывал с его доступностью, которая является залогом осознанного освоения знаний. Знания должны выстраиваться в определенной системе и последовательности, поскольку «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями». Разрабатывая принцип прочности знаний, педагог описал методику повторения знаний, отдавая предпочтение активному повторению и упражнениям. В трактовке принципа наглядности Ушинский призывал учитывать специфику предмета и возраст учащихся: чем моложе ребенок, тем больше наглядности должен использовать учитель на уроке.

В организации процесса обучения, по мнению педагога, стоит придерживаться классно-урочной системы. Опираясь на дидактику Я.А. Коменского и И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинский выявил четкие условия организации обучения, описал организационную структуру урока и выделил его виды. Ушинскому удалось выразить теоретические положения в методике начального образования. Так, он разработал новый метод овладения грамотой, призывал использовать на начальном этапе обучения все виды урока, слитые в единстве, методику формирования общих представлений и одновременного развития мышления и речи детей.

К.Д. Ушинский требовал от учителей творчества в повседневной деятельности, напоминая, что «педагогика – это не наука, а искусство». Исследуя воспитание и образование западно-европейских стран, он одним из первых в русской науке предпринял сравнительно-педагогическое исследование. Таким образом, в педагогическом наследии Ушинского отражены почти все аспекты педагогической теории и практики.

Педагог и просветитель Николай Федорович Бунаков(1837–1904) был теоретиком и практиком народной школы, создал ряд учебников для начальной школы. Главную задачу начального школьного образования он видел в гармоничном развитии физических, умственных и нравственных сил детей. Для этого, по его мнению, необходимо усилить реальный компонент содержания образования детей.

Просветитель, общественный деятель, педагог Василий Яковлевич Стоюнин(1826–1888) создал работы по истории педагогики и образования: «Развитие педагогических идей в России в XIX в.», «Воспитание русской женщины», «Из истории воспитания в России в начале 19-го столетия», «Наша семья и ее исторические судьбы». В воспитании ребенка он призывал ориентироваться на высокие идеалы и истинную нравственность, присущие русскому народу, считал, что в практике обучения сильно влияние западной методики и это негативно сказывается на преподавании русской истории, родного языка и литературы. Одно из видных мест в теоретическом и практическом наследии педагога занимает вопрос женского воспитания.

По мнению В.Я. Стоюнина, современной ему семье недостает образованной и нравственно чистой матери, которая могла бы понять новые, лучшие стремления своих детей. «Мариинская женская гимназия в Санкт-Петербурге с первых дней обнаружила, какая сильная была потребность в небогатых семьях образовывать дочерей наравне с сыновьями. Она была первым призывом всех городских сословий к образованию женщины и будущих матерей семейств, а следственно, и к нравственному возвышению русской семьи, без чего нельзя было ожидать и усовершенствования общественной нравственности», – писал педагог о значении образования для женщины. С отменой крепостного права, казалось бы, должны были появиться и надежды на возобновление в

семейных отношениях духовного развития, оздоровление общества в целом. Именно в то время В.Я. Стоюнин писал о возможности при новых условиях перерождения русской семьи, отмечая, что воспитание не должно быть односторонним, замкнутым только в рамках семьи. Он горячо отстаивал самую тесную связь семьи со школой, с учителем, опыт, наблюдения, выводы которых «вносили бы жизнь в семейно-воспитательное дело, чтоб оно было делом не бездушным, машинным, а живым и разумным».

Педагог Василий Васильевич Розанов(1856–1919) выступал за необходимость создания подлинно русской национальной школы, основанной на культурных традициях народа. Вместе с тем он был далек от узко-национальной трактовки роли школы и отстаивал идею гармонического сочетания общечеловеческого, национального и индивидуального в формировании личности.

Биолог, общественный деятель, педагог и просветитель Сергей Александрович Рачинский(1833–1902) создал религиозно-педагогическую концепцию сельской народной школы, основанной на глубоко национальных традициях православной духовности. Вместе с тем религиозность Рачинского не противоречила его естественно-научным изысканиям. С.А. Рачинский полагал, что для русского народа приоритетным является нравственное воспитание, поэтому в сельской школе необходимо закладывать основы целостного и гармоничного мировосприятия, базирующегося на ценностях христианства и гуманизма. Педагог считал недопустимым давать в сельской школе слишком большой запас сведений; по его мнению, центром обучения должно стать сообщение школьникам практических знаний.

Философ, писатель, просветитель, педагог Лев Николаевич Толстой(1828–1910) видел идеал воспитания в развитии духовного, нравственного, творческого, деятельностного человека. Для этого, говорил он, каждая школа должна стать «лабораторией творческого труда учителей и учащихся», и «только на этих фактах, наблюдениях и выводах, а не на кабинетных теориях может построиться здание нашего будущего народного образования». В трактовке развития человека, взаимосвязанного с эволюцией культуры, Толстой использовал понятие деятельности и сформулировал гипотезу о том, что сознание ребенка формируется в результате всестороннего раскрытия всех его творческих сил, личностных свойств в различных видах совместной деятельности учителя и ученика. Он замечал, что «разум сам по себе ничего не значит. Большое заблуждение думать, что человек совершенен и разум может открыть ему все\_ разум ничего не может видеть вне времени и пространства».

Л.Н. Толстой отмечал, что традиционные авторитарные обучение и воспитание тормозят творческое развитие детей и приводят к тому, что «все высшие способности – воображение, творчество, соображение – уступают место каким-то другим полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сразу\_ воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием – страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарад в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого состояния, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. д., так он уже не составляет диспарад в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен...»

В философско-педагогических взглядах Л.Н. Толстого видное место занимала проблема свободы в воспитании и образовании детей. Мысли великого педагога о свободе ребенка в процессе обучения и воспитания явились протестом против существовавшей казенной практики русского и зарубежного образования. Свободное воспитание, по Толстому, это воспитание, представляющее собой процесс создания благоприятных условий, способствующих созреванию личности воспитанника и развитию его природных

здатков. Защищая принцип свободного воспитания, Толстой придавал исключительно большое значение бережному отношению учителей к детскому мышлению и речи учащихся, в которой он весьма ценил оригинальность языка детей, отражавшего непосредственность, яркость и наглядность их мышления, тем самым развивая природные задатки детей. По мнению Толстого, свободное воспитание будет содействовать развитию природных задатков ребенка и поможет ему самостоятельно выработать нравственные убеждения. Вместе с тем он подчеркивал, что «свобода не может быть дана человеку человеком. Каждый человек только сам может освободить себя». В трактовке Толстого свобода в воспитании находится в зависимости от высших религиозных и нравственных ценностей. Религия и нравственность должны быть усвоены учащимися как два главных предмета преподавания. Задача учителя заключается не в том, чтобы принудительно формировать личность ребенка, а в том, чтобы содействовать его свободному развитию. Если педагог сознательно или бессознательно оказывает воспитательное влияние на учащихся, он не имеет права настаивать на том, чтобы ученики в обязательном порядке усваивали его взгляды.

Л.Н. Толстой в качестве основы воспитания выдвигал принцип служения добру и самосовершенствования. По мнению педагога, задача воспитания состоит в том, чтобы воспитывать детей применительно не к настоящему, а к будущему, лучшему состоянию человеческого рода, поэтому главное в воспитании ребенка – развивать духовные его силы, «освобождая от поверхностного, условного». Учить воспитанника жизни – значит помочь ему построить себя как личность в согласии с совестью и разумом, свести до минимума расхождение между словом и делом, добиться, чтобы активная жизненная позиция стала нормой жизни. В понимании учебно-воспитательного процесса педагог исходил из ведущей роли воспитания. Подчеркивая активное творческое начало в личности человека, Л.Н. Толстой говорил: «Знания только тогда знания, когда они добываются усилиями собственной мысли, а не памятью».

## Тема 10. ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в

### 10.1. Развитие педагогической мысли на рубеже XIX-XX вв

Рубеж XIX и XX вв. ознаменовался новым уровнем развития промышленных, общественных и экономических отношений, который требовал совершенствования всех сфер общественной жизни и социально-экономических институтов, в том числе и воспитания. В это время наблюдаются рост общественного интереса к педагогике и образованию, развитие различных педагогических теорий и систем, основанных на новых и традиционных подходах к пониманию проблем обучения и воспитания. В данных условиях вполне очевидно проявилось несоответствие существующей школы и общественной практики уровню общественного развития. Старая школа не способствовала развитию у детей самостоятельности и активности, в то время как промышленности требовались квалифицированные рабочие, способные управляться со сложным техническим оборудованием. Формализм и вербализм традиционного обучения сказывались в том, что выпускники не были готовы применить полученные теоретические знания на практике.

В XIX в. практически во всех развитых странах мира были созданы самобытные национальные системы народного образования, начальное образование стало общедоступным и обязательным, повысился его уровень, увеличились сроки начального обучения. В среднем образовании достойное развитие получили реальные школы, изменился подход к обучению в классических учебных заведениях. Однако национальные системы образования стран Западной Европы и США имели ряд общих недостатков, которые необходимо было преодолеть в ходе реформирования: усиление централизации управления и финансирования школ, создание промежуточных между начальным и

средним образованием звеньев образовательной системы, ставших тупиковыми профессиональными школами. Безусловно, имелись и специфические для каждой страны проблемы (в США – резкое отставание сельской школы от городской, переполненность массовых школ, крайний утилитаризм начального образования; в Германии – вербализм и догматизм содержания и методов обучения; во Франции – отставание в области профессионального образования).

Реформирование школьной системы шло под влиянием ряда внешних и внутренних факторов. К внешним (социальным) факторам наряду с традиционными, такими как школа и семья, относились новые, ранее не изучавшиеся – трудовая деятельность учащихся, досуг, личностные отношения. Внутренние факторы связывались с развитием педагогической науки и введением новых методов изучения педагогических проблем, усилением дифференциации отраслей педагогического знания, обострением полемики между философско-педагогическими направлениями в науке. Актуализировались вопросы развития и саморазвития личности, восприимчивости ребенка к воспитательным воздействиям, соотношения свободы и принуждения в воспитании, взаимодействия личности и социума и т. п.

Исходя из идей реформирования в педагогической периодике велась дискуссия о характере средней школы: должна ли она быть общеобразовательной или специализированной в зависимости от будущего рода занятий учащихся. Сторонники нового реформаторского движения видели решение вопроса в сочетании общего и специализированного образования, считая, что на начальном этапе все дети должны изучать одни и те же предметы, а уже в старших классах следует принимать во внимание личные интересы учащихся, избранную ими будущую деятельность. Традиционная школьная система и учебные заведения, сложившиеся в XIX в., не могли удовлетворить возросшие потребности личности и общества. Таким образом, требовалось реформировать школьную практику на всех ступенях.

По мысли А.Н. Джуринского, во всем многообразии педагогических теорий и течений рассматриваемого периода можно выделить два направления развития педагогической мысли: традиционалистское, являющееся продолжением классической традиции, и реформаторское, разрабатывающее новые подходы. К традиционным педагогическим теориям относят социальную, религиозную и философскую педагогику. Реформаторская педагогика (новое воспитание) – это движение в педагогике конца XIX – начала XX в., отражающее потребность общества в подготовке через школу разносторонне развитых, инициативных людей, готовых к активной деятельности в различных областях экономической, политической и общественной жизни. Сторонники реформаторского движения считали себя продолжателями идей Ж.-Ж. Руссо, педагогические идеи просветителя получили новое звучание и актуализировались в эту эпоху. Среди течений новой педагогики наиболее известны свободное воспитание, трудовая школа, школа действия, прогрессивное воспитание и т. д.

## 10.2. Основные течения и выдающиеся деятели педагогики XIX-XX вв

Среди течений традиционной педагогики наиболее известна социальная педагогика, одним из основоположников которой стал Пауль Наторп (1854–1924), рассматривавший обучение и воспитание в широком социально-философском контексте. В работе «Социальная педагогика» он выделил школу как важнейший фактор социализации ребенка, поскольку именно здесь создается модель социума через сообщество учащихся и учеников. В рамках социальной педагогики воспитание и обучение в школе превращается в выработку взаимоотношений личности и общества на основе единства понимания жизненных ценностей и норм. С этой целью П. Наторп предлагает создать единую для всех слоев населения школу, которая привела бы к устранению классовых противоречий.

Французский философ, писатель Жан Поль Сартр(1905–1980) был представителем экзистенциальной педагогики– философского направления педагогической мысли. Анализ детства и его роли в формировании творческой личности получил отражение в разработанном Сартром жанре биографии (Г. Флобера и др.), интегрирующем философский, культурно-герменевтический и социально-исторический методы. Идеалом личности Ж.П. Сартр считал свободного, одухотворенного, мыслящего человека и полагал, что влияние внешних факторов на развитие внутреннего мира ребенка минимально, следовательно, главным фактором воспитания должно стать самовоспитание.

Реформаторская педагогика была представлена более широким спектром течений и деятелей, на ее развитие сильное влияние оказало философское течение позитивизма, основоположником которого явился французский философ Огюст Конт(1798–1857). Он определял опыт и теоретическое знание как совокупность субъективных ощущений и переживаний. Позитивисты в педагогике полагали, что характер педагогического процесса главным образом определяется спонтанным проявлением склонностей детей и поэтому для эффективного и индивидуализированного обучения необходим поиск оптимальных средств определения задатков, склонностей и интеллектуального уровня развития каждого ребенка, чтобы помочь ему выбрать свой жизненный путь.

Идеи позитивизма легли в основу движения педоцентризма в реформаторской педагогике. Педоцентризм опирался на теорию Ж.-Ж. Руссо о свободном воспитании и исходил из того, что планомерное и заранее разработанное программное воспитание противоречит природе развития ребенка, поэтому воспитание надо строить исходя из непосредственно возникающих интересов детей в процессе их деятельности. Таким образом, главным в процессе обучения становится не заранее разработанная методика, а свободное творчество учителя. Ведущими представителями этого направления были Э. Кей, М. Монтессори, Ф. Гансберг и др.

Шведская писательница, общественный деятель и педагог Элла Кей(1849–1926) была сторонницей свободного воспитания. Главное место в ее теории занимала проблематика семейного воспитания, в котором она призывала использовать метод «естественных последствий». Общественная деятельность Кей в первую очередь была связана с борьбой за признание важности материнства, поскольку именно мать способна уберечь своих детей от обезличивания. По мнению Э. Кей, любая регламентированная система воспитания идет вразрез с задачами гармоничного и полного развития способностей и задатков ребенка. Она утверждала, что домашнее воспитание дает простор индивидуальности ребенка. Школа должна строить воспитание, соединяя учебный процесс с реальной жизнью, творческую деятельность – с ранней специализацией, исходя из индивидуальности детей. Кей настаивала на том, чтобы взрослые не отделяли свою жизнь от жизни детей, но с уважением относились к неприкосновенности их внутреннего мира.

Итальянский психиатр и педагог Мария Монтессори(1870–1952) разрабатывала систему раннего развития ребенка, предлагая создать в школе свободную и естественную атмосферу, стимулирующую различные проявления личности ребенка. В открытом ею образовательном учреждении для дошкольников – «Доме ребенка» – она создала особую развивающую среду, основанную на теории «чувственных фаз» детского развития и «нормализующего» воспитания. Под «чувственными фазами» М. Монтессори понимала особые периоды в жизни ребенка, которые являются сенситивными для какой-либо деятельности, например для развития двигательной активности, речи, абстрактного мышления и т. п.

Немецкий педагог Фритц Гансберг(1871–1950) видел путь формирования творческой личности ребенка в развитии его активности. По его мнению, познавательная

деятельность должна формироваться через творческие работы (написание сочинений, решение проблемных задач).

Тем не менее при всей оригинальности идей педоцентризма и свободного воспитания практика школьного обучения и воспитания развенчала ожидания педагогов по поводу высокого уровня развития личности, поскольку в такой системе оно оказывалось ущербным, так как педоцентрическая позиция вела к отказу от регулярных систематических занятий по овладению основами наук. Система идей у ребенка спонтанно не выстраивалась, поэтому это направление подвергалось серьезной критике.

Некоторые педагоги этого времени были уверены, что дальнейшее развитие педагогической науки возможно на основе положительно доказанных фактов из педагогической практики, которые необходимо дополнительно проверять опытным путем. Это направление стало известно как экспериментальная педагогика. Благодаря идеям и деятельности в рамках экспериментальной педагогики в научный оборот было введено понятие педагогического исследования и изучено явление педагогического эксперимента. Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов. Результатом деятельности этого направления явилось создание теории умственной одаренности.

Французский психолог Альфред Бине(1857–1911) разработал основные методики изучения индивидуальности детей, позволяющие выделить нормативы обучения и воспитания детей. В процессе воспитания он призывал опираться на врожденные данные ребенка и отказывал учителю в руководящей роли, полагая, что личный пример ничему не может научить.

Представитель экспериментальной педагогики Вильгельм Август Лай(1862–1926) полагал, что обучение должно следовать за биологическими стадиями развития ребенка, выступая в качестве механизма управления рефлексом согласно нормам культуры. Он считал, что цели и организация обучения и воспитания должны выстраиваться в соответствии с физиологическими и психическими особенностями детей и учитывать их интересы. В.А. Лай утверждал, что детские интересы формируются на основе спонтанных рефлексов, значит, воспитание должно основываться на деятельности самого ребенка. Эти теоретические положения ученого критиковались за излишнее биологизаторство сущности воспитания.

Свои педагогические взгляды В.А. Лай изложил в работе «Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры», в которой он сформулировал требование организации для ребенка широкого социального и природного пространства, создающего возможность внутреннего выражения, согласования собственных действий с требованиями общества и других людей. В этой связи в школьном обучении Лай выдвигает на первое место самую разнообразную практическую деятельность: лепку из глины, песка, пластилина, опыты по различным естественно-научным дисциплинам, уход за растениями и животными, рисование, пение, музыку, танцы, гимнастику, спорт. Педагог разработал систему школ в соответствии с предложенной им возрастной периодизацией, основанной на теории реакций: первая ступень – детский сад (до 6 лет), вторая ступень – начальная школа (от 6 до 12 лет), третья ступень – повышенная начальная школа (от 12 до 16 лет), четвертая ступень – средняя, или дополнительная, школа (от 16 до 18 лет). По мнению ученого, школа должна быть всеобщей и совместной, основанной на учете индивидуальных особенностей и склонностей детей.

Достижения экспериментальной педагогики стали основой создания многоаспектной науки о детях – педологии, представляющей собой синтез различных областей знания, предметом которых являются человек и ребенок: педагогики, психологии, биологии и социологии. Педологи считали, что необходимо изучать и измерять влияние двух факторов развития личности – биологического и социального, чтобы направить воспитание в нужное русло. Педология пыталась выработать такие методы, которые

могли бы комплексно изучать личность ребенка. Наибольший вклад в развитие данной науки внесли А. Бине, Э. Торндайк, Э. Мейман и ряд других исследователей.

Американский психолог и педагог Эдуард Торндайк(1874–1949) считал, что педагогика только тогда станет наукой, когда сможет использовать количественные методы исследования. Будучи сторонником бихевиоризма, он настаивал на том, что любые стимулы могут быть разработаны заранее в соответствии с целями воспитания, а ответные реакции – измерены и подвергнуты количественному анализу. В работе «Педагогическая психология» (1903) Э. Торндайк высказал идеи, которые оказали большое влияние на развитие теории обучения в США и отразились позднее в концепции программированного обучения. Обучение трактовалось педагогом как процесс приспособления индивида к среде; центральным для него был «закон эффекта» – зависимость упрочения реакции от последующего удовлетворения или неудовлетворения.

Другой закон, названный Торндайком «законом упражнения», формулировал зависимость между стимулом и реакцией и заключался в необходимости повторения этой связи, ибо в противном случае она исчезает. Экспериментально исследуя проблему формального обучения, ученый доказал, что с одного материала на другой, вновь изучаемый, могут быть перенесены только общие принципы или идентичные элементы. Э. Торндайк создал работы по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного измерения уровня психического развития им была разработана оригинальная система тестов.

Эрнст Мейман(1862–1915) обосновал положение, в соответствии с которым только индуктивный путь (от частного к общему, путь проб и ошибок) обеспечивает каждого воспитателя пониманием применяемых им педагогических мер и дает возможность осознать верную методику воздействия. Э. Мейман отстаивал статус педагогики как самостоятельной науки, которая в своих целях использует достижения других наук – физиологии, психологии, философии.

В целом представители экспериментальной педагогики явно переоценивали роль биологического фактора в становлении ребенка и переносили закономерности психофизического развития детей на педагогику.

Еще одним ярким направлением в реформаторской педагогике был прагматизм(от греч. прагма – дело, действие), который основывался на практической значимости того или иного явления («истинно то, что значимо»). Основателем прагматизма стал американский философ, социолог, психолог и педагог Джон Дьюи(1858–1952).

По Дьюи, ребенок – это солнце, вокруг которого концентрируются средства образования, исходная точка, центр всего. «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемене центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую призывал Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем\_ в школе жизнь ребенка становится все более определяющей целью\_ Обучение? Конечно, но жизнь на первом месте, а обучение только для содействия этой жизни и для нее», – писал Д. Дьюи. Подлинной целью приобретения знаний, по мысли педагога, является нахождение пути их добывания. Обучение посредством делания – вот путь, связывающий школу и ребенка с социальной жизнью. Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом.

Свои идеи Д. Дьюи воплотил в школе-лаборатории, открытой им в 1898 г. в Чикаго. Его экспериментальная школа была призвана стать воспитывающей и обучающей средой, выполняющей функции упрощения сложных явлений жизни, выбора для изучения наиболее типичных моментов жизни человека, содействия выравниванию социальных различий. В центре школьной жизни стоял ручной труд, который позволял организовать

активную социальную деятельность детей. По мысли Дьюи, сама организация обучения и взаимодействия учителя и учащихся диктует естественную дисциплину в школе.

Основой школьного образования должно стать правильное развитие ребенка в дошкольном возрасте, поэтому работа с маленькими детьми должна преследовать цели научить их все делать самостоятельно.

Доведенная до крайности идея прагматической педагогики относительно опоры обучения на практику привела к сужению круга знаний, необходимых для выработки у учащихся научного мировоззрения. В этой связи возникло явление сопутствующего обучения, отрицания ведущей роли учителя в школе, например «метод проектов» вел к ликвидации учебных предметов.

Близка к социальной педагогике идея трудовой школы, которую разработал швейцарский педагог Роберт Зейдель (1850–1933). По мысли Зейделя, каждый ученик должен основательно изучить одно из ремесел и иметь представление обо всех остальных. Занятия трудом требуют знаний и сопровождаются умственными занятиями и художественно-изобразительной деятельностью.

Немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932) после окончания Мюнхенского университета был учителем в реальном училище и гимназии, получил звание профессора. В своих педагогических исследованиях он дал научное обоснование идеям трудовой школы и гражданского воспитания. В эпоху «автоматизированного разделения труда» каждый человек должен иметь профессиональное образование, считал Кершенштейнер, поэтому задачами школы должны стать трудовое воспитание и обучение, профессиональная подготовка.

Педагог исходил из того, что дети состоятельных родителей получают нужное государству воспитание и дома, и в средних учебных заведениях, находясь там до 18 лет, а дети трудящихся покидают народные школы в возрасте 13–14 лет, когда у них еще не сформировался характер. В связи с этим он предложил создавать обязательные дополнительные школы, предназначенные для работающих подростков. Такие учебные заведения, по мысли Г. Кершенштейнера, должны развивать способность наслаждаться трудом каждому как гражданину отечества. Дополнительные школы создавались обычно для рабочих одной профессии, к потребностям которой приспособлялось изучение всех предметов, они должны были обеспечить профессионально-техническое обучение и выработать у молодежи навыки выполнения гражданских обязанностей. Трудовая школа – это образовательное учреждение для детей народа, которые, по мнению педагога, в большинстве своем обладают образным мышлением, поэтому для них более интересен ручной труд. В трудовой школе предполагались различные формы практической деятельности в строгой системе и последовательности.

Г. Кершенштейнер придавал большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодежных организаций. Реализуя свои идеи на практике, педагог перестроил учебные планы народных школ Мюнхена (в них большое место отводилось математике, естествознанию и рисованию), способствовал введению активных методов обучения с широким использованием наглядных пособий, практических работ, экскурсий. Идеи Г. Кершенштейнера разделял В.А. Лай, который много писал о трудовой школе – школе действия.

Течение нового воспитания объединило многих педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения, сыграло позитивную роль в развитии педагогической теории и практики образования в XX в. Представителями нового воспитания были А. Ферьер, О. Декроли, Д. Дьюи, Р. Кузине и другие педагоги.

Согласно концепции нового воспитания школа должна быть интернатного типа, в которой создана воспитывающая среда, обеспечивающая физическое, умственное и нравственное развитие детей. Такая школа подготовит их к широко трактуемой практической деятельности. Приоритетным считалось физическое развитие детей как

предпосылка раскрытия их интеллектуальных сил и способностей, поэтому школы нового типа предлагалось создавать в сельской местности. В жизни воспитанников важное место отводилось занятиям физическим трудом, спортом, играми, дальними экскурсиями. В обучении теоретики нового воспитания отдавали предпочтение умственному развитию и отрицательно относились к книжной образованности, полагая, что в школе учащимися должна усваиваться система логически связанных знаний, имеющих выход на практику. Приверженцы нового воспитания выдвинули принцип концентрации учебных предметов, согласно которому одновременно должно изучаться ограниченное число предметов, монотонность и однообразие в учебной работе преодолеваются путем использования разнообразных методов и приемов обучения, стимулирующих активность учащихся.

В конце XIX – начале XX в. в некоторых странах мира, в том числе и в России, открылся ряд «новых школ» (школа Е.С. Левицкой в Царском Селе, 1900). В это же время были сформулированы принципы жизнедеятельности этих учебных заведений: совместное воспитание мальчиков и девочек, интернатный характер школы, объединение детей в небольшие группы (10–12 человек), широкое использование в педагогических целях физического труда, спорта, экскурсий, построение учебного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, сочетание в обучении коллективных и индивидуальных форм работы, детское самоуправление и т. д. Все «новые школы» были частными учебными заведениями среднего образования и предназначались для детей из состоятельных семей.

В заключение отметим, что общим для различных направлений реформаторской педагогики явилось признание школы особой средой, общение с которой должно доставлять ребенку счастье творческого развития. Школа – это органическая часть более широкой социальной среды, основу которой составляет широко трактуемая трудовая деятельность.

## Тема 11. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ (в конце XIX – начале XX в.)

### 11.1. Состояние системы образования в России на рубеже XIX–XX вв

На рубеже XIX–XX вв. в России полностью сложилась национальная система образования, состоящая из учебных заведений различных уровней, имеющих разное ведомственное подчинение. На уровне начального образования школа в России к началу XX в. функционировала как многотипная, например, по данным исследований, в это время действовало около 60 типов начальных учебных заведений, имевших различные уставы и программы. Самыми распространенными среди них были сельские одноклассные и двухклассные народные училища (см. 9.2), в них предполагался уровень элементарного образования, содержание обучения оставалось традиционным. Осознавая необходимость модернизации начального образования, Министерство народного просвещения выдвинуло новые требования к организации педагогического процесса в народных училищах: требования сознательности, последовательности и прочности запоминания. Наряду с этим вводилась ранняя профессионализация образования, выразившаяся во введении в школьные программы курсов ремесла и различных видов труда. В 1902 г. Министерством народного просвещения была создана комиссия по пересмотру планов и программ народных училищ, однако вплоть до революции 1917 г. они так и не были изменены.

Среди церковных школ, подчиненных Священному Синоду, наибольшее распространение в этот период получили одноклассные и двухклассные церковно-приходские училища и школы грамоты (см. 9.2). Учебные планы и программы этих школ утверждались Священным Синодом, на предметы, связанные с преподаванием религии, в них отводилась почти половина учебного времени, учителями были приходские священники.

В городах основным типом начальной школы были городские училища, многоклассные и одноклассные, содержание и деятельность которых определялась Положением 1872 г. (см. 9.2). В начале XX в. классная система в них была заменена предметной, что не сказалось на качестве подготовки, которое продолжало оставаться низким. В результате в 1912 г. все городские училища были преобразованы в высшие начальные училища, в которых предусматривался четырехгодичный курс обучения на базе одноклассного начального училища, программа обучения в них была расширена за счет включения алгебры, геометрии и физики. В этих преобразованиях усматривалась попытка сблизить программы обучения начальной и средней школы, однако перейти из высшего начального училища в среднюю школу было возможно только в первом или втором классе.

Среди начальных школ, находившихся в подчинении других ведомств, выделялись учебные заведения, действовавшие в казачьих войсках, и начальные училища для детей железнодорожников. Содержание обучения в них состояло из элементарных знаний и основ реальных предметов. Из-за недостатка государственных школ оставались широко востребованными частные школы, подчинявшиеся Министерству народного просвещения. Учебные планы и программы этих учебных заведений утверждались попечителями учебных округов, а выбор учебных предметов предоставлялся их учредителям. Во всех начальных школах учебный год был непродолжительным – от 90 до 180 дней в году, в некоторых сельских школах имело место второгодничество из-за коротких сроков обучения и его неэффективности.

На ступени среднего образования в конце XIX – начале XX в. функционировали традиционные типы учебных заведений. Центральное место в системе средних школ в России занимали мужские классические гимназии (курс обучения 8 лет с дополнительным классом), выпускники которых пользовались преимущественным правом поступления в университет. Классический компонент содержания обучения претерпел некоторые изменения, уменьшилась значимость изучения древних языков, были введены естествознание, природоведение, законоведение, начала философии. Более низкий статус был у реальных училищ, основная цель деятельности которых заключалась в том, «чтобы доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний». В конце XIX в. общеобразовательная подготовка в реальных училищах была усилена: к основным шести классам добавились подготовительные. Во многих гимназиях и училищах классы были переполнены (по 50–60 человек при норме в 40). В 1906 г. был утвержден новый учебный план реальных училищ, который предусматривал при успешной сдаче экзамена по латинскому языку возможность поступления в университет.

В 1882 г. военные гимназии преобразовались в кадетские корпуса, которые также являлись одним из типов средних образовательных учреждений. Каждый корпус состоял из семи классов и имел целью «доставлять малолетним, предназначенным к военной службе в офицерском звании, и преимущественно сыновьям заслуженных офицеров общее образование и соответствующее их назначению воспитание». Воспитанники кадетских корпусов делились на роты под руководством командиров, старшие роты имели строевое устройство. В программу обучения входили общеобразовательные предметы, строевая подготовка, танцы, гимнастика, фехтование, плавание. В летнее время для старших рот устраивались специальные лагеря.

В целях более активного пополнения офицерского корпуса дворянами в 1903 г. был создан новый тип неполной средней школы – дворянские кадетские школы. Они были закрытыми учебными заведениями интернатного типа, в них принимались мальчики в возрасте 11 лет и старше. Успешно закончившие дворянскую кадетскую школу принимались в юнкерские училища.

В женском образовании самым распространенным типом средней школы была женская классическая гимназия с семилетним курсом обучения. Кроме того, существовали

гимназии ведомства императрицы Марии, епархиальные женские училища, институты благородных девиц.

В 1900-х гг. в плане организации образования в России особую актуальность приобретают вопросы создания национальных школ, расширения сферы женского образования, юридического и материального положения учителей. В 1896 г. возникает новый тип средней школы – коммерческие училища, которые учреждаются отраслевыми министерствами. В организации обучения в коммерческих училищах не было строгого регламента, поэтому здесь создавался простор для творчества учителя. Появляются новые учебные заведения, организованные по образцу реформаторских экспериментальных школ Западной Европы и США, например уже упоминавшаяся школа Е.С. Левицкой в Царском Селе (1900), гимназии Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906), О.Н. Яковлевой в Голицине (1910). Складывается система технического образования, состоящая из начальных ремесленных училищ, низших и средних технических училищ. Характерной чертой развития школы этого периода становится появление «вольных» школ с самоуправлением детей и родителей и «сельских» гимназий. К сожалению, появление новых типов образовательных учреждений, основанных на передовых педагогических идеях, находилось в сфере частной и общественной инициативы.

На рубеже XIX–XX вв. в России создаются воспитательно-образовательные учреждения, отличающиеся от традиционной школы содержанием воспитания и обучения и его организацией: «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Сетлемент» С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко. Так, в «Сетлементе» («Культурном поселке») к 1906 г. была создана целая система детских учреждений – детский сад, экспериментальная начальная школа, школьный клуб, в котором проводились занятия с подростками, закончившими городские училища, ремесленные мастерские, где дети наряду с овладением слесарным, столярным, швейным, переплетным делом получали общеобразовательную подготовку. В 1908 г. «Сетлемент» был закрыт, но к 1909 г. это общество возродилось под названием «Детский труд и отдых». Важное место среди учреждений общества занимала колония С.Т. Шацкого «Бодрая жизнь», на базе деятельности которой педагог вывел свою теорию создания коллектива посредством труда. Уже в 1912 г. у педагога возник замысел создания Опытной станции по детскому воспитанию, включавшей в себя «все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная от детского сада и кончая школой второй ступени, вместе с работой клубов, мастерских, детской библиотеки и детской трудовой колонии».

Высшая школа в России на рубеже XIX–XX вв. была сложной системой, состоявшей из различных типов образовательных учреждений. К январю 1917 г. в России насчитывалось 124 государственных, общественных и частных высших учебных заведения. К государственным высшим школам относились учебные заведения, составлявшие фундамент отечественного высшего образования: университеты и школы университетского типа (юридические, медицинские, педагогические, востоковедческие). Наиболее крупными среди них были Варшавский, Казанский, Киевский, Московский, Одесский, Пермский, Петербургский, Саратовский, Томский, Харьковский, Юрьевский университеты. Высшее образование в этот период переживало кризис, новые университеты практически не образовывались (за исключением Саратовского и Пермского), структура факультетов оставалась неизменной. К университетскому уровню образования приравнивались юридические лицеи, различные языковые вузы, Военно-медицинская академия и др. Действовали различные высшие духовные академии, высшие военные училища, технологические и политехнические вузы.

## 11.2. Развитие педагогической мысли в России в конце XIX – начале XX в

На рубеже XIX–XX вв. в отечественной педагогике продуктивно разрабатывались самые разнообразные идеи. В это время наблюдается интерес к рассмотрению

методологических оснований педагогической науки, например переосмысливаются сущность и содержание таких глобальных педагогических категорий, как «воспитание», «образование», «обучение». В научный оборот вводятся новые понятия – «педагогический процесс», «процесс обучения», «образовательный процесс» и др., активно развиваются методические идеи, публикуется много научной и популярной литературы на актуальные педагогические темы. Наука, накопив за предыдущее время огромный эмпирический материал, старается осмыслить его и на этой основе сформулировать новые подходы и теории.

В педагогической мысли России в данный период выделяются три главных направления, в русле которых развиваются взгляды на воспитание и образование: 1) развитие классической педагогики (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев и др.); 2) философское осмысление проблем воспитания и развития личности (П.Ф. Вахтеров, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и др.); 3) движение, сходное с реформаторской педагогикой на Западе (К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев и др.).

Теоретик и историк образования и воспитания, пожалуй, крупнейшая фигура педагогической науки рассматриваемого периода, Петр Федорович Каптерев (1849–1922) был продолжателем традиций антропологического обоснования образования и воспитания. Он обогатил отечественную педагогику фундаментальными работами по теории обучения, педагогической технологии, истории образования и педагогической мысли. П.Ф. Каптерев разрабатывал проблемы теории общего образования, определил сущность и содержание образовательного процесса, формы и методы общего образования. Общим основанием педагогики он считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию), исходя из этого обосновал необходимость вариативности общеобразовательной школы, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса, а также целесообразность деления школ на классы на основе положения о существовании различных «типов ума» (продуктивный, непродуктивный, смешанный) и, соответственно, жизненных призваний юношества. Выделил признаки хорошего урока и правильного метода обучения, обращая особое внимание на эвристическую методику преподавания.

Анализируя статус школы, П.Ф. Каптерев выдвинул идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви. Необходимыми условиями такой свободы он считал школьное самоуправление, независимость учителей, т. е. сосредоточение руководства школой в руках педагогического совета, а не директора, свободу союзов и собраний для учительства, улучшение материального и правового положения педагогов. С этих позиций педагог разработал ключевые вопросы теории педагогического процесса, выявил его роль в формировании личности свободного гражданина и общественного деятеля. По мысли ученого, общечеловеческое содержание педагогического идеала должно преобладать над общественными ценностями, которые различны для каждого сословия. Кроме того, П.Ф. Каптерев анализировал соотношение биологического и общественного, возрастного и индивидуального в воспитании и образовании.

Видное место в творчестве Каптерева занимают вопросы семейного и общественного дошкольного воспитания. Первые 3–4 года жизни ребенка составляют, по мнению ученого, самое важное время всего воспитательного процесса, именно в этот период закладываются основы всего дальнейшего развития и образования. Поэтому существенным условием первоначального воспитания является изучение психических процессов в первые дни, недели, годы жизни ребенка. Под редакцией П.Ф. Каптерева была издана «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» – первое научно-популярное издание, адресованное родителям.

Анализ психофизиологических фактов, известных науке того времени относительно жизни утробного и новорожденного ребенка, приводит Каптерева к заключению, что воспитание детей должно начинаться с момента их рождения. Но незнание и неумение

родителей ведут к тому, что они не могут сознательно влиять на духовное развитие ребенка, их заботы ограничиваются физической стороной воспитания. Возможность какого бы то ни было воспитания обуславливается предварительным знанием тех процессов, которые совершаются в ребенке. С именем педагога связаны подготовка и проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию зимой 1912–1913 гг. в Петербурге.

Высоко оценивая семейное воспитание, П.Ф. Каптерев считал, что оно имеет самостоятельное значение, а не является «как бы определением школы: то подготавливает к школе, то помогает прохождению школьных уроков». Педагог последовательно содействовал выяснению основ семейного воспитания, его целей, задач, характера, содержания и форм. Он считал, что родителей и воспитателей следует посвящать в вопросы психологии, педагогики и гигиены.

Как историк педагогики П.Ф. Каптерев внес значительный вклад в науку, рассмотрев важнейший период в истории отечественной педагогики и школы – судьбу народного образования в России после отмены крепостного права, охарактеризовал общие периоды развития русской школы и педагогики за время существования Российского государства, проанализировал источники движения теории и практики школьного воспитания и всей системы народного образования, указал причины этого движения – борьбу традиционной и инновационной педагогики.

Педагог, деятель народного образования Василий Порфиорович Вахтеров (1853–1924) разработал теорию эволюционной педагогики, биологизирующую воспитание и обучение. Педагогика трактовалась им как спонтанный, биологически predetermined процесс, в ходе которого надо выявлять у ребенка врожденное эволюционное начало и поощрять его.

Разрабатывая дидактику как самостоятельную отрасль педагогики, В.П. Вахтеров понимал процесс обучения как одновременное развитие ума, чувства и воли, где главное место принадлежит уму, настаивал на необходимости осмысления эмпирических данных о процессе обучения. «Методика в последнее время сделала огромный шаг вперед. Экспериментальная психология, дидактический опыт дали нам множество фактов и обобщений, совершенно не известных педагогам прошлого», – писал он.

Важное место в педагогическом творчестве В.П. Вахтерова занимали проблемы формирования содержания образования. По его мнению, первое место в ряду изучаемых наук должны занимать предметы, изучающие природу, – описательные, опытные и естественные науки. Их педагогическая ценность заключается в том, что в них ученик будет видеть, как из наблюдения и сравнения общих фактов рождаются положения и общие выводы. Наиболее ценным предметом для развития дедуктивного мышления является математика. Эстетическому развитию служат созерцание природы, произведений искусства и занятия лепкой, пением, музыкой, ручным трудом. Педагог полагал необходимым включать в школьный курс обучения историю философии, поскольку она позволяет достигнуть системы знаний, составляющих основу мировоззрения учащихся. В нравственном воспитании педагог видел цель в развитии чувств, воли и ума ребенка в соответствии с общечеловеческим идеалом, опираясь на его природные качества. В.П. Вахтеров выступал за общеобразовательный характер школы, способной обеспечить всестороннее развитие ребенка.

Доктор медицины, педагог Петр Францевич Лесгафт (1837–1909) был представителем антропологического течения в педагогике. Центральной частью идей П.Ф. Лесгафта была разработка теории физического воспитания и образования детей, в котором он выделял принципы и условия: естественность, сознательность при выполнении, постепенность и последовательность физических упражнений. Задачу физического воспитания педагог не ограничивал выработкой спортивных навыков, в его теории физическое воспитание теснейшим образом связано с задачами умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания. Эта взаимосвязь вытекает из трактовки Лесгафтом общей цели

воспитания, под которой он понимал гармоничное, всестороннее развитие деятельности человеческого организма.

Всестороннее развитие личности требует систематических, постоянно усложняющихся физических и умственных упражнений, которые автоматически повлекут за собой нравственную и эстетическую воспитанность личности.

На основе многочисленных исследований физиологов, гигиенистов, врачей, психологов, педагогов П.Ф. Лесгафт пытался установить объективные закономерности развития и воспитания ребенка в условиях семьи, воспитания с первого дня появления на свет. Вся система средств и методов воспитания, по убеждению педагога, должна быть направлена на формирование «идеально-нормального типа» человека, гармонично сочетающего в себе хорошее физическое развитие и лучшие человеческие духовные качества. Однако влияние организованных и неорганизованных, положительных и отрицательных факторов, воздействующих на ребенка в дошкольные годы, настолько сильно, что к 7–8 годам складывается определенный тип школьника, отличный от «идеально-нормального типа». На основе положения о том, что образ ребенка находится в прямой зависимости от темперамента, степени нравственного и умственного его развития, влияния среды, от условий жизни и характера жизнедеятельности, Лесгафт определил следующие типы учащихся: лицемерный, честолюбивый, добродушный, забито-мягкий, забито-злостный, угнетенный, идеально-моральный. Он показал самые различные внешние проявления особенностей детей каждого типа, характерные признаки их психологического склада, умственное развитие и нравственные качества, раскрыл зависимость формирования конкретного типа от семейных условий и от характера воспитания.

П.Ф. Лесгафт выступал за педагогическую грамотность и воспитанность родителей, считая, что только при этом условии возможен успех в воспитании детей. Педагогически грамотные родители не превращают ребенка в игрушку, но и не считают его обузой в своей жизни. Уважая личность ребенка, разумно воспитывая его, помогая проявиться его способностям, они обеспечивают успех семейного воспитания. Педагог высказывал идеи о значении детской игры: «Детская игра – это не забава», – писал Лесгафт. В игре детей он видел своеобразную форму деятельности, при посредстве которой они готовятся к жизни, приобретают определенные навыки и привычки, усваивают социальный опыт, формируют в себе черты будущего характера. Педагог выделил психологические особенности игр дошкольников, установил, что их игры носят подражательный характер, ребенок-дошкольник в процессе игры имитирует речь и поведение взрослого. «Можно сказать, – писал П.Ф. Лесгафт, – что первое свое образование в семье ребенок получает при посредстве имитационных игр, в которых он повторяет все то из окружающей его жизни, что оставляет в нем наиболее глубокий след и что более соответствует его умению». Он критически относился к теории Ф. Фребеля (см. 8.2), предлагая использовать лишь отдельные игры из его системы. Лесгафт был сторонником воспитания активной самостоятельной личности, его педагогическая концепция исключала муштру и шаблон. Не отрицая детских яслей и садов, педагог тем не менее подчеркивал, что воспитание в них должно походить на семейное. Он считал, что семья – наиболее благоприятная естественная среда, в которой осуществляется первоначальное воспитание ребенка.

Одной из центральных тем педагогической мысли в этот период становится проблема свободы ребенка. Соратник С.Т. Шацкого в организации «Дома свободного ребенка» педагог Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) считал, что принцип свободы должен стать базовым в «педагогике будущего». Задача воспитателя состоит не в объявлении ребенка свободным, а в том, чтобы помочь ему в действительности стать таковым. В представлении К.Н. Вентцеля ни ребенок не должен подчиняться воспитателю, ни воспитатель – ребенку. Только при таких условиях воля каждого может достичь полноты своего проявления как в сфере постановки целей, так и в области их осуществления. Ребенок и воспитатель представляются здесь двумя равноправными

субъектами, между которыми устанавливается связь, эту связь можно назвать воспитывающим общением. По мнению педагога, устранение принудительного начала несколько не означает отказа воспитателя от активного вмешательства в дело воспитания и не ведет к пассивности. Вместо того чтобы действовать прямо на воспитанника, «воспитатель действует на окружающую среду, пользуясь методом косвенного воздействия».

В организации процесса воспитания К.Н. Вентцель настаивал, чтобы ничто не преподносилось детям в готовом виде. Деятельность воспитателя должна сводить к минимуму дурное влияние окружающей среды, создавать условия для сознательной нравственной деятельности, ставить детей в необходимость действовать для других. Истинная нравственность, полагал педагог, – это не исходная точка воспитания, а результат собственного опыта ребенка и его деятельности. Таким образом, роль воспитателя, подчеркивал ученый, не принижается, а еще более возвышается и усложняется, приобретая новый характер.

К.Н. Вентцель утверждал, что ребенок развивается по собственным законам, определяемым его индивидуальностью, поэтому не может быть единой, одинаковой для всей системы воспитания. Для каждой личности воспитателем должна быть найдена своя индивидуальная система воспитания. Постичь законы развития индивидуальности ребенка – такова задача воспитателя. В воспитании педагог выделял нравственное развитие как самую сложную сферу деятельности педагога и полагал, что его целью должно стать пробуждение в человеке лучших стремлений. На первый план в этом процессе Вентцель выдвигал воспитание воли и активности личности. Главным инструментом развития воли, по мысли педагога, выступает производительный творческий труд. Трудовое воспитание он связывал с умственным и физическим: «Производительный труд есть такой фактор в воспитании и образовании детей, который должен радикально перевернуть всю существующую систему воспитания и образования».

Видный представитель экспериментальной педагогики и психологии Александр Петрович Нечаев (1875–1943) был инициатором создания в 1901 г. первой в России Лаборатории экспериментальной педагогической психологии, участвовал в организации съездов, посвященных рассмотрению проблем педагогической психологии. Центральное место в теории А.П. Нечаева отводилось разработке педагогических и психологических методов исследования личности ребенка. В частности, ученый исследовал возможности использования экспериментального метода при исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами, взаимоотношения лабораторных и внелабораторных методов психолого-педагогического исследования.

Педагог и психолог, яркий представитель русской религиозной мысли Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) сумел осмыслить православные традиции воспитания в категориях западно-европейской философии и педагогики. Показывая значение сознательной религиозной жизни для влияния на таинственную жизнь духа, обращая внимание на значимость религиозного воспитания как реальной помощи в решении возникающих у детей проблем, В.В. Зеньковский особое внимание уделял раскрытию понятия духовной жизни.

Духовное бытие является в жизни человека стержневым, как наиболее свободное от воздействий внешнего мира и тесно связанное с личностным началом. По мнению ученого, оно проявляется в душевной области, прежде всего в сфере религиозной, затем моральной, эстетической и интеллектуальной. Для педагога религиозная сторона детской души есть центральное сущностное проявление духовной жизни в ребенке, с помощью которого он устанавливает в мире наличие высших смыслов и ориентиров. Интуитивный поиск детским умом Бога выражается, например, в умении переживать нереальные коллизии как реальные. Представление религиозного чувства самому себе, без его «окультуривания» в религиозной традиции усложняет его развитие и проявление, становится в дальнейшем для человека причиной мучительных затруднений. Как писал

В.В. Зеньковский в своем труде «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», основным делом православной педагогики должно стать «оцерковление» личности: «...постепенно, через процесс внутренней жизни и через благодатное срастание с Церковью в таинствах, в молитве, мы начинаем понемногу опытно познавать изначально единосущие, которое лишь в Церкви и может быть реализовано...» Ученый говорит о том, что, имея детей, родители не могут ждать, что когда-то, став зрелыми, дети сами поймут, что их путь лежит к церкви, но «они могут и не понять, могут огрубеть, путь к Церкви может навсегда оказаться заслоненным и закрытым». К церкви, по мнению Зеньковского, нужно вести детей с раннего детства, хотя процесс оцерковления личности, по существу, может начаться лишь в юности.

### 11.3. Развитие семейной педагогики

Особенностью развития педагогики периода рубежа XIX-XX вв. в России является 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, склонности самих детей, их природные возможности и дарования. Такой подход привел к пониманию необходимости использования в педагогике новых методов.

В 1880-1890-е гг. в России значительно возрос общественный и педагогический интерес к проблемам воспитания детей в семье, поскольку становление и развитие нового буржуазного строя повлекло за собой «кризис семьи как органа воспитания» (М.М. Рубинштейн). Начала складываться новая отрасль педагогического знания – семейная педагогика. Отмечая ошибки семейного воспитания, педагогическая теория рассматриваемого периода была готова предоставить практике воспитания научно обоснованные методы, приемы, содержание, формы и правила воспитания детей в семье.

В русской педагогике конца XIX – начала XX в. формируется и развивается несколько направлений семейного воспитания, к которым можно отнести следующие: 1) народность в семейном воспитании (Д.Д. Семенов, М.И. Демков); 2) свободное семейное воспитание (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель); 3) антропологическую теорию семейного воспитания (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев); 4) религиозно-нравственное семейное воспитание (В.В. Зеньковский, В.В. Розанов); 5) естественно-научное направление в семейной педагогике (В.М. Бехтерев, В.В. Гориневский). Коротко охарактеризуем основные идеи семейного воспитания, которые разрабатывали педагоги и ученые данных направлений.

Теория народности в семейном воспитании предусматривает опору на народную культуру, родной язык и православную духовность в ходе воспитания. Представители этого направления рассматривали вопрос о соотношении семейного и общественного воспитания, утверждая вслед за К.Д. Ушинским, что «общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание», занимались вопросами взаимодействия семьи и школы.

Одним из направлений экспериментальной педагогики, где анализировались ошибки и проблемы воспитания детей в семье, стало свободное воспитание. Требования свободного воспитания в России сводились к концепции самопроизвольного развития творческих сил и способностей ребенка в семейной атмосфере. По мнению К.Н. Вентцеля, свобода детского творчества предполагает свободу отношений с родителями и учителями.

Построение семейной педагогики на основе антропологического принципа восходит к наследию К.Д. Ушинского. В современной историко-педагогической литературе отмечается, что антропологическое течение в семейной педагогике рубежа XIX-XX вв. было самым авторитетным и признанным. Представители этого направления детально разрабатывали принципы, средства и методы воспитания детей в семье, изучали приемы педагогического стимулирования поведения детей и общие условия успеха семейного воспитания.

В некоторых работах историко-педагогического плана идеи и теории В.М. Бехтерева, В.В. Гориневского, А.А. Бернштейна, А.Н. Дернова-Ярмоленко и других характеризуются как развитие и продолжение антропологического направления в семейной педагогике. Однако Н.С. Даведьянова убедительно доказывает, что названные ученые создали внутри антропологического направления естественно-научную теорию семейного воспитания. Педагоги – приверженцы принципов так называемой медицинской педагогики занимались вопросами гигиены в семье и школе, впервые предложили научно обоснованную теорию полового просвещения и воспитания детей.

Важное место в семейной педагогике рассматриваемого периода отводится религиозно-нравственному семейному воспитанию, где религиозность понимается как совершенствование личности на основе нравственных знаний. Так, В.В. Розанов предлагал воспитание и обучение в школе и других общественных учреждениях строить по принципам семейного воспитания.

Безусловно, помимо названных течений семейной педагогики, в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX в. существовали и другие точки зрения по вопросам воспитания детей в семье. Представляет интерес попытка изучения социализации личности в процессе семейного воспитания, сделанная в трудах П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна и др. Кроме того, творчество выдающихся русских педагогов за редким исключением нельзя определенно отнести к какому-то одному из перечисленных направлений в педагогике, поскольку многие ученые изучали процесс семейного воспитания с различных сторон.

Разработка проблем семейного воспитания в русской педагогике конца XIX – начала XX в. шла на фоне пристального интереса со стороны общественности к воспитанию в семье. В это время издаются многочисленные журналы, адресованные матерям («На помощь матерям», «Семейное воспитание», «Педагогический листок», «Образование», «Женское образование»), на страницах педагогической периодики («Вестник воспитания», «Семья и школа», «Свободное воспитание») и в других журналах («Русская старина», «Русский архив») печатаются статьи о состоянии и проблемах семейного воспитания. Появляется некий жанр – «письма к интеллигентной матери», в рамках которого ведется педагогическое просвещение женщин, даются представления о правильном воспитании детей, формулируются проблемы и способы их разрешения.

Таким образом, в конце XIX – начале XX в. педагогическая мысль в России плодотворно разрабатывала проблемы семейного воспитания в различных его аспектах.

## Тема 12. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США В ПЕРИОД МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

### 12.1. Развитие национальных систем образования ведущих стран в период между Первой и Второй мировыми войнами

Социально-политические и экономические факторы периода 1900-1920-х гг., осложненные условиями военного времени, привели к серьезным изменениям в деятельности школы, в подходе к педагогическим проблемам. Первая волна реформ этого времени пришлась на 1918–1922 гг. и была связана с усилением централизации в управлении школами и продлением сроков обучения в большинстве стран (А.Н. Джуринский, А.И. Пискунов).

Накануне Первой мировой войны и особенно после ее окончания начали появляться экспериментальные учебные заведения, основанные на идеях реформаторской педагогики, например школы Декроли в Бельгии, школы Кузине во Франции, школы-общины в Гамбурге, опытные школы в Бремене, ряд школ в США. Эти учебные заведения открывались в городах и предназначались для приходящих детей. Большинство из них было не средними, а начальными школами. Их организаторы главное внимание обращали

на изменение характера обучения, согласование его с психическими особенностями детей различных возрастных групп. Для экспериментальных школ были характерны использование комплексной системы обучения вместо предметной, замена классно-урочной организации обучения индивидуальной самостоятельной работой учащихся или занятиями в добровольно создаваемых детьми группах. Содержание обучения, отбор тем, по которым группировался учебный материал, определялись, как правило, интересами детей, что приводило к нарушению систематичности образования. К сотрудничеству со школой привлекались родители учащихся, представители местного самоуправления. Дети участвовали в решении вопросов не только школьной жизни, но и жизни своего города. Особенно характерно это было для опытных школ Германии и США, преподаватели этих школ увлекались идеями свободного воспитания.

Однако экспериментальные школы были единичным явлением в массовой образовательной практике, относительная консервативность внутренней деятельности массовой школы не позволяла ей быстро реагировать на происходящие изменения в обществе, поэтому государство начало активно вмешиваться в организацию школьной жизни. В частности, в Англии в 1918 г. был принят Акт Фишера, продлевающий сроки обязательного обучения до 14 лет и разделявший начальную школу на младшую (7-11) и старшую (11-14), что позволило улучшить общеобразовательную подготовку учащихся. В 1926-1928 гг. были узаконены интеллектуальные тесты для выпускников младшей начальной школы, по результатам которых лучшие ученики могли поступать в грамматические школы, а остальные продолжали обучение в старшей начальной школе.

В США в связи с экономическим кризисом 1930-х гг. изменилось содержание образования, в котором усилилась доля прикладных знаний и умений, однако уже к 1935 г. были приняты решения о гармонизации научной и практической функций школы.

Во Франции, где действовала окружная система образования, к 1930-м гг. насчитывалось 17 учебных округов. В 1923 г. были упразднены конфессиональные школы, в результате чего массовая школа Франции стала светской. С 1933 г. обучение в средней школе, за исключением последнего, подготовительного к университету класса, было бесплатным, а в 1936 г. сроки начального обучения увеличились до 8 лет и обязательной задачей школы стала подготовка к применению полученных теоретических знаний на практике.

В Германии до 1933 г. деятельность школы была подчинена единому законодательству, регламентирующему все аспекты жизнедеятельности школы. Основными типами обязательной бесплатной начальной школы были общая и профессиональная школа, в которой обучались дети от 8 до 18 лет, кроме того, предусматривалось дополнительное пятилетнее обучение после общей школы. С приходом к власти Гитлера усилилось дисциплинирование в школах, были упразднены дополнительные школы, реорганизованы шестилетние и средние школы. В 1933 г. появляются школы «Адольфа Гитлера», в программу которых вводятся геополитика и расоведение.

После Первой мировой войны школьное образование развивалось в достаточно сложной общественно-политической и экономической обстановке, вместе с тем в науке велась разработка новых теорий и подходов.

## 12.2. Поиски путей модернизации школьного образования

В социально политической ситуации, наступившей после Первой мировой войны, первоочередной задачей педагогической науки в ведущих странах мира становится разработка новых моделей и механизмов воспитания и обучения, выраженных в идеале нового человека и соответствующих данной задаче содержания, организации и методов формирования. 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.

Так, американский педагог и психолог, сторонник прагматической педагогики Уильям Килпатрик(1871–1965) рассматривал школу как инструмент демократии в сфере образования. Он отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, отрицал необходимость школьных учебных программ, классно-урочной системы, подчеркивая значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребенка. Педагог предлагал строить учебный процесс на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся, призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде.

У. Килпатрик создал оригинальную технологию обучения по методу проектов, в котором учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий. Килпатрик выделил четыре типа проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проблемный (проект решения проблемы или каких-либо интеллектуальных затруднений, которые могут являться сопутствующими и в созидательном проекте, но здесь выступают как ведущие) и проект-упражнение.

Педагог отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с еще не известными проблемами будущего. В этом контексте он противопоставлял ориентации школы на традиционные учебные предметы, не обладающие инструментальной жизненной ценностью, задачу вооружения ребенка методами решения проблем, поиска, исследования. У. Килпатрик рассматривал учение не как усвоение или запоминание, а как ориентацию в конкретных жизненных ситуациях. Жизнь школы, обучение и воспитание, построенные на уважении к личности, должны быть направлены не на подготовку «рабочей силы», но на включение ребенка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности.

В 1919–1920 гг. американский педагог Карлтон Уолси Уошберн(1889–1968) разработал систему индивидуального обучения «виннетка-план», представляющую собой систему индивидуализированного обучения, базирующуюся на одновременной индивидуализации темпа и содержания обучения. Ученики должны были освоить определенный объем знаний, умений и навыков. Учебный день делился на две части: в первой половине дня дети в оптимальном для себя режиме индивидуально изучали материал. Регулярно проводилась проверка, выявляющая, насколько ученик приблизился к заранее намеченной цели обучения. Если результат тестирования был неудовлетворительным, для ученика выделялись дополнительное время и дополнительный материал. Во второй половине учебного дня осуществлялась совместная групповая работа, нацеленная на формирование умения взаимодействовать в коллективе. Группы основывались на общих творческих, трудовых или общественных интересах и давали возможность максимальной самореализации ребенка. На основе идей «виннетка-плана» впоследствии был разработан такой вид обучения, как программированное обучение. Здесь учащимся после диагностики их интеллектуальных возможностей предлагалось самостоятельно освоить определенный учебный материал в оптимальном для каждого ученика временном режиме. Во второй половине дня время посвящалось групповой внеучебной деятельности.

Иной вариант индивидуализированного обучения предложила английский педагог Хелен Паркхерст(1887–1959), разработавшая систему Дальтон-плана. При организации работы по Дальтон-плану учащиеся не связывались общей классной работой, им предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных

предметов, так и в использовании своего рабочего времени. Годовой объем учебного материала разбивался на месячные разделы – «подряды», которые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале учебного года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт») о самостоятельной проработке определенного задания в намеченное время. После выполнения задания в школе устраивались конференции по обсуждению сложных вопросов. Учебные программы по предметам содержали методические указания, помогающие учащимся самостоятельно работать с различными источниками и пособиями.

При организации работы по Дальтон-плану учащиеся работали в отдельных предметных кабинетах-лабораториях (отсюда его другое название – лабораторный метод), где могли получить консультацию учителя – специалиста по данному предмету. Особое внимание уделялось учету работы школьников, осуществляемому при помощи сложной системы учетных карточек, где отмечался ход выполнения месячных заданий как каждым учеником, так и отдельными классами. Разделение учащихся по классам сохранялось, однако использовалось для решения обособленных от основного учебного процесса организационных и учебно-воспитательных задач (например, для совместных занятий детей гимнастикой, музыкой, играми, домоводством).

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности, развивал инициативу, побуждал к поиску рациональных методов работы и формировал чувство ответственности за выполнение заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. В 1920-е гг. в советской школе предпринимались попытки модифицировать Дальтон-план: преодолеть его крайнюю индивидуализированность, сочетая его с методом проектов, связать с коллективной работой учащихся. Эти попытки нашли выражение в форме бригадно-лабораторного метода. Элементы Дальтон-плана, например использование учебных «контрактов», сохранились до сегодняшнего времени в практике ряда школ США.

Индивидуализированная система обучения была представлена и в говард-плане, преследовавшем цель обеспечить максимальную гибкость при выборе учебных курсов в рамках одного класса при сохранении обязательного образовательного стандарта. Петер Петерсон (1884–1952) выдвинул идею «йена-плана», нацеленного на пробуждение сознательности и активности учеников. Предложенная им система организации работы в школе сочетала индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся. Школа заменялась воспитательной общиной, в которой должны были сочетаться самостоятельность учеников и их подчинение определенным правилам. Обучение в рамках «йена-плана» проводилось комплексно на основе тематической интеграции учебного материала, организовывались разнообразные виды работы в группах учеников (например, подготовка художественной выставки).

В основе деятельности школы на основе «йена-плана» лежали принципы уважения к личности, сочетания свободы и самостоятельности детей и их взаимозависимости в повседневной жизни, учебе, труде, тесная связь детей, учителей и родителей. Классы заменялись четырьмя разновозрастными группами (численностью 30–40 человек). Старшие учащиеся выступали в роли опекунов, помощников для младших. Внутри групп на основе текущих интересов учащихся, их индивидуальных «рабочих линий» образовывались временные, свободно создаваемые школьниками подгруппы, состав которых мог меняться в зависимости от видов учебной работы.

Комплексное обучение выстраивалось на основе тематической интеграции учебного материала. Его содержание в первые годы определялось преимущественными интересами самих учащихся, впоследствии (с пятого-шестого учебного года) все более направлялось учителем. Обучение строилось на индивидуальном продвижении воспитанника по учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, выполнении индивидуальных и групповых заданий-проектов, сочетании самостоятельной учебной работы с взаимопомощью в подгруппе. Урок заменялся разнообразными видами учебной

работы. В малых группах (3–5 человек) это была работа над проектами, результатами которой могли стать подготовка какой-либо экспозиции, конструирование модели, совместный доклад и др.; в парах – задания по правописанию, практические занятия и т. п. Помимо этого, использовались такие виды учебных занятий, как свободная работа (выполнение заданий-упражнений, учебные игры) и групповое обсуждение ученических работ, вопросов жизни группы или школы. Важное место в деятельности школы занимали открытие учебной недели, подведение ее итогов, отчетные выставки и другие общешкольные мероприятия.

В «йена-плане» учителя ориентировали учащихся на самостоятельную оценку результатов учебной деятельности, взаимооценку, высказывали благожелательные, корректирующие суждения, избегая жестких оценок. Перевод из одной группы в другую осуществлялся на основе «общей зрелости» учащихся, их личностного роста. Групповая организация жизни школы служила средством «духовной общинности», внутреннего роста, в процессе которого ребенок имел возможность «довести свою индивидуальность до личности». Идея организации обучения по «йена-плану» была разработана в 1920-х гг., получила распространение в школах Германии с 1920-1930-х гг., в настоящее время применяется в различных модификациях в отдельных школах Германии, Голландии, некоторых других стран.

Иной подход к индивидуализации обучения рассматривался немецким педагогом Йозефом Антоном Зиккингером (1858–1930) в так называемой мангеймской школьной системе. Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям учащихся (индивидуальные особенности, различия домашних условий и т. п.) Зиккенгер создал четыре типа классов: основные (нормальные) – для детей, имеющих средние способности; классы развития – для малоспособных; вспомогательные классы – для умственно отсталых; переходные (классы иностранных языков) для способных учащихся, желающих продолжить образование после народной школы в реальных школах и гимназиях. В соответствующие ряды классов учащиеся направлялись на основе результатов психометрических обследований и характеристик учителей. Продолжительность обучения в них была различной: в основных классах – 8 лет, в классах развития и вспомогательных – 4 года, в переходных – 6 лет. Первоначально Й.А. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

Перед Первой мировой войной мангеймская система имела много сторонников в Германии, некоторые ее положения были использованы в Бельгии, Дании, Франции, Швейцарии, США, России и Польше. Впоследствии эта система организации учебно-воспитательной работы модернизировалась.

Интересным явлением в образовательной практике изучаемого периода стали вальдорфские школы. В 1919 г. в г. Штутгарте Рудольф Штайнер (1861–1925) открыл первую вальдорфскую школу. В ее основе лежало представление о развитии человека как результате взаимодействия телесных и душевных факторов. Основываясь на опыте работы данного учебного заведения, Р. Штайнер создал вальдорфскую педагогику как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанную на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. В 1933–1945 гг. на территории фашистского рейха вальдорфские воспитательные учреждения были закрыты, педагоги подверглись репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ и других экспериментальных учреждений возобновилось после Второй мировой войны, особенно с 1960-х гг., охватив многие страны мира. К 1990-м гг. в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ и около 1000 детских садов.

Главное действующее лицо в вальдорфской школе – классный учитель. В его обязанности входит организация почти всей учебно-воспитательной работы со своими учащимися в течение первых 8 лет обучения (наполняемость класса – около 30 человек).

Классный учитель разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы, создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. Учитель не работает по жесткому плану. Циклы метаморфоз, по Р. Штейнеру, делят развитие человека на семилетия, хронологически не совпадающие для различных сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно проследить эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю, полагая, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип осуществления этих воздействий: «сначала художественное, затем из него интеллектуальное», поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется художественному воспитанию, ориентированному на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к профессиональной художественной деятельности. Искусство здесь рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира.

Как правило, обучение в вальдорфской школе делилось на три ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. Начальное обучение велось медленно, с преимущественным использованием различных образных форм, которые могли применяться и на старших ступенях. Предметы учащиеся проходили так называемыми эпохами: в течение 3–4 недель ежедневно на первых уроках давался один и тот же предмет, во время паузы в его преподавании подобным образом изучался другой предмет. Учебники в общепринятом смысле не применялись. Необходимые записи ученики делали в самостоятельно оформляемых тетрадях «по эпохам». Значительное внимание уделялось трудовому воспитанию, в процессе которого как мальчики, так и девочки овладевали разнообразными практическими навыками от вязания до индустриального труда или полного цикла сельскохозяйственных работ, не исключалась и собственно профессиональная подготовка. Оценки не выставлялись. По окончании учебного года классный учитель составлял подробную психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося (общим для педагогов являлось критическое отношение к любым формам разделения или выделения учащихся, к тестированию и отбору одаренных). После VIII класса сдавались экзамены в присутствии школьного инспектора – государственного служащего, во всем остальном вальдорфские школы были автономны и не имели над собой руководящих инстанций, управлялись педагогическим советом. Пост директора школы отсутствовал. Общие вопросы организации воспитательного процесса решались коллегиально на еженедельных конференциях учителей.

Таким образом, период между Первой и Второй мировыми войнами в Западной Европе и США характеризуется повсеместным проведением школьных реформ. Перед школой стояла задача реализации идей активизации методов обучения, выдвинутых реформаторской педагогикой. Для этого разрабатывались и внедрялись новые системы организации учебной работы в школе. Однако в практике образования наметились проблемы: утилитаризм, ранняя специализация, гиперболизированная идея адаптации школьного обучения к жизни. Идея национальной исключительности некоторых народов вступила в противоречие с общечеловеческими целями и идеалами воспитания и образования.

## Тема 13. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ПОСЛЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (1917 г.)

### 13.1. Реформирование системы образования в первые годы советской власти

История отечественной школы и педагогики советского периода оказалась крайне драматичной и противоречивой. Движение образования по восходящей линии,

приращение педагогических знаний происходило в социальных условиях, затрудняющих свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой педагогической наукой и практикой образования. В истории советской школы и педагогики выделяют три крупных периода: 1917 г. – начало 1930-х гг., 1930-1940-е гг., 1945–1991 гг. На этих этапах при определенной преемственности школьной политики и педагогической мысли проявлялись существенные особенности и специфические черты.

В 1917 г. пришедшие к власти большевики намеревались управлять страной, используя при этом школу и учительство как инструменты своего влияния. Во главе школьного дела были поставлены видные деятели большевистского движения А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, В.М. Бонч-Бруевич и др. Вскоре после революции началось разрушение существующей системы образования. В феврале 1918 г. был принят декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», который устанавливал, что «школа отделена от церкви. Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается». В июле 1918 г. был принят документ «Об организации дела народного образования в РСФСР», в котором определялись основные принципы организации народного образования. В соответствии с ним все образовательные учреждения становились государственными и передавались в ведение Наркомата народного просвещения, отменялись национальные, сословные, религиозные ограничения в образовании, уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, было отменено преподавание древних языков. В октябре 1918 г. был принят декрет «О введении новой орфографии», который предусматривал введение упрощенного правописания, что существенно облегчало обучение грамоте. Велась работа по созданию письменности для народов, прежде ее не имевших.

С 1922 г. как временная мера проведена латинизация алфавитов тюркских и монгольских языков народов СССР, облегчившая овладение взрослыми учащимися чтением и письмом. В конце 1930-х гг. письменность некоторых народов переведена на русскую графику.

Наиболее значительное влияние на реформирование советской школы оказало принятие «Положения о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе». Это позволило ввести единую систему бесплатного совместного обучения с двумя ступенями образования: 5 лет обучения в школе первой ступени, 4 года в школе второй ступени. Все начальные и средние школы, ремесленные училища, низшие и средние технические, сельскохозяйственные, экономические школы и училища преобразовывались в единую школу. Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщин и мужчин, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом. Проект единой трудовой школы ликвидировал элитарные и тупиковые учебные заведения, обеспечивал преемственность между основными звеньями системы народного образования. Наряду с базовыми принципами организации образования в этих документах содержались и конкретные рекомендации по формированию содержания обучения, продолжительности учебного года, использованию определенных форм учебной работы. Так, в программу обучения единой трудовой школы включались родной язык, литература, история, обществоведение, математика, естествознание, изобразительные искусства, ручной труд, пение, география и др.

Отменялись экзамены, наказания и поощрения, предполагалась выборность учителей.

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. Ликвидация неграмотности разворачивалась в первые

годы после Гражданской войны и иностранной военной интервенции. По декрету «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919) все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Ликвидация неграмотности рассматривалась как непременное условие для обеспечения всему населению возможностей сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны. Каждый населенный пункт с числом неграмотных свыше 15 человек должен был иметь школу грамоты (ликпункт). В программу обучения включались чтение, письмо, счет; целью работы ликпункта было научить читать ясный печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Срок обучения в ликпункте составлял 3–4 месяца. Для содействия обучению неграмотных взрослых учащихся им сокращался рабочий день с сохранением заработной платы, предусматривалось первоочередное снабжение ликпунктов учебными пособиями, письменными принадлежностями.

В этот период началось восстановление сети учебных заведений. Наряду с увеличением числа учебных заведений возрастала численность средних школ, быстро увеличивалось количество школ в деревне. К началу 1920-х гг. в условиях войны, разрухи и голода в школах обучалось около 20 % всех детей школьного возраста. В связи с этим параллельно со школами второй ступени открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы. В 1919 г. возник особый тип средней школы – рабочий факультет, который первоначально решал задачи повышения технической квалификации рабочих. К этому времени наиболее остро стоял вопрос о развитии школы второй ступени на основе соединения обучения с производительным трудом. Выяснилось, что самообслуживание и работа в школьных мастерских ремесленного типа не решают проблем связи школы с производственным трудом. Выдвигались проекты преобразования средних школ в техникумы, однако они не были реализованы, в результате в средних учебных заведениях сохранилась общеобразовательная подготовка. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необязательность этих программ, чем давался простор педагогическому творчеству учителей.

В 1920-х гг. продолжали свои поиски опытно-показательные учреждения (ОПУ), возглавлявшиеся наиболее квалифицированными педагогами – С.Т. Шацким (Первая опытная станция), М.М. Пистраком (школа-коммуна), А.С. Толстовым (Гагинская станция), Н.И. Поповой (Вторая опытно-показательная станция) и др. В этих учебных учреждениях сохранился дух экспериментальной дореволюционной педагогики.

Особая роль в этот период отводилась воспитательной работе школы, которая должна была выполнять задачи идеологической подготовки молодежи и воспитания ее в духе идей коммунизма. Целью воспитательной работы советской школы было формирование настойчивости, трудолюбия, социальной активности, духа солидарности и интернационализма. Детский коллектив признавался основным инструментом воспитания, который формировался в ходе общего труда и связей с окружающей жизнью. В воспитательных школьных системах активно развивались формы детского самоуправления.

Основу образования составляла семилетняя трудовая политехническая школа, охватывающая детей от 8 до 15 лет и подготавливающая их к специальному образованию. Значительное место в системе образования занимала школа ФЗУ (фабрично-заводская школа), которая решала проблему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности. Программа обучения в ней была близка к программе семилетней школы. На селе образование пыталось решить проблемы связи с сельскохозяйственным производством, в результате чего возникали школы крестьянской молодежи. К 1927 г. усилилась профессионализация школы второй ступени, она включала подготовку

дошкольных работников, учителей начальной школы, избачей, библиотекарей, работников кооперации, служащих учреждений. Однако к 1929 г. было выдвинуто требование, чтобы средняя школа наряду с теоретической и практической подготовкой давала всю сумму знаний, которая «необходима для перехода на следующую, более высокую ступень».

В 1920-х гг. опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: 9-летняя общеобразовательная школа (4 + 5 или 5 + 4), 7-летняя школа с уклонами (профкон-центрами), 9-летняя фабрично-заводская школа. Однако в целом существенного повышения эффективности обучения в этот период не произошло.

Наркомом просвещения до 1929 г. был Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933). Он занимался внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлял ее реформирование, отстаивал идею формирования человека в интересах общества, разрабатывал проблему связи педагогики с социологией, связи эстетического воспитания и образования.

Выдающийся русский педагог Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) возглавлял опытную станцию, представляющую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов. В 1920-е гг. педагог продолжает развивать свои дореволюционные идеи, связанные с организацией жизни детей во всех ее многообразных проявлениях. Он полагал, что построение всего образовательно-воспитательного процесса должно планироваться при обязательном учете личного опыта детей. С.Т. Шацкий организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции научную школу. Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

Утверждая органичную связь советской школы с обществом и окружающей средой, С.Т. Шацкий обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. Педагогический процесс он строил как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической реализации. Принципиальная новизна идеи Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым он относил умственный и физический труд, искусство, игру. Педагог подчеркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребенка. По мысли Шацкого, материальную, дисциплинирующую и опытную канву воспитания составляет физический труд, деловое самоуправление организует жизнь детей; искусство, а также игра, задающая бодрый тон детской деятельности, формируют их эстетические чувства, направляет же общую жизнь и дух исследования работа ума. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом он считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей.

Экспериментальная работа С.Т. Шацкого позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Педагог предполагал создание условий для развития каждого человека на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. Осуществить эту задачу он считал возможным лишь на демократических принципах организации школы, что позволит создать основу для творческого взаимодействия, обеспечивающего эффективность образования и воспитания. В этом взаимодействии

педагог отводил учителю роль не только организатора, но и исследователя детской жизни. По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности.

Организирующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

С.Т. Шацкий внес значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной работы. Под его руководством были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос. На всех этапах деятельности педагог занимался проблемами подготовки учителей, способных не только организовать обучение и воспитание в школе, но и проводить образовательную работу с населением и заниматься научно-исследовательской работой. Педагогический коллектив С.Т. Шацкий рассматривал как творческую организацию коллег-единомышленников.

### 13.2. Развитие советской педагогики и школы в 1930-е гг

Крупные изменения в школьном образовании, произошедшие в 1930-х гг., были связаны с принятием постановления «О начальной и средней школе» (1931). В нем констатировались слабая подготовка учащихся и переход школы на предметные учебные программы, создавалась устойчивая система образования с преемственными ступенями, регулярным предметным обучением, четким режимом занятий. Однако у советской школы в этот период был целый ряд негативных аспектов: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении. В конце 1930-х гг. в городах было введено всеобщее 7-летнее обучение, упраздняясь система ОПУ, насаждался культ личности Сталина, упразднялось самоуправление. Трагический пример отрицания достижений отечественной педагогики официальными властями продемонстрировала судьба педологии, которая была разгромлена постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936). В сущности, этим постановлением был нанесен удар по науке и ученым, которые ставили своей целью уважение особенностей, интересов и способностей детей.

Одним из выдающихся отечественных педагогов, наследие которого вызывало и вызывает неоднозначные оценки, был Антон Семенович Макаренко (1888–1935) – автор теории воспитания личности в коллективе, которая была доминирующей в советской педагогике до 1980-х гг. В 1930-е гг. он руководил образцовыми воспитательными учреждениями «Трудовая колония имени А.М. Горького» и «Детская трудовая коммуна имени Ф.Э. Дзержинского», позднее вел активную просветительскую деятельность. Основные свои идеи он изложил в художественно-педагогических произведениях «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей». На основе

эмпирического опыта воспитания в трудовых воспитательных учреждениях А.С. Макаренко создал педагогическую теорию воспитания личности в коллективе.

Постулируя идею воспитания в коллективе и через коллектив, педагог сформулировал основные принципы воспитания. В соответствии с этими принципами коллектив есть объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенными соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей; «через коллектив каждый его член входит в общество». Подчеркивая значение самоуправления воспитанников как фактора решающего воспитательного воздействия на детей, А.С. Макаренко делал акцент на роли традиций, обычаев, норм, ценностей, стиля и тона отношений, складывающихся в данном коллективе. Огромное внимание он уделял методике организации воспитательного процесса. Главным фактором развития коллектива педагог считал его движение: коллектив всегда должен жить напряженной жизнью, стремлением к определенной цели. Этот процесс направляется педагогом, который разрабатывает систему перспективных линий, включающих краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные цели деятельности. Разработанная А.С. Макаренко методика параллельного воздействия заключалась в том, что в ней одновременно реализовывались требования коллектива и педагога к личности.

Теория воспитания личности в коллективе оказала большое влияние на организацию воспитательного процесса в советской школе и до сегодняшнего времени является одной из базовых теорий воспитания.

### 13.3. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения

В 1920-х гг. в рамках государственной школьной политики в СССР активно насаждается модель «школы труда» и «свободной школы». Идеи «свободной школы» разрабатывались научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа). Здесь были осуществлены дальнейшая разработка теоретических основ единой и трудовой школы, создание дидактических и методических средств для их реализации в учебно-воспитательном процессе. Однако программы данной школы содержали ряд недостатков: в предметах естественно-математического цикла мало внимания уделялось рассмотрению теоретических вопросов, а при изучении дисциплин гуманитарного цикла господствовали абстрактно-социологический схематизм и идеологизация.

В 1919 г. Наркомпрос издал «Материалы по образовательной работе в трудовой школе», в которых разрушалась традиционная предметная система преподавания, преувеличивалось значение трудовой деятельности как основного пути получения знаний. Так, в экспериментальных программах в школе первой ступени детям предстояло участвовать в исследовании различных явлений окружающей жизни, в процессе чего должен был усваиваться определенный круг знаний. Материал располагался следующим образом: твой дом и твоя семья; дом, школа, двор, улица, город (деревня); окружающие географические ландшафты: луг, поле, лес, болото; знакомство с уездом, губернией. Изучение родного языка и математики предполагалось проводить в органичной связи с изучением окружающего мира, не выделяя «самодовлеющих предметов». В школе второй ступени пересматривались содержание и принципы организации учебного материала, например в преподавание русского языка включались элементы диалектологии и языкознания, в преподавании истории убирался материал об истории царских династий и добавлялись сведения об истории революционного движения. Вводились новые предметы: история труда, история искусства, общая картина мироздания, музыка, ручной труд как предмет, история социализма.

В начале 1920-х гг. П.П. Блонским была предложена студийная форма организации занятий, в которой вся учебная работа должна была проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Педагог считал, что для подростка гораздо полезнее на

время отжаться занятиям одной наукой, с тем чтобы пережить и другую. Студийный метод исключал свободное стихийное распределение учащихся по студиям, предусматривал обязательное прохождение каждого ученика по всем пяти студиям в соответствии с определенной программой занятий. Система П.П. Блонского реализовывалась в работе некоторых опытно-показательных учреждений.

В 1923 г. в практику образования стали вводиться так называемые комплексные программы ГУСа, которые в основу всего учебно-воспитательного процесса ставили принципы марксистской идеологии большевистского толка. Учебный материал в программах ГУСа концентрировался вокруг трех проблем: труд, общество, природа. Основное внимание уделялось трудовой деятельности человека, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием деятельности. При комплексном построении программ разрушалась система предметного обучения. В средней школе предметная система обучения сохранялась, но программы учебных предметов строились по принципу их взаимосвязи. Опыт реализации этих программ показал, что они помогали устанавливать связь школы с жизнью и привлекать учащихся к активной общественной деятельности, однако не обеспечивали овладения учащимися систематическими знаниями и формирования учебных навыков.

Реализация новых идей в содержании и организации учебно-воспитательного процесса на практике проходила в опытно-показательных учреждениях (ОПУ), которых было открыто около 100. Многие из этих школ имели хорошую материальную базу (например, Вольская школа в Саратовской губернии, Красково-Михайловская и Богородская в Московской губернии и др.). Все опытно-показательные учреждения делились на три типа: ОПУ с сельскохозяйственным уклоном, ОПУ с индустриальным уклоном и ОПУ, имеющие сельскохозяйственный и индустриальный уклон. Школы вели большую экспериментальную работу по разработке важнейших педагогических проблем: организации школьного коллектива, связи умственного, трудового, физического и эстетического воспитания, летней работы городских школ в деревне и т. д. Особое место среди опытно-показательных учреждений занимали опытные станции, которые представляли собой целые учебные комплексы, включающие детский сад, школу, курсы для учителей (например, Первая опытная станция С.Т. Шацкого). Интересен опыт работы и школ-коммун, которые представляли собой учреждения интернатного типа и организовывались в сельской местности. Как правило, в структуру коммун входили детский сад, школы первой и второй ступени, профессиональные школы. В задачи школ-коммун входило воспитание молодежи в духе социализма на основе развития творческих способностей каждого ребенка на благо всего коллектива.

В 1927–1928 учебном году вводятся программы ГУСа в новой редакции – первые общие для всех школ РСФСР обязательные школьные программы. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения. Значение программ ГУСа заключалось в том, что в конкретных социально-исторических условиях они вводили в учебный процесс новое содержание образования, необходимое для решения идеологических и политических задач, поставленных перед школой, игнорируя при этом интересы личности ученика. К недостаткам программ ГУСа стоит отнести то, что они мешали овладению основами наук; учебное время в них использовалось неэкономно, так как приходилось постоянно возвращаться к уже изученному; кроме того, нарушались реальные связи между науками. Вследствие этого на I Всероссийском учительском съезде программы ГУСа были подвергнуты критике.

Главное внимание Наркомпроса привлекла идея политехнического образования, которая проявлялась в стремлении соединить обучение с производительным трудом, поэтому в 1927 г. труд вводится в школьную программу как особый предмет. В 1930-х гг. формируются новые учебные программы для семилеток, сочетающие принцип комплексности и метод проектов. Кроме того, еще одним принципом построения

учебного материала становится концентрический. В соответствии с ним учащиеся получают законченный круг знаний к IV и VII классам, поскольку в то время не было возможности осуществить всеобщее семилетнее образование. Работа над оптимизацией учебных программ продолжалась вплоть до Великой Отечественной войны.

В советской школе постепенно, к концу 1930-х гг., становится базой школьного обучения классно-урочная система, где закрепляются ведущая роль учителя, постоянный состав учащихся класса, твердое расписание предметных занятий. Значительные изменения вводятся в систему учета знаний учащихся: учитель по результатам своего наблюдения за работой учащихся в конце каждой четверти должен был составлять характеристику на каждого ученика по своему предмету. В конце учебного года были введены проверочные испытания для всех учеников. После долгого перерыва была признана целесообразной дифференцированная система оценки знаний учащихся и восстановлена пятибалльная система отметок. Создание стабильных учебников по предметам стало важнейшим направлением в работе ученых-методистов, поскольку при обучении по программам ГУСа их не было. Наметилась тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения, и к 1937 г. труд как учебный предмет был отменен.

## Тема 14. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

### 14.1. Становление в СССР обязательного общего образования

Несмотря на тяжелейшее экономическое и внешнеполитическое положение страны, в 1941–1945 гг. правительством был принят ряд постановлений, касающихся школьного образования: об обучении детей с 7-летнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательной школы рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями за успешное окончание школы (1944) и др.

В 1940-1950-х гг. государство взяло курс на обеспечение всеобщего начального семилетнего обучения. В 1958 г. был осуществлен переход на всеобщее восьмилетнее обучение. Реформа происходила путем трансформации 7-летних школ в 8-летние. В сельской местности в этот период создаются школы-интернаты, готовятся дополнительные учительские кадры, преодолевается второгодничество. К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: трехлетние общеобразовательные школы, трехлетние вечерние школы, техникумы, другие учебные заведения. С середины 1960-х гг. переход ко всеобщему среднему образованию был поставлен в центр государственной политики. Следующим этапом развития системы образования в СССР было введение в 1970-е гг. всеобщего среднего образования, что означало возможность получения бесплатного полного среднего образования в рамках десятилетней школы для всех граждан государства. Всеобщее среднее образование гарантировалось Конституцией (1977).

В 1960-1970-е гг. в системе образования СССР были введены некоторые изменения, появились новые типы образовательных учреждений. Увеличилось количество полных средних школ с десятилетним сроком обучения. Параллельно с этим стремительно уменьшается число восьмилеток, происходит реструктуризация этих школ в десятилетки. В маленьких поселках и селах остаются малокомплектные школы, обеспечивающие обучение детей без отрыва от семьи. Заметная акселерация в 1970-х гг. обусловила переход с четырехлетнего на трехлетнее начальное обучение без снижения объема получаемых детьми знаний и при усложнении теоретического уровня начального обучения. В целом укреплялась материальная база школ, что отвечало задачам трудового

обучения и политехнического образования. Возникали межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), где школьники проходили трудовую подготовку предпрофессионального характера.

В связи с изменениями в системе образования в середине 1970-х гг. был осуществлен переход на новое содержание образования. Было изменено соотношение гуманитарных и естественно-научных дисциплин с увеличением доли последних, значительно повысился теоретический уровень изучаемого школьниками материала. Активно шло создание новых учебников и учебных программ. К началу 1980-х гг. созидательный потенциал сложившейся школьной системы был в основном исчерпан.

Наиболее заметное место в педагогической мысли послевоенного периода занимают творчество и деятельность педагога-исследователя, автора работ по актуальным проблемам педагогической теории и практики Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970). Его педагогическое наследие активно изучалось в советской педагогике и продолжает оставаться интересным для современных исследователей (Ю.П. Азаров, Г.Н. Волков, Г.Н. Филонов, Д.И. Водзинский, З.И. Равкин, М.В. Богуславский и др.). В.А. Сухомлинский создал оригинальную целостную педагогическую систему, основывающуюся на антропологическом подходе, гармонизации гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, ее субъектно-субъектном характере, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. Педагог трактовал воспитание как процесс реализации неотъемлемо присущих ребенку врожденных свойств, спонтанных реакций и импульсов. Вместе с тем большое значение он придавал и специально организованному воспитывающему социуму.

В 1950-е гг. В.А. Сухомлинский разработал продуктивные пути соединения физического и умственного труда школьников на основе опытной, поисковой деятельности, прерогативы освоения учащимися средств познания над собственно знаниями. Педагог понимал сельскохозяйственный труд как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки учащихся к овладению профессией. В его теоретической и практической деятельности доминировала установка на переживание школьниками радости бескорыстного созидательного труда и эстетическую направленность форм и методов производственной деятельности.

В начале 1960-х гг. центральной для В.А. Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания школьников, в которой автор видел средство формирования «мыслящих личностей» (а не беспрекословно выполняющих партийные команды людей). Эта цель предусматривала отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива, которые противоречили принципу свободы личности, препятствовали духовному и нравственному совершенствованию человека. В противовес нивелирующим тенденциям авторитарного воспитания педагог утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом, апеллирующую к его совести, основой воспитания считающую проблему человечности. В структуру педагогической науки Сухомлинский включил категории этики – долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность применяемых им педагогических средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, поучений, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности, и др.

В.А. Сухомлинский исследовал широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся. Он был убежден, что, только превратив учение в радостный труд, можно решить задачу развития школьников. Важнейшим инструментом этого педагог считал ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания. Для развития у ребенка эмоциональной восприимчивости большую роль он отводил элементам праздничности, красоты, обращал внимание на взаимосвязь нравственного воспитания и обучения. Акцент делался на расширение

представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации. Большое внимание В.А. Сухомлинский уделял переживанию детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. В педагогической системе Сухомлинского важное значение имели «уроки мышления» среди природы. Слово учителя педагог считал важнейшим средством образования. Большую роль отводил он созданию детьми совместно с учителями сказок, поэтических и прозаических миниатюр, стимулирующих развитие эмоционально-образного мышления.

В.А. Сухомлинский стремился к созданию высоконравственного школьного коллектива, в котором согласованно действуют коллектив педагогов – энтузиастов-единомышленников и сплоченный ученический коллектив. В таком коллективе не возникает вопроса о наказаниях, палитра воспитательных воздействий определяется атмосферой взаимопонимания, регуляторами поведения становятся нравственные нормы, добрые традиции. Педагог утверждал, что стимулирующий потенциал коллектива обуславливается тем положительным, что каждый ребенок может внести в его нравственно-интеллектуальную атмосферу. Особое место в процессе формирования школьного коллектива занимала разнобразная совместная творческая деятельность учителей и учащихся, основой которой было переживание ими красоты природы. Сухомлинский разработал комплексную программу «воспитания красотой», высоко поднимая роль эстетического воспитания школьников.

В конце 1960-х гг. ведущей для В.А. Сухомлинского становится трактовка формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени независимого от требований общества. Главными целями воспитания, по мысли педагога, выступают свободное развитие ребенка как активной личности, раскрытие индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции официальной педагогики. В центре педагогического процесса, рассматриваемого как синхронное взаимодействие наставника и ученика, находится ребенок с его интересами, творческими потенциями, на которые прежде всего и должны ориентироваться учителя.

#### 14.2. Реформирование школы в конце XX – начале XXI в

Глубокие изменения, происходящие в российском обществе, напрямую затронули и образование, переживающее сегодня, по оценкам ученых, учителей-практиков, государственных и общественных деятелей, глубокий кризис, выражающийся не столько в материально-финансовом обеднении, сколько в неопределенности целей и содержания самого образования. Чтобы быть эффективной и отвечать меняющимся потребностям общества, система образования нуждается в постоянном реформировании. В педагогике существуют различные подходы к определению причин развития образования и его реформированию. Обычно под реформированием понимаются те нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. Результатами реформирования могут быть изменения в общественном положении образования, в структуре системы образования, в содержании образования, во внутренней организации деятельности школы. Реформа образования состоит из двух частей: внутренней (педагогической) и внешней (общественной). Преобразования в школьной системе, начавшиеся в середине 1980-х гг. и продолжающиеся до сегодняшнего времени, проходят в три этапа.

Первый этап, начавшийся с середины 1980-х гг. и продолжавшийся до 1992 г., был этапом развития альтернативного образования. По свидетельству большинства отечественных и зарубежных ученых и практиков, к середине 1980-х гг. в Советском Союзе была создана одна из сильнейших систем образования в мире. Она укрепляла своим потенциалом государственную мощь и цементировала общественное сознание,

поддерживала необходимый уровень научно-технической мысли, осуществляла интеллектуальное самообеспечение страны в условиях ее международной изоляции. Российская система образования стимулировала социальную мобильность молодежи и предоставляла широкие гарантии бесплатного образования на всех уровнях, что, в свою очередь, обеспечивало его массовость и общедоступность. К недостаткам этой системы стоит отнести идеологизированное содержание образования, крайне слабую чувствительность образовательного комплекса к реальным потребностям личности и общества. В стране отсутствовал легальный рынок образовательных услуг, способный удовлетворить дополнительные образовательные потребности населения. Таким образом, система общего обязательного унифицированного единого советского образования к середине 1980-х гг. устарела, перестала решать основную задачу – всестороннее развитие личности, соответствующее требованиям современной науки и общества.

Первый этап перестройки в сфере образования должен был решить несколько проблем: сделать систему образования гуманистически ориентированной, демократичной и открытой, создать возможности для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей отдельного человека, позволить школе всех ступеней адаптироваться к функционированию в новых экономических условиях, повысить качество образования и статус учителя. Однако во второй половине 1980-х гг. сложились неблагоприятные условия для осуществления намеченных задач реформирования, поскольку реформа проводилась в обстановке глубокого политического и социально-экономического кризиса, неопределенности, бессистемности и несинхронизированности экономико-политических и образовательных преобразований, в целом реформы продвигались нерешительно и носили неявный характер.

Во время осуществления первого этапа реформы решались две основные задачи: сменить господствующие концептуальные подходы к образованию, разработать концепции развития личности человека и апробировать инновационные подходы. До начала реформ система образования использовала знаниевый (когнитивный) подход. В ходе реформы был сделан переход к личностно ориентированному подходу, основанному на самореализации учащегося, раскрытии его индивидуальных особенностей. Этот период явился всплеском педагогических разработок и новых идей, движения учителей-новаторов.

В 1984 г. была совершена попытка изменить содержание и формы обучения: в программу обучения были введены новые учебные курсы («Этика и психология семейной жизни», «Информатика»), изменился подход к факультативным курсам, была взята установка на профориентацию в старшем звене, гуманитаризацию общеобразовательных дисциплин. В соответствии с положениями реформы вводилось обучение с 6 лет в течение 11 лет, однако в реальности дети учились, как и прежде, десять лет, но классов заканчивали одиннадцать. Увеличились сроки обучения в вузах на некоторых факультетах с 4 до 5 лет. В целом предпринятая в 1984 г. попытка реформирования образовательных учреждений в рамках тех же общественных условий не принесла ожидаемых результатов, одиннадцатилетнее образование не разрешило кардинальных внутренних проблем образования, не состоялась в полной мере диверсификация и специализация обучения в старших классах. Были введены классы с углубленным изучением некоторых предметов, но при этом весь остальной объем нагрузки сохранился, что осложнило и отяготило процесс обучения в старшей школе. Провозглашенные на первом этапе реформы принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования дали толчок коренным изменениям в его организации, однако незавершенность и непоследовательность преобразований потребовали дальнейшей реорганизации образования.

Второй этап становления вариативного образования продолжался с 1992 до 1998 г. и был сопряжен с распадом СССР. Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» и Закон РФ от 10 июля 1992

г. № 3266-1 «Об образовании» (далее – Закон об образовании) явились важными документами, определяющими порядок и содержание изменений в образовательной политике государства. Провозглашенные в Законе об образовании основные принципы организации и функционирования образовательного процесса стали базой для осуществления преобразований 1990-х гг. Так, в соответствии со ст. 1 указанного Закона область образования стала приоритетной для государства, в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием не допускались создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений). В соответствии с Законом об образовании государственная политика в области образования была направлена на обеспечение единства федерального культурного и образовательного пространства, защиту и развитие с помощью системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; общедоступности образования и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся. Утверждались гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; подчеркивался светский характер образования, основанный на свободе и плюрализме.

Главным достижением этого этапа реформирования стало создание вариативной системы образования. Был создан ряд новых типов и видов образовательных учреждений (в том числе инновационных – лицеев, гимназий, колледжей), стала возможной частная инициатива в образовании (частные школы), в содержании и организации учебно-воспитательного процесса в школе педагоги смогли пользоваться модифицированными программами и учебниками (а не единственной обязательной программой, как ранее). У человека появилась возможность уже на ранней стадии обучения выбрать направление своего дальнейшего развития. В результате второго этапа реформы определилась стандартизация содержания обучения как важнейшая предпосылка сохранения единства культурного и образовательного пространства страны, сложилась современная система образования, представляющая собой совокупность взаимодействующих элементов: государственных образовательных стандартов и государственных образовательных программ, преемственной системы образовательных учреждений, органов управления образованием.

В то же время второй этап реформы закончился углублением системного кризиса в образовании. Социальный статус российского учительства в этот период оставался низким, школа отчаянно пыталась выживать в условиях хронического недофинансирования и обветшания материальной базы, в государственных институтах власти и педагогической науке оставалась несформулированной единая национальная концепция образования, средние специальные и профессиональные учебные заведения постепенно склонялись к тупиковым учебным заведениям. Фактически к 1998 г. процессы реформирования постепенно стали сворачиваться, реформа «забуксовала». Следующий этап преобразований должен был решить задачу выведения системы образования из глубокого системного кризиса.

На третьем этапе реформ, начавшемся в 1999 г. и продолжающемся в настоящее время, происходит формирование механизмов обеспечения качества образования. Рассматриваемый этап связан с устойчивым гармоничным развитием системы образования, обусловленным инновационными глобальными изменениями в науке и технологиях образования, реформированием экономики и управления данным процессом. Для развития этих положительных тенденций распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р была одобрена «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», которая и определила основные направления

реформ. Концепция реформирования системы образования в Российской Федерации преследует основную цель – повышение качества образования всех уровней, расширение доступа к образованию представителей малоименных слоев населения, а также жителей сельской местности. Реализация данной Концепции предполагает целый ряд шагов, включающих разработку и внедрение стандартов образования для всех уровней, начиная от дошкольного и заканчивая послевузовским, укрепление материальной базы учебных заведений, совершенствование учебных программ и учебных планов, усиление внимания не только к обучению детей и молодежи, но и к улучшению их здоровья и т. д.

За годы реализации реформы наиболее заметные меры были приняты в области преодоления неравенства в доступе представителей различных социальных групп населения к поступлению в вузы. Для этой цели предполагается полностью отказаться от вступительных экзаменов в вузы и перейти к системе приема на основе результатов проводимого во всех школах единого государственного экзамена (ЕГЭ). На сегодняшний день в Российской Федерации идет крупномасштабный эксперимент по введению ЕГЭ в практику образования, в нем участвует большинство регионов страны. Предлагаемый в настоящее время порядок зачисления в вузы на основе результатов ЕГЭ дает абитуриенту возможность направить документы в любой вуз, участвующий в эксперименте (соответственно, по окончании эксперимента речь будет идти обо всех вузах страны).

В рамках третьего этапа реформы предусмотрена реорганизация высшего образования. Этот процесс определяется недавним присоединением России к Болонской конвенции, предполагающей создание в Европе единого образовательного пространства к 2010 году. В этих целях необходимо будет создать условия для единого образовательного пространства: ввести единый стандарт и обеспечить возможности для мобильности вузов. Предполагается, что участие России в Болонской конвенции ускорит реформу образования внутри страны.

## Тема 15. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

### 15.1. Базовые концепции развития современного образования

В современном мире наблюдается значительное многообразие теорий и подходов к развитию образования. Сегодня педагогическая теория и практика представлены тремя базовыми концепциями образования: традиционалистской идеологией в обучении, рационалистической моделью школы, феноменологической моделью (А.Н. Джуринский, А.В. Ду-хавнева, Л.Д. Столяренко). Каждая из названных моделей формулирует собственный подход к решению фундаментальных проблем, связанных с образованием человека: определение функции и миссии школы как социального института, выявление общественно значимых целей обучения и воспитания, разработка приоритетов в деятельности школы, формирование содержания образования за счет включения актуальных знаний, реализация интересов и потребностей каждой личности в образовании.

В традиционалистской концепции воспитание и образование рассматриваются как формирование заданных обществом черт личности, что соответствует технократическим целям обучения. Эта концепция образования является базовой в Западной Европе и США, в ее рамках ведущими выступают три постулата.

1. Школьное образование в качестве основной своей цели должно рассматривать овладение учащимися базовыми знаниями, умениями и навыками. Лишь прочно усвоив такие основополагающие «инструменты учения», как чтение, письмо, математическая грамотность, учащиеся смогут потом успешно изучать различные академические дисциплины.

2. Общеобразовательные учебные заведения всех уровней должны нести ответственность за то, чтобы на первый план выдвигалось изучение и усвоение действительно важных и необходимых знаний.

3. Цивилизованная жизнь невозможна без усвоения определенных этических ценностей, следовательно, одна из задач школы – приобщение обучающихся к непреходящим ценностям духовной культуры.

В традиционалистской концепции предлагается решение некоторых проблем образования. В определении целей образования фундаментальная роль школы заключается в сохранении и передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации – многообразия важных знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка. В формировании содержания школьных программ обучения признается необходимым выделение общего ядра знаний, составляющих костяк академических дисциплин. В организации процесса обучения традиционалисты выступают за стабильные, проверенные временем методы обучения и контроля знаний. В соответствии с данной концепцией важную роль в обучении играют четкие стандарты и критерии успеваемости. Академическую успеваемость учащихся обеспечивают такие инструменты интеллектуального труда, как тщательная проработка учебных материалов, опора на память, повторение пройденного.

Традиционалистская концепция опирается на теоретические положения, разработанные Э. Шартье, Ж. Мажо, Л. Ка-ро, Ж. Капель, Г. Кэввелти и др.

Рационалистическая концепция основывается на выявлении наиболее эффективных способов усвоения учащимися различных видов знаний, а также решении задач практической адаптации молодежи к существующим социальным условиям через определенные школьно-образовательные механизмы. В рамках данной концепции школа функционирует по принципу индустриальной структуры. Знания рассматриваются как упорядоченная совокупность объективных данных. Они выступают для учащихся как внешняя субстанция и предлагаются им извне как производная от фигуры преподавателя, «образовательного менеджера».

Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая знания, умения и навыки, приобретают «поведенческий репертуар», необходимый им для адекватного жизнеустройства в обществе. Суть технологии обучения сводится к разработке техники подкрепления, поощрения и наказания, направленной на освоение учащимися определенной образовательной программы.

В основе рационалистической концепции лежат теории П. Блума, Р. Тайлера, Р. Генье, Б. Скиннера и др.

В трактовке феноменологической концепции смысл образования состоит в личностном самовыражении. Учение для феноменологов персонально значимо. Образование должно наиболее полно и адекватно соответствовать природе человеческой личности. Учение должно управляться не извне, а изнутри. Огромное внимание феноменологи уделяют среде обучения, которая выступает своеобразным катализатором успешного усвоения знаний. В данной концепции ценностно-значимыми становятся взаимозависимость, сотрудничество, равенство, доверительность. Задача школы – дать возможность свободного развития индивидуальности. Процесс воспитания понимается как помощь в саморазвитии, развитии способностей и своеобразия личности.

К недостаткам феноменологической концепции образования можно отнести ослабление целенаправленного воздействия, возможность формирования людей с приглушенным чувством ответственности и ослабление социальных связей.

Многие педагоги современности, понимая несовершенство этих моделей, основывают образование на религиозной и философской морали, например в традициях вальдорфской педагогики Р. Штайнера. В России среди возможных концепций развития школы выделяются концепция национальной школы Е.П. Белозерцева, концепция диалога

культур В.С. Биб-лера, концепция личностно ориентированного образования, концепция непрерывного образования и ряд других.

## 15.2. Направления развития практики образования

Среди основных тенденций в развитии школьного образования на рубеже XX–XXI вв. исследователи выделяют расширение дифференциации образования и обучения, ориентацию на многопрофильность и вариативность образования, увеличение возможностей выбора моделей образования, модернизацию всех ступеней образовательной системы в связи с изменяющимися требованиями общества и др.

Школьные реформы 1960-1980-х гг., коренным образом изменившие облик образовательной практики во всем мире, позволили сделать среднюю ступень образования общедоступной и бесплатной, в связи с чем остро встал вопрос дифференциации среднего образования. Глобальная тенденция развития современной школы проявляется в усилении и усложнении дифференцированной подготовки соответственно склонностям, интересам, успеваемости учащихся. Сегодня основными формами дифференциации являются распределение по разным типам учебных заведений, на профили и потоки внутри одной школы. Как правило, дифференциация происходит на этапе окончания начальной школы, осуществляется в учреждениях различного типа и ее главным критерием служит содержание образовательных программ. Широко распространена дифференциация в пределах одного учебного заведения.

В процессе осуществления дифференциации важным аспектом становится ориентация учащихся – распределение их по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация). Во многих странах ориентация учащихся – предмет специальных систематических мероприятий, в которых стремятся учитывать новые социальные реалии и потребности развития личности школьника. В ориентации активно участвуют средства массовой информации, общественные организации, предприниматели. Проблема дифференциации иногда решается неоднозначно, вызывая ряд негативных моментов. Например, разделение учащихся на группы или уровни производится на основе тестов или экзаменов, которые не всегда объективны; иногда средствами отбора становятся социальные факторы, например плата за обучение.

В рамках развития многопрофильности и альтернативности образования возникают новые типы школ. Как правило, в большей степени это относится к сфере среднего и профессионально-технического образования. Один из путей развития образования в этом направлении заключается в интеграции общего и среднего образования в рамках полной средней школы (например, в Англии по окончании городского технологического колледжа можно сразу приступить к профессиональной деятельности или поступить в высшую школу).

В современном мире предоставляются все более широкие возможности для выбора моделей образования. Помимо государственных учебных заведений, в образовательной практике представлен целый ряд частных учебных заведений, в которых учебно-воспитательный процесс отличается от традиционного. В последние годы число подобных школ растет. Частные учебные заведения могут решить проблемы учащихся, выход из которых сложно найти в рамках официальной образовательной системы. Например, это положение относится к детям, плохо адаптирующимся в традиционной школе, плохо переносящим регламентацию учебного процесса, конкуренцию, второгодничество. Частные школы, нацеленные на высокие образовательные стандарты, помогают развивать способности одаренных детей, нуждающихся в особой атмосфере обучения и воспитания и специальной программе обучения.

Поиски путей развития образования осуществляются на базе экспериментальных учебных заведений. Эти школы предназначены для эмпирической проверки, выработки и

обоснования основных педагогических идей с учетом опыта лучших педагогов. Опыт экспериментальных учебных заведений не всегда определяет будущие тенденции в развитии образования, но их деятельность является заметным фактом обновления школьного дела.

Главным фактором, обуславливающим тенденции развития современного образования, становится потребность человека в высоком качестве образования.

## Тема 16. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### 16.1. Понятие о целях воспитания в истории педагогики

Цель воспитания – это то, к чему стремится воспитание; будущее, на достижение которого направлены его усилия. Цель воспитания в конечном итоге отражает достигнутый уровень развития общества, им определяется и изменяется с изменением способа производства. В первобытно-общинном строе воспитание было призвано обеспечить существование людей, а его целью являлось вооружение человека опытом выживания. При рабовладельческом строе цели воспитания дифференцировались. Для свободнорожденных граждан предусматривались всестороннее развитие личности, знание «семи свободных искусств»; путь к всестороннему развитию лежал через «пайдейю» – познание всех вещей. Для рабов требовалось воспитание смирения, покорности, трудолюбия, знание «семи механических искусств» (ремесел). При феодализме классовое деление целей сохраняется: для феодалов – это рыцарское воспитание, для ремесленников и крестьян – трудовое. При капитализме воспитание и образование имеют своей целью формирование высококвалифицированных рабочих и компетентных и образованных буржуа, способных управлять производством. В демократическом обществе целью воспитания становится гармоничное развитие личности, предполагающее гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. В современной трактовке эта цель формулируется как создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

В то же время в истории педагогики наблюдалось поразительное многообразие подходов к определению цели воспитания. В Античности был сформулирован идеал гармоничного развития личности, однако он по-разному трактовался различными мыслителями. Платон отдавал предпочтение воспитанию ума, воли, чувств. Аристотель говорил о воспитании мужества и закаленности, умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоты. По мнению Я.А. Коменского, воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание), стремление к Богу (религиозное воспитание). Д. Локк полагал, что цель воспитания – сформировать джентльмена – человека деятельного и инициативного, обладающего глубоким умом и практическими знаниями. В теории Ж.-Ж. Руссо цель воспитания подчинена формированию общечеловеческих ценностей. И.Г. Песталоцци утверждал, что целью воспитания должно стать развитие способностей и дарований человека, заложенных природой. Их необходимо постоянно совершенствовать и таким образом обеспечить «гармоническое развитие сил и способностей личности». И.Ф. Герbart считал целью воспитания всестороннее развитие интересов ученика, направленное на его гармоническое развитие, идеалом личности ему представлялся добродетельный человек, умеющий приспособиваться к существующим отношениям, уважающий установленный порядок. К.Д. Ушинский целью воспитания называл духовное и нравственное развитие. М.И. Демков считал, что целью воспитания должно стать укрепление нравственности и религиозности человека.

## 16.2. Принципы воспитания и обучения в истории педагогики

Принципы воспитания – это основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека. Они отражают уровень развития общества, его нужды и требования к формированию конкретного типа личности. Таким образом, принципы воспитания представляют собой историческую категорию: на разных этапах развития общества становились актуальными или, напротив, теряли свою актуальность различные точки зрения на процесс воспитания. Среди важнейших принципов воспитания необходимо отметить следующие.

1. Принцип природосообразности воспитания. Идея природосообразности зародилась в античной философии (Демокрит, Платон, Аристотель), однако глубокую разработку она получила в трудах Я.А. Коменского (см. 6.1). Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических концепциях Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега. При всех различиях в трактовке самого понятия природы их объединяет подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости воспитания человека в соответствии с объективными закономерностями его развития в окружающем мире. Принцип природосообразности в европейской педагогике XIX–XX вв. послужил основой многих педагогических концепций: теории свободного воспитания, педологии, теорий возрастного и индивидуального подхода.

2. Принцип культуросообразности воспитания. Идея культуросообразности впервые появилась в трудах Д. Лок-ка, который объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия в опыте определяются воспитанием и условиями жизни. К.А. Гельвеций утверждал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания. И.Г. Песталоцци сформулировал принципы народной школы, готовящей детей к жизни в конкретной социокультурной среде (см. 8.2). Собственно принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф.А. Дистервег. Он утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых человек родился и живет. К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой в русле этих идей писали о народности в воспитании. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры. С.И. Гессен настаивал на единстве школы с обществом и нацией в целом, предполагая существование специальной «областной педагогики». Этот принцип разрабатывали С.Т. Шацкий и В.А. Сухомлинский.

3. Принцип центрации воспитания на развитии личности. Эта идея зародилась в античных учениях, в них формулировалась мысль о том, что задачей воспитания является развитие личности. Интерпретация воспитания как всестороннего и гармоничного процесса наиболее свойственна учению Ж.-Ж. Руссо (6.2). В русле философии прагматизма (Д. Дьюи) этот принцип понимался как обеспечение роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей. В гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу) развитие человека трактуется как процесс свободного раскрытия им своих способностей, а воспитание – как создание возможностей для самореализации и самоконтроля. Данный принцип исходит из приоритета личности по отношению к обществу.

Принципы природосообразности, культуросообразности и центрации воспитания на развитии личности не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Принципы обучения направляют деятельность педагогов, выполняя нормативную функцию дидактики. Принципы обучения выросли из потребностей педагогической практики как результат ее обобщения (например, принципы наглядности, прочности и последовательности обучения). Возникнув из опыта, они обеспечили возможность воспроизводить существующую педагогическую практику.

История дидактики характеризуется настойчивым стремлением выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать те важнейшие требования, соблюдая которые учителя могли бы достигать высоких и прочных результатов обучения. Решение

поставленной задачи начинается с выявления логической основы построения системы принципов. Такой основой Я.А. Коменский считал принцип природосообразности обучения, все остальные принципы должны идти в последовательности, согласованной с этой идеей. Ф.А. Дистервег стремился раскрыть принципы обучения конкретнее и рассматривал их в виде обязательных требований, предъявляемых, во-первых, к содержанию обучения, во-вторых, к обучающимся и, в-третьих, к обучающим. К.Д. Ушинский сформулировал необходимые условия хорошего обучения: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самодеятельность учащихся, правильность и т. д.

Некоторые принципы обучения, такие как принципы наглядности, систематичности и последовательности, воспитывающего и развивающего обучения и другие, оставаясь актуальными и в современной школе, нашли серьезную разработку в трудах многих педагогов. В частности, термин «воспитывающее обучение» впервые был введен И.Ф. Гербартом, однако идеи воспитывающего обучения встречались и в более ранних педагогических концепциях. Воспитывающим называют обучение, при котором достигается органичная связь между приобретением учащимися знаний, умений и навыков и формированием у них эмоционально-ценностного отношения к миру, друг другу, учебному материалу. Соотношение обучения и воспитания – фундаментальная педагогическая проблема. Так, Я.А. Коменский, признавая огромную воспитательную роль обучения, не разделял процессы обучения и воспитания. Ж.-Ж. Руссо преобладающую роль в педагогическом процессе отводил воспитанию. И.Г. Песталоцци связывал умственное образование с нравственным воспитанием, обосновывая это тем, что процесс познания начинается с чувственных восприятий, перерабатываемых затем сознанием при помощи априорных идей. И.Ф. Герbart считал обучение основным средством воспитания. К.Д. Ушинский видел в обучении важнейшее средство нравственного воспитания.

Развивающее обучение – это направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, нравственных и познавательных способностей учащихся путем развития их потенциальных возможностей. Как стройная теория развивающее обучение сложилось в трудах Л.С. Выготского. Вместе с тем с разных теоретических позиций проблемы развивающего обучения рассматривались в педагогических концепциях И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Ф.А. Дистервега, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского и др. В частности, Дистервега считают ученым, впервые обосновавшим в педагогике идею развивающего обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. М., 1985.
2. Антология педагогической мысли России в XVIII в. / Сост. А.И. Соловников. М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. / Сост. П.А. Лебедев. М., 1990.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П.А. Лебедев. М., 1987.
5. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. / Авт. – сост. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. М., 1994.
6. Аристотель. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1984.
7. Белозерцев Е.П. К.Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге. М., 1994.
8. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство. М., 2000.

9. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого. М., 1999.
10. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию М., 1995.
11. Джурицкий А.Н. История педагогики. М., 2000.
12. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998.
13. Егоров С.В. Учебно-методические материалы по истории педагогики. М., 2000.
14. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.
15. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М., 1978.
16. Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996.
17. Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. М., 2001.
18. История педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001.
19. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001.
20. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.
21. Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993.
22. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995.
23. Локк Д. Сочинения: В 3 т. М., 1988.
24. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М., 1991.
25. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1980.
26. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1978.
27. Моздалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших и до наших времен: В 2 кн. СПб., 2000.
28. Очерки педагогической науки в СССР (1917–1980) / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. М., 1986.
29. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен и до конца XVII в. / Под ред. Э.Д. Днепров. М., 1989.
30. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров. М., 1991.
31. Педагогика народов мира: история и современность / Под ред. К.И. Соловьевой. М., 2001.
32. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000.
33. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981.
34. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. М., 1995.
35. Степашко Л.А. Философия и история образования. М., 1999.
36. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1979.
37. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
38. Хрестоматия по истории Древнего Востока. М., 1980.
39. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. М., 1981.
40. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1983.