

В. И. СМЕРНОВ  
Е. В. ЮЖАНИНОВА

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

## ЧАСТЬ I. ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

НИЖНИЙ ТАГИЛ  
2012

УДК 37.013  
ББК 74.03(3)  
С506

Печатается по решению учебно-методического совета НТГСПА  
(протокол № 3 от 20 декабря 2011 г.)

**С506 Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Часть I. История зарубежного образования и педагогики :** учебное пособие / В. И. Смирнов, Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 454 с.

**ISBN 978-5-8299-0224-7**

Авторы-составители:

**Смирнов В. И.**, доктор педагогических наук, профессор (научная и литературная редакция, автор предисловия, автор-составитель глав: 1–5; 10–11).

**Южанинова Е. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (автор отдельных текстов, автор-составитель глав: 6–9).

Рецензенты:

**Корнетов Г. Б.**, доктор педагогических наук, профессор;

**Уткин А. В.**, кандидат педагогических наук, доцент

В учебном пособии, разработанном в соответствии с учебной программой курса «История образования и педагогической мысли» (автор В. И. Смирнов), использованы авторские материалы и фрагменты учебников, учебных пособий, монографий и статей, раскрывающих в предлагаемой авторами-составителями системе и в их редакционном оформлении основные события и факты, характеризующие развитие образования за рубежом с древнейшим времен до настоящего времени, а также характеризуются важнейшие философского-педагогические концепции и учения, определившие путь и логику развития педагогической науки и образовательной практики.

Учебное пособие адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям, всем, кто интересуется историей образования и педагогической наукой.

УДК 37.013  
ББК 74.03(3)

**ISBN 978-5-8299-0224-7**

© Смирнов В. И., Южанинова Е. В., 2012

© Нижнетагильская государственная  
социально-педагогическая академия, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ.....</b>	<b>7</b>
<b>ГЛАВА 1.</b>	
<b>ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ</b>	
<b>КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ</b>	
<b>И КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ.....</b>	<b>11</b>
§ 1. История педагогики как область педагогической науки.....	11
§ 2. Методологические основания	
истории педагогики как науки.....	16
§ 3. Основные подходы к изучению историко-педагогического	
процесса.....	21
§ 4. Методика историко-педагогических исследований.....	25
§ 5. История педагогики как учебный предмет.....	27
§ 6. Процесс становления истории педагогики.....	28
Вопросы и задания по главе 1.....	33
Список использованной литературы.....	34
<b>ГЛАВА 2.</b>	
<b>ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ</b>	
<b>В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ,</b>	
<b>У НАРОДОВ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА</b>	
<b>И В АНТИЧНОМ МИРЕ.....</b>	<b>36</b>
§ 1. Воспитание в первобытном обществе.....	36
§ 2. Образование на Ближнем и Среднем Востоке.....	43
§ 3. Иудаистская педагогическая традиция.....	46
§ 4. Воспитание в Древней Индии и в Древнем Китае.....	50
§ 5. Воспитание в античном мире.....	55
Вопросы и задания по материалу главы 2.....	61
Список использованной литературы.....	62
<b>ГЛАВА 3.</b>	
<b>МЫСЛИТЕЛИ ДРЕВНОСТИ О ВОСПИТАНИИ.....</b>	<b>65</b>
§ 1. Взаимообусловленность развития философской культуры	
и становления образования в древнем мире.....	65
§ 2. Мыслители древнего востока о воспитании.....	66
§ 3. Античные философы о воспитании.....	78
§ 4. Педагогические идеи мыслителей Древнего Рима.....	88
Вопросы и задания по материалам главы 3.....	96
Список использованной литературы.....	97

<b>ГЛАВА 4.</b>	
<b>СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ</b>	
<b>МЫСЛИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И В СТРАНАХ ВОСТОКА</b>	
<b>В СРЕДНИЕ ВЕКА (ДО XVII В.)</b>	100
§ 1. Основы христианского воспитания	100
§ 2. Воспитание и образование в Византии	107
§ 3. Образовательная практика в Западной Европе в средние века	114
§ 4. Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения	123
§ 5. Реформация и ее влияние на образование и воспитание	128
§ 6. Контрреформация и формирование иезуитской системы воспитания	131
§ 7. Формирование исламской традиции в воспитании	133
Вопросы и задания по материалам главы 4	137
Список использованной литературы	139

<b>ГЛАВА 5.</b>	
<b>ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В СРЕДНЕВЕКОВЫХ</b>	
<b>ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЯХ</b>	141
§ 1. Педагогические идеи христианских просветителей	141
§ 2. Педагогические идеи исламских просветителей	148
§ 3. Образовательные проекты в эпоху Возрождения и Реформации	154
§ 4. Педагогические идеи деятелей Возрождения и Реформации	161
Вопросы и задания по материалу главы 5	175
Список использованной литературы	176

<b>ГЛАВА 6.</b>	
<b>ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>В НОВОЕ ВРЕМЯ</b>	
<b>И В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ (XVII–XVIII ВВ.)</b>	179
§ 1. Социально-исторические и социокультурные условия развития образования в новое время и в эпоху Просвещения (XVII–XVIII вв.)	179
§ 2. Основные тенденции развития образования	182
§ 3. Идеалы Просвещения и реалии практики западноевропейского образования	196
§ 4. Проекты реформ народного образования в эпоху Великой французской революции (1789–1794)	203
Вопросы и задания по материалам главы 6	207
Список использованной литературы	208

<b>ГЛАВА 7.</b>	
<b>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЗА РУБЕЖОМ В XVII–XVIII ВВ.</b>	<b>210</b>
§ 1. Педагогические идеи начала нового времени	210
§ 2. Теоретические основы педагогики Я. А. Коменского	215
§ 3. Педагогические воззрения французских просветителей	223
§ 4. Педагогические идеи английского просвещения: эмпирико-сенсуалистическая концепция Джона Локка	231
§ 5. Педагогические идеи немецкого просвещения: филантропизм и филологический неогуманизм	235
§ 6. Основы педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо	243
Вопросы и задания по материалу главы 7	249
Список использованной литературы	250

<b>ГЛАВА 8.</b>	
<b>ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ В XIX ВЕКЕ</b>	<b>253</b>
§ 1. Социально-исторические условия и главные направления развития образования за рубежом в XIX веке	253
§ 2. Полемика о перспективах развития школьного образования в XIX веке	255
§ 3. Реформы в области образования	264
§ 4. Становление национальных систем образования: своеобразие и общие тенденции. Дуалистический характер национальных систем образования	272
Вопросы и задания к главе 8	281
Список использованной литературы	281

<b>ГЛАВА 9.</b>	
<b>РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ В XIX ВЕКЕ</b>	<b>283</b>
§ 1. Педагогическая теория и практическая деятельность И. Г. Песталотци	283
§ 2. Педагогическая система И. Ф. Гербарта	299
§ 3. Педагогические воззрения и практическая деятельность Дистервега	312
§ 4. Педагогические идеи позитивизма	324
§ 5. Педагогические идеи утопического социализма	329
§ 6. Философия иррационализма и психоанализ З. Фрейда	337
Вопросы и задания к главе 9	340
Список использованной литературы	341

## **ГЛАВА 10.**

<b>ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ В XX ВЕКЕ.....</b>	<b>344</b>
§ 1. Развитие общеобразовательной школы на Западе в XX столетии.....	344
§ 2. Попытки модернизация обучения на Западе во второй половине XX в. ....	353
§ 3. Реформы высшего образования во второй половине XX века.....	368
Вопросы и задания по материалу главы 10.....	377
Список использованной литературы.....	378

## **ГЛАВА 11.**

<b>РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ В XX ВЕКЕ.....</b>	<b>382</b>
§ 1. Развитие педагогической теории в конце XIX – первой половине XX вв. ....	382
§ 2. Традиционалистская парадигма образования.....	385
§ 3. Педологические и бихевиористские идеи западной школы.....	393
§ 4. Основные реформаторские педагогические течения первой половины XX столетия.....	402
§ 5. Педагогические идеи прагматизма и педоцентризма.....	407
§ 6. Педагогические идеи «трудовой школы».....	414
§ 7. Педагогические идеи «свободной школы».....	418
§ 8. Идеи экспериментальной педагогики и педагогики действия.....	424
§ 9. Гуманистическое направление западной педагогики.....	433
§ 10. Развитие педагогической мысли во второй половине XX – начале XXI вв. ....	437
§ 11. Педагогика цивилизаций Востока в XVII–XX вв. ....	443
Вопросы и задания по материалам главы 11.....	447
Список использованной литературы.....	449

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Наше время знаменуется мощным подъемом педагогического творчества: педагоги-ученые, педагоги-практики ищут пути и способы создания воспитательно-образовательных систем, обеспечивающих условия для развития человека, реализации его сегодняшних и завтрашних жизненных целей и потенциалов, удовлетворяющих ожидания семьи и общества.

Ищут. Часто находят. Нередко обнаруживают ошибочность избранного пути.

Практика показывает, что попытки решения образовательных и воспитательных задач через внедрение универсальных и всемогущих методов, приемов, средств (А. С. Макаренко называл это «педагогическими фокусами») существенных результатов не дают, а порой приводят и к негативным последствиям. Очевидно, что удастся достичь желаемого только педагогам, руководствующимся в своей деятельности научными знаниями, в основе которых лежит накопленный, систематизированный и апробированный педагогической теорией и практикой опыт.

Строя новое здание педагогической науки, выстраивая новые образовательные системы, создавая новые дидактические технологии, мы не можем игнорировать рекомендации и указания старой педагогики. Она вела вперед многие поколения учащихся и учащихся и представляла собой необходимый этап на пути к развитию рациональных способов учебной деятельности, эффективных теорий воспитания.

Из старой педагогики и, казалось бы, ушедшей в небытие школьной практики и сегодня можно черпать ценные научно-методические указания. Даже ее догмы позволяют разобраться в том неисчерпаемом наследии, которое даровали нам многовековые стремления наших предшественников найти наилучшие способы того, как «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» (Н. И. Новиков). Разобраться и строить новую школу, наверное, ошибаясь, но не повторяя ранее допущенных ошибок. Русский педагог В. П. Вахтеров, который высоко оценивал накопленный зарубежной и российской школой и педагогикой опыт, справедливо писал, что и теперь еще нам, как до звезды небесной, далеко до осуществления на практике всех идеалов старой педагогики. «Для нас поучительны даже ее ошибки. Зная их, нам будет легче избежать их в будущем».

Учитывая непреходящее значение мирового и отечественного историко-педагогического опыта, уже во второй половине XIX столетия в программу педагогической подготовки русских учителей были включены вопросы, ответы на которые позволяли будущим наставникам молодежи

проникнуться духом и идеалами старой педагогики, найти варианты решения педагогических проблем.

В XX столетии история педагогики выделяется в отдельную дисциплину и становится обязательной частью подготовки учительства. Однако книги по истории педагогики и методике преподавания предмета, следует это с грустью признать, оставляют желать лучшего...

Нам бы хотелось, чтобы студенты приобретали знания по педагогике – по практической педагогике! – из первоисточников, т. е. из книг, созданных подлинными творцами педагогической науки, а не ее пересказчиками и интерпретаторами. Но, увы! И здесь во всей неизбывной остроте стоит вопрос дефицита времени. Вот и покидают стены педвуза выпускники, имея дипломы и некоторое представление о том, что когда-то жили и что-то писали Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Я. Корчак, А. С. Макаренко...

К величайшему сожалению, абсолютное большинство этих выпускников оригинальных произведений классиков никогда не читали. И, вероятно, уже не прочитают. И понесут в сферу профессиональной деятельности все то, чем наказывали многих из них их педагоги, своей педагогической малограмотностью заставляя ненавидеть школу, учителей, учебный труд.

Предлагаемое вашему вниманию учебное пособие, разумеется, не претендует на изменение существующего положения с историко-педагогической подготовкой. Но мы попытаемся указать вам ориентиры в историко-педагогическом познании, сообщить множество – иначе не получается – историко-педагогических фактов, учений, противоречий. Мы надеемся преодолеть инерцию школярского отношения к важной, умной, необычайно интересной и интригующей науке.

Пособие состоит из двух частей: часть I – «История зарубежного образования и педагогики», и часть II – «История отечественного образования и педагогики». Разбивка пособия на части произошла в связи с большим объемом печатного материала, которым технически неудобно будет пользоваться читателю.

Преподаватель вправе использовать один из двух вариантов учебной программы: 1) изучить концентрированно «Историю зарубежного образования и педагогической мысли», а затем перейти к освоению материала «Истории отечественного образования и педагогической мысли», что позволит соотносить развитие российской педагогики с мировой педагогической теорией и практикой; 2) изучать материал синхронизировано, пользуясь двумя книгами пособия одновременно.

Предлагаемое вашему вниманию учебное пособие не совсем обычное: оно сочетает в себе черты учебника, антологии, хрестоматии.



Как учебник предлагаемая книга отличается достаточно жесткой логикой организации учебного материала и содержанием, в полной мере соответствующим созданной нами программой учебной дисциплины. Эта дисциплина представлена в учебном плане, разработанном на основании Федерального государственного образовательного стандарта ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование»; программа дисциплины утверждена кафедрой педагогики НТГСПА. Здесь есть практически все признаки учебника, в котором представлено сочетание составительских статей и авторских материалов, вопросы и задания по материалам глав, списки используемой основной и дополнительной литературы.

Как антология и хрестоматия учебное пособие включает в себя фрагменты текстов учебных пособий, статей энциклопедий и справочной литературы, проверенные материалы Интернета.

Преимущественно составительский характер имеет часть I пособия, названная «История зарубежного образования и педагогики». Собственно авторскими здесь являются статьи Е. В. Южаниновой.

Большинство статей (глав) по зарубежной педагогике – переработанные, отредактированные составительские материалы – лучшие (по нашему мнению) фрагменты лучших учебников и учебных пособий по истории образования и педагогической мысли, изданных в последние десятилетия в России.

Редактируя материалы, мы не нарушали авторскую логику и авторский замысел, не искажали авторские оценки и выводы. Исключение составляли некоторые пропуски, сокращения оригинальных материалов текстов, осуществленные в технических целях (для создания симметрии в расположении учебного материала, обеспечения взаимодополняемости материалов, отказа от некоторого многословия в текстах и общих рассуждений в целях усиления динамики сообщения учебного материала).

В некоторых случаях мы сопоставляли и противопоставляли тексты разных авторов, предлагая читателю сделать и обосновать свой выбор (мы убеждены, что пользователь учебника не должен быть заложником позиции одного автора, как это случается практически всегда с авторскими текстами).

Вторая часть «История отечественного образования и педагогики» (за исключением глав 7 и 8 – последних в пособии) представлена авторским материалом В. И. Смирнова.

Во избежание претензий в несанкционированном использовании чужих текстов мы предупреждаем, что включенный в пособие учебный материал надлежащим образом оформлен как цитата или пересказ.

В заключение хочется привести еще одну цитату: наш современник, классик отечественной педагогики Ш. А. Амонашвили очень ярко и об-

разно говорит о своем отношении к истории педагогики: «...Я преклоняюсь перед классической педагогической мыслью и практикой, перед звездным небом, перед каждой яркой звездой на педагогическом небосклоне. Люблю общаться со звездами педагогики – они мудрые, пронизательные, неиссякаемые, общительные и доброжелательные. Они умеют вдохновлять и умеют делиться своими яркими лучами мудрости. Только для того, чтобы вызвать их к разговору с тобой, надо идти к ним с чистым сердцем и без чувства превосходства над ними, хотя бы без осознания того, что их нет уже в живых, а ты жив.

Мысли и дела великих педагогов не умирают, но бывает, что это мы, живые, становимся глухими к их зову.

Как иной искатель от науки порой рассматривает звезды?

Неудобно сказать, но не нахожу другого определения: всматривается он в небо не с восхищением от вечности живущих там идей, а с изумлением от того, как смогли эти звезды, в том глубоком прошлом, еще в то время, додуматься до той же самой истины, к чему пришел современный искатель.

Нет, я не осмелюсь никогда так взглянуть на классическое педагогическое наследие. И вообще не считаю это наследие достоянием прошлого и не буду обращаться к нему с той целью, чтобы удивляться самому и удивлять других способностями и пронизательностью великих мыслителей»<sup>1</sup>

В. И. СМЕРНОВ

---

<sup>1</sup> Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. С. 50.

# **ГЛАВА 1.**

## **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ**

- § 1. История педагогики как область педагогической науки.
- § 2. Объект и предмет, методика историко-педагогических исследований.
- § 3. Методологические основания истории педагогики как науки.
- § 4. Основные подходы к изучению историко-педагогического процесса.
- § 5. История педагогики как учебный предмет.
- § 6. Процесс становления истории педагогики.

### **§ 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ОБЛАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

*ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
БИМ-БАД Б. М.  
ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ*

#### **Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования**

Нередко студенты спрашивают: зачем нужна история педагогики, когда есть курс педагогики? Разве в нем не сосредоточено все то, к чему привела история развития этой науки?

Начнем с рассмотрения вопроса о том, в чем и как эти курсы взаимодействуют и помогают друг другу в подготовке хорошего воспитателя и учителя.

Все лучшее, что мы ожидаем от будущего, строится на фундаменте наличного знания и опыта, который можно расширять и укреплять, только опираясь на него. Чтобы развивать и совершенствовать имеющееся, его необходимо знать и понимать. Не так ли? И любая наука обретает реальный смысл только тогда, когда ее рассматривают не как родившуюся готовой, а как итог работы предшествующих поколений. Никакое научное положение, ни одно наблюдение, ни одна идея не существуют сами по себе: норма, требование, запрет – все, из чего состоит педагогическое знание, – есть результат усилий, затраченных кем-то и когда-то; и пока мы не узнаем, когда, над чем и почему кто-то трудился, отыскивая истину, мы не сможем по-настоящему понять тот или иной факт.

То, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (*наследия*), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих

тенденций). История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения. История позволяет проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов уже были опробованы, использовались и к каким они привели результатам. История – противоядие как от легкомысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой.

Экономить время, затраченное другими, еще не значит выигрывать время для себя. Не так уж редко прошлое науки способно обогатить ее настоящее: далеко не все вопросы, поставленные предшествующим развитием педагогики, могут быть решены даже и сегодня. История вопросов и их постановки так же важна, как и история готовых ответов на вопросы, как и история заблуждений, практикой подтвержденных ошибок. Без опоры на этот гигантский опыт нельзя не только правильно разрешить, но даже и поставить эти вопросы, поставить их творчески.

История учит. Поиски и заблуждения, надежды и разочарования, находки и их блестящее практическое воплощение, производившее на современников впечатление чуда, – все это нас учит. Глубокое уважение к прошлому, исключаящее ликвидаторское отношение к традициям, творчество новой культуры без примеси ложного новаторства – вот некоторые из уроков истории.

Навряд ли, кроме педагогики, есть такая отрасль знаний и область деятельности, экспертом в которой считали бы себя столь многие неспециалисты и которая тем не менее неизменно оказывалась бы столь неподатливой, столь мучительно трудной при условии действительного овладения ею. Педагогика опутана массой предрассудков, порожденных тоже некоторыми из традиций прошлого и самым обыкновенным невежеством. Но история учит: по мере усвоения ее богатств рассеиваются даже самые упорные педагогические предрассудки, например, уверенность «здравого смысла» в том, что для успешного воспитания никакая особая наука не нужна, а достаточно некой специфической, едва ли не врожденной способности применять на практике различные знания о человеке, достаточно результатов своих доморощенных наблюдений и воспоминаний из времен собственного детства. И вот история педагогики разворачивает перед новичком (да и не только перед ним) драму идей, вырывающих у непознанного тайны формирующего, воспитывающего, образующего взаимодействия с человеком, идей, обобщающих причины великих успехов и тысячелетний опыт становления того или иного типа личности.

В истории педагогики знания о законах целенаправленного и систематического воздействия на человека, складывающиеся в ходе практики трудами многих поколений реалистически мыслящих людей, предстают перед нами как бы в замедленной киносъемке. И тогда будущий воспитатель, не «изобретая велосипеда», а проанализировав искания человечества под новым, собственным углом зрения, применительно к современным условиям, будет собственной практикой обогащать его и развивать дальше накопленное богатство.

Усвоение историко-педагогического знания дает возможность продолжить, приумножить лучшие творческие достижения в области воспитания. Дорогой ценой достались человечеству истины. По существу только исторический подход к педагогическим вопросам позволяет выяснить, что же мы знаем в педагогике, знаем достоверно, неопровержимо, что в нашем знании принадлежит или приближается к нерушимым и бесспорным законам. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, знаем плохо, приблизительно. Это подведение итогов накопленного знания, очерчивающего рубежи современной педагогики с еще не познанным и выявляющего систему проблем, перед которыми стоит наша наука и без разрешения которых она не может прогрессировать, дает единственно научную – исторически обоснованную – базу для предвидения в педагогике. Мы можем (и обязаны!) заглянуть в будущее, только зная тенденции развития. Настоящее и будущее проблем проясняются при условии изучения их рождения, развития, воскресения, т. е. их исторической судьбы.

Прошлое не мертво, оно воспроизводит себя, оно в видоизмененной форме живет и в сегодняшней действительности. Но в научном плане ... прошлое как бы застыло. И благодаря этому оно является экспериментальным полем для исторического познания. Результаты, причины, механизмы, ход законченного исторического процесса уже неизменны. Ничья воля, никакой новый поворот событий изменить их не может. Их можно познавать точнее и доказательнее, чем при изучении незавершенных процессов.

История педагогики – история противоречий жизни, разрешение которых предопределяет движение вперед. Эта наука изучает коллективную работу поколений – практическую и теоретическую, – шаг за шагом проникающую в сущность воспитывающих влияний. Поэтому историю педагогики невозможно оторвать от психологии, политики, истории детства, от педагогики и методики. Курс истории педагогики синтезирует знания, фокусирует их на решении практических задач. Здесь шагу нельзя ступить, не мобилизовав все свои знания, разрозненно получаемые

из отдельных курсов. Все, что приобретает студент в области психолого-педагогической подготовки, при изучении курса истории педагогики начинает «работать».

Историю педагогики интересуют некоторые важные вопросы, которые не изучает и не обязана изучать никакая другая научно-педагогическая дисциплина. Только история педагогики исследует возникновение, развитие, обусловленность главных понятий (категорий) самой педагогики, только она осмысливает ход, процессы и законы развития педагогического знания, показывает, по каким механизмам происходит приращение нового: законы преемственности и новаторства, бережное отношение к лучшему в наследуемой культуре, ее приумножение и дальнейшее развитие в ходе практического осуществления того, чему она учит.

В структуре педагогического образования история педагогики – единственная дисциплина, которая позволяет студентам осознать педагогику как противоречивое и одновременно единое целое, как неисчерпаемое богатство практики и идей человечества. Эта дисциплина и есть самосознание педагогики, она не просто пополняет собой педагогическое образование, но и формирует его логический остов. Именно история педагогики отвечает на вопрос о природе педагогического знания, потому что именно она изучает специфику педагогики как формы познания. Она изучает основные типы педагогических систем, состав педагогической науки, историю становления отдельных педагогических дисциплин (которым сейчас нет числа), развитие их проблематики, прогресс и регресс в методах научного познания, характер и основные типы педагогических дискуссий, изменения предмета науки и т. д. Она действительно отвечает на вопрос: что такое педагогика во всех ее формах и видах.

«Только глупцы учатся на своих ошибках», – уверял один мудрец. Человечество наделало достаточно ошибок, на которых можно и должно учиться, и было бы действительно глупо не учитывать этот горький опыт. Занимаясь историей педагогики, важно не отмахиваться от истории неудач, промахов, тех самых заблуждений, которые неизбежны в силу вечной ограниченности исторического опыта. История учит тех, кто хочет у нее учиться, чтобы не быть «глупцом». История заблуждений – это профилактика новых заблуждений, это удар по современным заблуждениям. Мы должны знать тупиковые пути развития педагогической мысли и практики, для того чтобы не идти в «отдаленные края лабиринта».

Творчество педагога, безошибочная интуиция, педагогический такт – все, что подразумевает в человеке способность *педагогически мыслить*, – результат не только опыта, но и обширных, глубоких познаний.

Педагогическое мышление – это способность решать конкретные, новые для педагога, непредвиденные задачи, ставить педагогический

диагноз и помогать воспитуемым преодолевать трудности, находить правильный выход из самых сложных ситуаций.

Курс истории педагогики позволяет черпать знания об этих трудностях и путях их разрешения из сокровищницы опыта великих педагогов. У них студент перенимает сложнейшее из всех искусств – искусство любить детей, не нанося вреда их развитию, создавать условия для становления личности. Одновременно курс истории педагогики учит распознавать врагов народного просвещения, реакционных и консервативных деятелей от педагогики с их коварно лживой аргументацией, нападками на идеи и опыт передовых мыслителей и практиков народного просвещения. Эти знания совершенно необходимы в наше время, когда реакционные педагоги не просто отказываются от прогрессивного наследия прошлого, но и искажают, клеветают на него, используя при этом и старый арсенал средств и идей.

Педагог должен иметь самостоятельно выработанное *педагогическое мировоззрение* – систему идей, взглядов и убеждений о том, чем была, чем стала, чем должна быть и чем может быть педагогика. Педагогическое мировоззрение – это четкое, ясное представление о структуре педагогических наук, их проблематике, достижениях и слабостях, возможностях и путях их реализации, их сегодняшних неотложных задачах. Выработать подобное научное мировоззрение нельзя, не узнав причин возникновения, разветвления и обогащения педагогического знания. Чтобы продолжить лучшие из традиций, чтобы ненароком не способствовать продолжению худших, надо знать и те, и другие.

Ядро научного педагогического мировоззрения – учение о сущности человека, факторах его формирования, природе воспитания, целях, содержании, формах и методах образования. Только в курсе истории педагогики будущим специалистам дается системное изложение учений о становлении личности. Тем самым в основу педагогического мировоззрения ложится педагогическая антропология – учение об истоках и процессе очеловечивания человека как продукта и творца истории, как предмета и субъекта воспитания.

Курс истории педагогики – источник не только профессиональных знаний, но и идейных убеждений, вдохновения, мастерства. Он служит самовоспитанию воспитателей»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики... С. 12–16.

## **§ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ**

**ИЗ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

Методология обычно определяется как наука о наиболее общих путях познания действительности. Она представляет собой в целом философское знание, включающее знание о наиболее общих закономерностях бытия, об отношении бытия и сознания, природе и сущности человека.

Опираясь на методологические основания, можно выстроить определенную систему данной области знания, в том числе отражающую подходы тех или других представителей педагогической мысли к существенным сторонам развития воспитания, причинно-следственным связям в этой системе.

*Системообразующая функция* методологии помогает разработать систему взглядов с учетом ее внутренних опосредований.

*Объяснительно-оценочные и прогностические функции* методологии реализуются в конкретных историко-педагогических характеристиках и служат основанием для их оценки.

Для методологического обоснования историко-педагогического знания чрезвычайно существенно понимание сущности воспитания. Как известно, история педагогики как наука и построенный на ее фундаменте учебный предмет в самом общем виде изучает процесс, закономерности развития теории и практики воспитания в жизни общества. При этом можно считать оправданным понимание воспитания в широком плане, включающего в себя и обучение, и образование.

Воспитание необходимо рассматривать как явление и социальное, и педагогическое.

Воспитание как процесс происходит в определенных социальных, общественных условиях. Оно тесно связано с историей общественного развития. Если согласиться с очень широким определением воспитания как процесса передачи опыта от одного поколения к другому, то этим доказывается значение воспитания для движения общества, взаимосвязи поколений, овладения молодежью накопленными богатствами цивилизации. Особенности воспитания как социального явления достаточно основательно использовались для рассмотрения его с позиций классового подхода.

Но воспитание это и специфическое психолого-педагогическое явление: центром его выступает человек в своей не только социальной, но и биологической и духовной сущности.



История педагогики как наука и как учебный предмет в течение многих десятилетий в нашей стране имела своим методологическим основанием марксистско-ленинское учение, диалектический и исторический материализм. Такое основание выступало как бесспорное и единственное и реализовалось в научной и учебной литературе при изложении системы педагогических взглядов того или иного педагога прошлого, а также в рассмотрении и оценке практики воспитания, образования, обучения в разные исторические периоды. При этом марксистско-ленинская философия в полной мере реализовала свои системообразующие и особенно объяснительно-оценочные методологические функции, ибо только с этих позиций оценивались мировоззренческие идеи педагогов прошлого, истоки их педагогических взглядов, их место в истории воспитания.

В оценке историко-педагогического процесса, в частности истории воспитания как социального явления, ведущим оставался **классовый подход**. Сегодня уже доказано, что классовый подход ограничивал богатство историко-педагогической теории и практики воспитания, приводил к недооценке идей крупнейших педагогов прошлого, к односторонности в изложении их мировоззренческих идей, к обеднению, а нередко необъективности в оценке места и значения тех или других педагогов в историко-педагогическом процессе

В наши дни методологический принцип классового подхода подвергся определенной трансформации. Отказавшись от абсолютизации классового подхода, ученые считают, что он имеет право на существование и, пока существуют классы, неизбежен. Клеймить его и противопоставлять общечеловеческим ценностям бессмысленно. Объективная оценка с классовых позиций тех или других сторон педагогических учений предлагается и в современной историко-педагогической литературе, при этом она дается в сочетании с другими методологическими основаниями по принципу взаимодополнения.

Чаще всего классовый подход сочетается с **формационным подходом** и служит основанием для уточнения, обоснования тех или других особенностей развития культуры, просвещения, образования в рамках тех или иных формаций.

В историко-педагогическом знании существенным методологическим основанием выступает **цивилизационный подход**, который дает возможность привнести социологические предпосылки в оценку развития истории педагогических идей и практики воспитания, обосновать социальными причинами движение, развитие этих феноменов.

Другим важным методологическим основанием в истории педагогики можно считать **культурологический подход**. Его значимость вытекает из сути самого понятия культуры, которую можно определить как опыт,

накопленный человечеством в процессе его существования. Но и воспитание в самом общем плане нередко определяется как передача опыта. В этой взаимосвязи понятий культуры, опыта человечества, воспитания – одна из основ культурологического подхода. Вторая связана с тем, что и само историко-педагогическое знание – это часть культуры. Каждое педагогическое учение в истории развития науки занимает вполне определенное место и вместе с другими науками способствует развитию культуры, обогащая ее.

Для обоснования значимости культурологического подхода важно и то обстоятельство, что человек как субъект воспитания сам выступает как потребитель и носитель культуры. Успешное решение задач воспитания, образования, обучения – важнейшее условие развития культуры в обществе. Определение взаимосвязей между развитием культуры и воспитанием подрастающего поколения – одна из задач истории педагогики и как науки, и как учебного предмета, на что и направлен культурологический подход.

В настоящее время наиболее существенным методологическим основанием в истории педагогики можно считать **антропологический подход**. Педагогическая антропология, основы которой в науке заложены К. Д. Ушинским, в современных условиях составляет самостоятельную область педагогического знания. Вместе с тем она должна рассматриваться как методологическое обоснование педагогических явлений и, следовательно, реализовать свои методологические функции, направленные на построение системы в познании историко-педагогического процесса, служить точкой отсчета и критерием в оценке этих систем, раскрытии в них причинно-следственных связей и зависимостей, прогнозировать их значение для развития теории и практики воспитания.

Данный подход особенно значим в историко-педагогических исследованиях, в истории педагогики как науке и учебном предмете. Доказывая значимость антропологического подхода при рассмотрении историко-педагогического процесса и опираясь при этом на достаточно широкий круг философских и историко-педагогических источников (Б. М. Бим-Бад, Ш. А. Амонашвили, П. С. Гуревич, Г. Б. Корнетов, Л. М. Лузина, А. И. Пискунов, А. А. Корольков и др.), можно выделить такие существенные его стороны:

- концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон ее развития;
- ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;

– конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;

– реализация гуманистической направленности педагогического знания;

– выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе.

С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и практики прошлых времен. Здесь может быть реализована **объяснительно-оценочная функция** методологии, позволяющая понять, исходя из общих закономерностей, почему в определенный период мировой истории выдвигаются на первый план проблемы человека как предмета воспитания, как активного мыслящего субъекта, а в другие исторические периоды, наоборот, всячески подчеркивается подчинение человека идеям своего класса, идеологическим требованиям той эпохи, в которую он живет.

Особенно значима **прогностическая функция методологии**, реализуемая на основе антропологического подхода. Она способствует прогнозу и оценке роли и значения данной педагогической системы в развитии, движении теории и практики, ее востребованности или забвения будущими поколениями ученых и практиков в области воспитания.

В методологических подходах в истории педагогики чрезвычайно значима **роль религии**. В определенные исторические периоды религия оказывала огромное влияние на педагогическую мысль и практику воспитания. Поэтому необходимо оценивать ее роль и значение как закономерного фактора в развитии человеческого общества, его культуры, а не как ошибки и заблуждения самых разных педагогов.

Как же проявляется религия в истории педагогической мысли и практике воспитания?

Во-первых, религия проявляет себя как идеологическая основа жизни общества, обнаруживается при этом ее связь с общественной идеологией, с господствующими в данном обществе идеологическими принципами и установками. Она может проявляться и как идеологическое мировоззренческое основание. Религиозное мировоззрение – это существенная характеристика в системе историко-педагогических учений целого ряда педагогов.

Во-вторых, религия зачастую является основой нравственного сознания общества и нравственного поведения человека. Требования к поведению человека, с одной стороны, и его отношение к действитель-

ности, к людям, самому себе, – с другой, – одна из самых характерных особенностей всякой религии.

В-третьих, огромно влияние религия через религиозную культуру. Объективно она является частью мировой культуры в виде величайших памятников религиозной архитектуры, искусства, литературы и т. д. В субъективном плане религиозная культура реализуется в содержании ряда педагогических учений и отражается в подходах к воспитанию, образованию, обучению.

В-четвертых, в связи с тем что высшие церковные чины состоят в определенных отношениях с государственной властью, с представителями правящих кругов, это находит отражение в педагогических учениях и проявляется нередко достаточно противоречиво.

В заключение выделим те *наиболее значимые в педагогических учениях прошлого блоки, которые требуют методологического обоснования.*

*Таких блока четыре в любом педагогическом учении.*

**Первый блок – цели воспитания,** которые обычно в педагогических учениях связаны с социальными основаниями. В них наиболее непосредственно реализуются философские идеи, мировоззренческие установки данного педагога. Методологические подходы помогут объяснить идеологические основания целей, поставленных данным педагогом. Здесь возможна опора на формационный и цивилизационный подходы, возможны здесь и оценки с позиций классового подхода в характеристике взглядов педагога.

**Второй блок** историко-педагогического знания, опирающийся на методологические основания, *включает проблему движущих сил, источников развития.* У значительного числа педагогов прошлого эта проблема рассматривается как принцип природосообразности. При этом в педагогических учениях задействована диалектика природного и социального. И здесь особенно важна объяснительно-оценочная функция методологического знания, которая помогает понять глубину и значимость для формирования взглядов данного педагога учения о движущих силах развития человека как единстве принципов природосообразности и культуросообразности.

**Третий блок** историко-педагогического знания, для которого важны методологические основания, – *это содержание и организация обучения и воспитания.* Здесь в полной мере может быть задействован культурологический подход, который обеспечивает связи конкретных, чаще всего дидактических взглядов с общим процессом развития культуры.

**Четвертый блок** историко-педагогического знания, для которого важны методологические основания, – *это проблемы нравственного*

**воспитания.** Его субъектный план непосредственно связан с отношениями к человеку, к признанию его ценности, что предполагает также выход на роль, место в педагогическом процессе личности учителя, его отношения к ребенку – принятия (или непринятия) прав ребенка на самоутверждение, свободу. И здесь, в этом блоке педагогических учений в полной мере может и должен быть реализован антропологический подход, который и помогает оценить все богатство педагогических идей того или другого педагога с гуманистических позиций.

Итак, история педагогики как науки и построение на ее основе ответствующего учебного предмета предполагает опору на все богатство современного методологического знания. Свобода выбора этих методологических оснований, понимание их значения для большей обоснованности в изложении конкретного историко-педагогического знания – все это создает новые возможности для связей истории педагогики как учебного предмета с современной наукой об историко-педагогическом процессе»<sup>3</sup>.

### **§ 3. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
ПОД РЕД. Н. Д. НИКАНДРОВА***

Основные подходы к изучению историко-педагогического процесса дают возможность осуществить трактовку идей, практики, институтов в истории образования и педагогической мысли в определенном философском ключе. Соблюдение принципов объективного изучения истории педагогики означает отказ от политических пристрастий, от искажения педагогического прошлого, выработку точных и адекватных научных представлений и не исключает опору на философию релятивизма. Речь идет о понимании, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального, культурного и педагогического контекста, и одновременно осознании того, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. С одной стороны, эта наука имеет дело с необратимыми феноменами, а с другой, – на каждом новом этапе ее развития аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Происходит это как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведе-

---

<sup>3</sup> См.: История образования и педагогической ... Под ред. З. И. Васильевой. С. 4–12.

ния, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

Заметную роль в философии историко-педагогической науки играют *идеи позитивизма*. Основное устремление позитивизма в истории педагогики – изучение и осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от умозрительных суждений об образовании и воспитании, использование методов научного исследования, исключающих абстрактное теоретизирование. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Впрочем, следует избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

В российской науке сосуществуют традиционные и нетрадиционные методологические инструментарины изучения историко-педагогического процесса. К первым относятся установки, предполагающие исследования в рамках социально-исторических формаций (стадий), существовавших в разные эпохи... Наряду с этим предлагаются сравнительно новые методологические подходы в контексте педагогических парадигм мировых и региональных цивилизаций Запада и Востока. В этом случае исследования сосредоточены на изучении типичных совокупных черт воспитания и образования, доминировавших в определенной социокультурной среде в рамках ограниченного исторического пространства и времени.

Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества как традиционной, так и нетрадиционной методологии. Тем самым качественно обогащаются методологический инструментарины и потенциал научных исследований. Это позволяет формулировать существенные характеристики мирового историко-педагогического процесса, учитывать взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций, в пределах различных концептов и цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями.

Традиционные и новые методологические подходы, дополняя друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить эволюцию мировой педагогики. Подталкивает к подобной золотой середине сама история человечества, которая дает примеры преемственности педагогических идей, существования различных цивилизаций на протяжении одной или нескольких социально-экономических формационных стадий, что не могло не сказаться на закономерностях развития педагогической мысли и образования.

В числе методологических приоритетов историко-педагогической науки находится сравнительное исследование педагогических процессов в отдельных цивилизациях, социально-экономических формациях, регионах и странах. *Компаративизм* дает возможность учитывать однотипные и знаковые педагогические явления социально-экономических эпох и цивилизаций. Отметим, что для истории педагогики важны, прежде всего, вертикальные сопоставления во времени, в разные исторические эпохи. При этом необходимо использовать в качестве методологического принципа *синхронный анализ*, который позволяет сопоставлять развитие педагогики и образования в общем историческом пространстве, определять и характеризовать хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений, преодолевая сложности, вызванные разновременностью сходных тенденций в воспитании и образовании. Компаративизм и синхронный анализ исключают искусственное деление истории мировой педагогики на три мало связанных между собой потока: зарубежная педагогика; русская педагогика (до 1917 г.), советская и постсоветская педагогика, позволяют увидеть универсальное и специфическое в генезисе образования на протяжении всей истории человечества.

Современная наука, вглядываясь в историю ... образования, инициирует новые направления историко-педагогических исследований, корректирует и обновляет проблематику истории педагогики. На первый взгляд круг историко-педагогических исследований достаточно определен – это история педагогических идей и воспитательно-образовательных институтов. Возникают, однако, вопросы: каков перечень входящих в этот круг проблем? какова динамика данного перечня? Так, в контексте меняющейся методологической матрицы истории педагогики требуется переоценка перспективности *персональных и проблемных исследований*. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали. Это вовсе не означает, что следует отказаться от исследований педагогического наследия крупных мыслителей. Речь идет о том, чтобы рассматривать их идеи на историческом фоне тех или иных педагогических парадигм, течений, концепций.

Переосмысление проблематики и возникновение новых тем в историко-педагогической науке происходят вследствие трансформации научных подходов, суждений, расширения исследовательских интересов. Границы историко-педагогических исследований расширяются за счет таких тем и проблем, как индивидуальный исторический опыт воспитания, история внешкольного образования, история семейного воспитания, история детства, история массовых представлений о воспитании и обучении и т. д.

Так, практически не исследованным остаются в историко-педагогической науке жизненный путь, основные этапы социализации конкретно-

го человека: история его связей с эпохой, педагогическими традициями и новациями, приобретения им воспитанности, освоения социальных ролей. Слабо изучен историко-педагогической наукой пласт народных ментальных, этнокультурных представлений о воспитании, лежащих вне научных педагогических концепций.

В истории педагогики сохраняется немало вопросов при определении вклада в мировое педагогическое знание отдельных педагогических теорий, концептов и течений, при оценке их претензий на универсальность и монополию (конфуцианство, схоластика, прагматистская педагогика, марксистская педагогика и т. д.). При анализе роли религиозного и светского начал в истории педагогики следует принять во внимание, что воспитание – ровесник человечества – зародилось как некое священнодействие. На протяжении тысячелетий воспитание и образование постепенно становились все более светскими. Однако сакральность, выражавшаяся, прежде всего, во влиянии религий и церквей, не была утрачена. Это принуждает пристальнее всматриваться в проблемы соотношения светского и религиозного, а также существовавших типов религиозности в истории педагогики.

В историко-педагогической науке не закрыты научные проблемы, продиктованные необходимостью преодоления евроцентристского подхода и связанных с ним стереотипов и крайностей, когда история педагогики сводится по преимуществу к достижениям западной цивилизации. В значительной степени это вызвано недооценкой или недостаточной изученностью мировой истории педагогики.

Все еще белым пятном в историко-педагогической науке остается история образования и воспитания в Африке и Латинской Америке. Между тем научные исследования свидетельствуют, что прорывы, которые прокладывали путь остальному миру в области воспитания и образования, достигались не только Западом, но и средневековым Востоком, славянским миром. В истории воспитания и образования всех цивилизаций были свои взлеты: Греция времен городов-полисов (VI–IV вв. до н. э.), Китай «золотого века» (II–X вв.), **Западная Европа средневекового Ренессанса**, Россия периода подъема общественной мысли во второй половине XIX в. и т. д.

Безусловным для отечественной науки остается особое внимание к проблемам российской истории педагогики. На протяжении столетий в центре Евразии, на огромных просторах, формировался русский этнос с самобытной культурой и педагогикой. Русь, Россия переплавляла и вбирала в себя культурно-образовательное влияние различных цивилизаций и этнических групп. Возникла уникальная педагогическая традиция, генезис которой включает несколько этапов: Киевская Русь; Московское госу-



дарство; Российская империя; СССР и современная Россия. Российскую историю педагогики необходимо рассматривать с учетом генетических связей отечественной педагогики и школы различных эпох как часть мирового исторического процесса и одновременно неповторимое целостное явление»<sup>4</sup>.

#### **§ 4. МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**ИЗ КНИГИ:  
ЛУШНИКОВ А. М.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

##### **1. Предмет и задачи истории педагогики**

*... История педагогики как наука изучает законы (закономерности) становления и развития воспитания, обучения, школы, систем образования, педагогики. Все эти законы перечислить невозможно. Тем более что история педагогики открывает все новые. В них фиксируются существенные связи. Вот некоторые из них:*

- между школой и педагогикой, с одной стороны, и уровнем экономического и политического развития общества – с другой;
- между целью, содержанием, характером воспитания и социальной зрелостью общества, демократией;
- между политическим состоянием общества (прогресс или реакция) и общественно-педагогическими движениями, темпами развития педагогической теории и практики;
- между педагогикой и другими науками (особенно философией);
- между социальной структурой общества и системами воспитания;
- между школой, содержанием образования и воспитания и другими формами общественного сознания (культурой, религией и т. д.);
- между достижениями науки, техники и задачами и содержанием образования;
- между факторами, влияющими на формирование и развитие личности и т. д.

Эти и другие законы не существуют в чистом виде, они не изолированы друг от друга, а связаны между собой, выступая то в роли причин, то следствий, то связующих звеньев. В целом же они — единое поле историко-педагогических процессов<sup>5</sup>

<sup>4</sup> История педагогики... / Под ред. Н. Д. Никандрова... С. 5–12.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
ПОД РЕД. Н.Д. НИКАНДРОВА**

**История педагогики как наука**

**Объект историко-педагогической науки:**

- всеобщая история человечества.
- воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты.
- историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры.
- генезис материальной и духовной культуры.
- собственно развитие теории и практики воспитания и обучения.

История педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

Ее объектом выступает взаимосвязь общей педагогики и истории педагогики, порождающая значимость и уникальность предмета историко-педагогической науки. И в этом гносеологическом смысле история педагогики выполняет функцию самосознания педагогики.

**Предмет историко-педагогической науки** состоит, прежде всего, в научном осмыслении генезиса педагогики в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам. В свою очередь, история педагогики – наука, достижения и результаты которой используются как другими отраслями педагогического знания, так и общественными науками в целом.

История педагогики как наука учитывает внутренние (имманентные) **закономерности развития**, присущие лишь педагогике и образованию. Возникнув на заре человечества, такие закономерности приобретали все большую динамичность, что ярко проявлялось в постоянном сосуществовании в образовании и воспитании традиционного и нового, их подвижки, прежде всего, переход нового в традиционное, рождение нового и отмирание старого, составляли в значительной степени пружины исторического движения педагогики.

**Цель историко-педагогической науки** – изучение многовекового мирового историко-педагогического процесса. История педагогики реставрирует педагогическое прошлое человеческой цивилизации: идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, цивилизаций; выявляет общие и особенные тенденции развития, обобщает педагогические поиски.

---

<sup>5</sup> Лушников А. М. История педагогики... С. 22–28.

### ***Важнейшие функции историко-педагогической науки.***

**Герменевтическая функция.** Она сводится к критической интерпретации истории достоинств и недостатков осмысленных человеческих действий в сфере воспитания и образования, к постановке вопроса о том, как учесть опыт подобных действий. Изучение истории педагогики – это своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее воспитания и обучения.

**Прогностические функции:** историко-педагогическая наука служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно обнаружить изъяны и пробелы в воспитании и образовании. История педагогики дает ключ к изучению современной науки о воспитании и образовании, высвечивает истоки мирового педагогического процесса, приобщает к духовным сокровищам человечества.

**Из каких источников черпает сведения о воспитании и образовании историко-педагогическая наука?** Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, ответ достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений в развитии школы и педагогики к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения воспитания, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические изыскания, данные о людях, сохранявших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, фольклор (эпос, народные игры и обряды), язык<sup>6</sup>.

## **§ 5. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
ПОД РЕД. Н. Д. НИКАНДРОВА***

Изучение историко-педагогической науки – одна из важнейших составных частей подготовки квалифицированных научных специалистов по педагогике и системе педагогического образования учителей. Этот тезис приобретает дополнительную актуальность и научно-практическую значимость в свете изменений в организации подготовки научных кадров...

Изучение истории педагогики служит передаче педагогических знаний из поколения в поколение. Возникают, однако, вопросы, для чего нужна подобная ретрансляция мирового педагогического опыта, каково место истории педагогики в программах высшего педагогического образования.

Задачами изучения истории педагогики как учебной дисциплины являются приобретение базового историко-педагогического знания, формирова-

<sup>6</sup> История педагогики... Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 5–12.

ние историко-педагогического мышления. При выполнении подобных задач осваиваются научные ценности воспитания и образования, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных интересов, обогащается мировоззренческая и педагогическая культура, происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера, развивается пространственно-временное теоретическое педагогическое мышление, когда осознаются причинно-следственные, исторические взаимосвязи корней и ответвлений педагогических явлений и фактов. Обращение к истории образования и педагогических учений позволяет уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики. Приобретаются навыки научного исследования, знание педагогических категорий и понятий, умения работать с педагогическими источниками и литературой.

При изучении истории педагогики существует группа задач, предполагающих использование полученных знаний не только в научной, но и практической педагогической деятельности. Речь идет об извлечении определенных уроков из прошлого, приобретении систематических представлений о том, каким может быть механизм педагогических ответов на вызовы времени, формировании открытого педагогического мышления, при котором осваивается все целесообразное, что накоплено человечеством в воспитании и образовании. Прививаются убеждения, что педагогика и школа всегда были заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции. Воспитывается уважительное и одновременно критическое, творческое отношение к истории педагогики. Формируется понимание, что многие нынешние педагогические идеи являются обновленными вариантами на время забытых концепций и теорий. Происходит отказ от заблуждения, будто современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции. Возникает убежденность в неизбежности перемен в воспитании и образовании. Воспитывается уверенность, что в педагогике существует постоянный потенциал обновления. Должным образом, в историческом ключе, осознаются педагогические идеи, в том числе и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми<sup>7</sup>.

## **§ 6. ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ.  
ВИЗУАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ***

Первые работы историко-педагогического характера появились в конце XVII в.: авторы – К. Флери во Франции, Д. Морхоф в Германии.

Первым опытом создания собственно историко-педагогического труда можно считать книгу К. Э. Мангельсдорфа «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания»

<sup>7</sup> История педагогики ... Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 12–13.

(1779). Автор рассматривал историю педагогики не как самоцель, а как средство для правильной оценки предложений по реорганизации школьного дела.

В конце XVIII в. вышла книга Ф. Э. Рукопфа «История школьного и воспитательного дела в Германии» (1794).

**История педагогики за рубежом.** В первой половине XIX в. историко-педагогический материал стал органичной частью многих исследований по теории воспитания (например, четырехтомный труд Ф. Г. Х. Шварца, изданные в Германии двухтомник Ф. Крамера «История воспитания и обучения в древности» (1832–1838) и труд К. Раумера «История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени» (1843–1852).

В общем числе публикаций преобладали труды по истории отдельных образовательных систем и национальных традиций в педагогической теории. Обстоятельностью и большим количеством фактического материала отличались четырехтомная «История педагогики...» К. Шмидта (1860–1862), а также составленная под руководством К. А. Шмида пятитомная «История воспитания...» (1884–1902).

Значительное влияние на историю педагогики в западноевропейских и других странах оказали труды Ф. Диттеса, Т. Циглера и других немецких педагогов. В их работах наряду с обширным фактическим материалом содержался анализ педагогических идей в связи с эволюцией философии, этики и др.

Вторая половина XIX и начало XX вв. отмечены стремлением авторов найти обобщающий подход к рассмотрению всеобщей истории педагогики. Такие работы появились в Германии (К. Шмидт, П. Барт), Франции (Ш. Летурно, Ж. Г. Компейре), США (П. Монро), России (М. И. Демков, П. Ф. Каптерев и др.).

В этот период определились несколько характерных подходов к изучению и интерпретации историко-педагогического процесса:

- философско-теоретический, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации;
- социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием всей совокупности социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения;
- историко-культурный – анализ педагогических идей и практики воспитания как одной из составных частей общекультурного развития общества.

Наиболее масштабное издание было предпринято в Германии, где К. Кербах начал издавать серию «Педагогические памятники» (свыше 60 тт., 1886–1938). Появились также серийные издания, адресованные педагогам-практикам.

В исследованиях первой половины XX в. значительное место по-прежнему занимали труды, которые освещали философско-теоретические традиции в педагогике, идейные влияния и их воздействие на цели воспитания и образования, педагогическую практику (в Германии – Г. Штеккерт, в Англии – У. Мак-Каллистер, Р. Раск, в США – Р. Улич, Л. Коул). Стала отчетливой тенденция монографического изучения крупных педагогических проблем. Усилилось внимание исследователей к истории национальных школьных систем и различных типов учебных заведений, государственной политики и законодательства в сфере образования. Таковы, например, исследования Ф. Паульсена по истории немецких средних школ и университетов; труды Р. Буна, Э. Кабберли; О. Каднера по истории образования в США и др.

В 60–70-е гг. двадцатого столетия в США, Великобритании, Франции, ФРГ и других странах сформировалось течение, условно называемое «новой историей педагогики». Для работ его представителей характерно особое внимание к связям между культурой, общественным сознанием, педагогикой и социальной политикой, стремление выявить социокультурную обусловленность воспитания и образования и их обратное влияние на развитие общества. Характерной чертой многих исследований представителей «новой истории педагогики» является включение в анализ современной обществоведческой проблематики. В 60–70-е гг. эта черта проявилась, в частности, в социально-критической направленности некоторых исследований по отношению к укоренившейся идеализации государственной образовательной политики, ее противоречиям. Развитие образования рассматривалось в ряде работ с точки зрения усиления идеологического контроля государства и совершенствования школы как инструмента социального контроля, прослеживалась тенденция к жесткой социальной стратификации и воспроизводству социального неравенства через образовательные структуры. Характерной в этом отношении является работа Д. Тьяка (Англия) «Самая лучшая система» (1974), в которой выявлены факторы заметного снижения уровня работы американских городских школ по сравнению со школами пригородов, где живут более обеспеченные слои населения, за период с начала XX в. до 60-х гг.

Актуализация историко-педагогических исследований проявилась также в ряде работ, связанных с анализом социальной мобильности выпускников школ и взаимосвязи развития системы образования и структуры занятости населения.

В некоторых странах существуют национальные и международные историко-педагогические общества, выходят журналы и другие периодические издания по истории педагогики.

***Отечественная история педагогики***, начав свой путь от частных и разрозненных историко-педагогических наблюдений, сформировалась в самостоятельную область научного знания.

Первые попытки обращения к историческому опыту педагогики были сосредоточены главным образом вокруг дидактического наследия Я. А. Коменского. Во второй половине XVIII века появились переводы педагогических сочинений Дж. Локка, Эразма Роттердамского и др. Тогда же в работах профессоров Московского университета А. А. Барсова, Н. Н. Поповского, Х. А. Чеботарева были предприняты первые попытки теоретического осмысления наследия ряда зарубежных педагогов.

В первой половине XIX в. историко-педагогические исследования заметно расширились. Были сделаны первые попытки собирания и публикации материалов по истории просвещения в России (П. Кеппен, «Материалы для истории просвещения в России...», 1819–1827), создания хронологических сводов русского школьного законодательства (1830), историко-статистических обзоров развития школьного дела (1849–1854) и т. д.

В 40-х гг. в ряде учебных заведений было начато преподавание истории педагогики по программе, разработанной В.Ф. Одоевским. В конце 50-х гг. П. Г. Редкин провел первый историографический анализ важнейших зарубежных работ по истории педагогики.

Первую попытку осмысления предмета истории педагогики предпринял в 1860 г. Л. Н. Толстой, который видел задачу истории педагогики в историческом изучении не только целенаправленной и организованной педагогической деятельности, но всех воспитательных воздействий общественной жизни, формирующих человека.

Во второй половине XIX в. расширились собственно историко-педагогические исследования и активизировалось привлечение историко-педагогических знаний для фундаментальной разработки теоретико-педагогических и социально-педагогических проблем. В этом смысле показательны труды К. Д. Ушинского «О народности в общественном воспитании» (1857) и «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

В 60-х гг. появилось первое на русском языке систематическое пособие по общей истории педагогики – трехтомный труд Л. Н. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней».

В 70–90-х гг. публикации материалов некоторых историко-педагогических исследований, нацеленных в основном на изучение отдельных звеньев системы образования, оказались необходимым этапом на пути к назревавшему образовательным реформам.

В конце XIX – начале XX вв. интенсивно разрабатывались история воспитательно-образовательной практики, история педагогического знания. Вышли монографии Г. А. Фальборка, В. И. Чарнолуцкого «Народное образование в России» (1900); Н. В. Чехова «Народное образование в России с 60-х годов XIX века» (1912); И. Алешинцева «История гимназического образования в России» (1912), а также труды по истории отдельных отраслей образования.

Новым явлением в историко-педагогической литературе стали труды по истории общественной деятельности в области образования, истории отдельных педагогических общественных организаций, журналов.

Разработка теоретических основ педагогики вызвала появление работ, посвященных истории педагогических идей, и обширных персонализированных исследований творчества отечественных педагогов: И. И. Бецкого, Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа и др. В центре внимания вновь оказалось педагогическое наследие Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского, идеи которых получили новое звучание в связи с задачами обновления научных оснований педагогики.

Процесс осмысления истории педагогических идей отразился в ряде обобщающих трудов и учебных курсов по истории педагогики: М. И. Демков, «История русской педагогики» (1895–1909), П. Ф. Каптерев «История русской педагогики» (1909) и др. Важной отличительной чертой обобщающих историко-педагогических работ 90-х гг. было осознание значимости истории педагогики для решения современных проблем образования.

Органическое слияние исторической и современной педагогической проблематики, прямое «вмешательство» истории в современность отличали труд П. Ф. Каптерева. Таким образом, к 1917 история педагогики в России сложилась в целостную самостоятельную область научного знания.

В развитии истории педагогики после 1917 г. выделяются следующие основные этапы:

- до середины 30-х гг.;
- вторая половина 30-х – середина 50-х гг.;
- вторая половина 50-х – конец 70-х гг.;
- с начала 80-х гг. (продолжается).

Главная тенденция первого этапа – переосмысление историко-педагогического материала с позиций марксизма и создание на этой основе обобщающих работ и учебных курсов по истории педагогики (Е. Н. Медынский, А. П. Пинкевич и др.).

В 20-х гг. появились также первые конкретно-исторические работы, проблематика которых была непосредственно связана с актуальными задачами строительства новой системы просвещения, становления трудовой школы (М. М. Рубинштейн, А. А. Фортунатов, А. У. Зеленко, Е. Н. Медынский и др.).

Для второго этапа (30-е – середина 50-х гг.) характерны тенденции в развитии истории педагогики, связанные с преодолением негативного отношения к отечественному педагогическому наследию. В этот период, наряду с обобщающими трудами Е. Н. Медынского, Ш. И. Ганелина, Е. Я. Голанта и др., в эти годы вышли монографии по истории отечественной школы Н. А. Константинова и В. Я. Струминского, В. З. Смирнова, И. В. Чувашева и др. Разрабатывалась история частных методик и школьных учебников (исследования А. В. Ланкова, М. С. Лопатухина,



Я. А. Ротковича, А. П. Юшкевича и др.). С конца 30-х гг. стали выходить издания избранных сочинений русских и зарубежных педагогов, была выпущена четырехтомная «Хрестоматия по истории педагогики» (1935–1940).

В конце 50–70-х гг. вышли в свет крупные монографии по истории советской школы и педагогики Ф. Ф. Королева, Т. Д. Корнейчика и З. И. Равкина, А. И. Пискунова, К. И. Салимовой, С. А. Фрумова и др.

Активизировалось изучение истории отдельных направлений образования в России – профессионального (среднего и высшего, в т. ч. университетского) и т. д.

Общий характер развития советской истории педагогики в 60–70-х гг. оставался экстенсивным: продолжалось расширение фактографической базы исследований, их тематики и географии, при незначительном методологическом и теоретическом их углублении, при определенной внутренней замкнутости истории педагогики и изоляции ее от смежных научных дисциплин. Интегративные тенденции начали набирать силу только в начале 70-х гг. Тогда же появились первые обобщающие тома серии «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР, значительно расширилась публикация педагогического наследия (с 1973 в серии «Педагогическая библиотека» изданы избранные сочинения Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева и др.). С 1985 г. стала публиковаться «Антология педагогической мысли народов СССР».

С конца 70-х гг. активизировалась разработка теоретико-методологических проблем истории педагогики (исследования А. И. Пискунова, З. И. Равкина, Э. Д. Днепров, Ф. А. Фрадкина, Б. М. Бим-Бада и др.). Ведется источниковедческая работа, вызванная введением в научный оборот широкого круга новых историко-педагогических источников, а также историографические исследования по истории педагогики. Отмеченные процессы подготовили вступление отечественной истории педагогики в современный этап ее развития. Главными задачами истории педагогики становятся научное и духовное очищение историко-педагогического знания, освобождение его от ортодоксальности, догматизма, конъюнктурных деформаций и пр. История педагогики как учебный предмет преподается в высших и средних педагогических учебных заведениях<sup>8</sup>.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ГЛАВЕ 1**

1. Что, по-вашему, означает утверждение: «История педагогики есть самосознание педагогики»? Согласны ли вы с ним?

3. На основе анализа тематики историко-педагогических публикаций в журнале «Педагогика» последнего пятилетия выделите приоритетные проблемы исследования педагогического прошлого России. Чем, по-вашему, обусловлен к ним интерес авторов?

4. Проведите сравнительный анализ статей «История педагогики», опубликованных в «Педагогической энциклопедии» (Т. 2. М., 1966) и «Российской педагогической энциклопедии» (Т. 1. М., 1993). Определите, что в этих статьях имеется общего и особенного в трактовке предмета, задач и функций истории педагогики как отрасли знания. С какими положениями этих статей вы согласны, а какие вызывают у вас сомнения и возражения?

5. Проанализируйте известные вам концептуальные подходы к изучению истории педагогики на примере изучения темы «Недостатки и достоинства российской системы образования конца XX – начала XXI вв. Каковы возможности и границы каждого из рассмотренных подходов при историко-педагогическом анализе рассматриваемого материала?

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ped.vslovar> – Дата обращения: 25.11.2011.

Лушников, А. М. История педагогики : Учеб. пособие для студентов педвузов / А. М. Лушников. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург : УрГПУ, 1994. – 368 с.

## **СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **Учебники и учебные пособия**

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.

---

<sup>8</sup> См.: История педагогики - Визуальный словарь. <http://www.ped.vslovar.ru/>

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>

## **ГЛАВА 2.**

### **ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ, У НАРОДОВ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА И В АНТИЧНОМ МИРЕ**

- § 1. Воспитание в первобытном обществе
- § 2. Образование на Ближнем и Среднем Востоке
- § 3. Иудаистская педагогическая традиция
- § 4. Воспитание в Древней Индии и в Древнем Китае
- § 5. Воспитание в античном мире

#### **§ 1. ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ**

*ИЗ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ*

##### **К вопросу об источниках изучения первобытного воспитания**

Представить процесс воспитания в первобытном обществе достаточно сложно из-за отсутствия значительных письменных свидетельств о нем. Картину детства человеческой цивилизации, зарождения воспитания можно восстановить, изучая памятники материальной и духовной культуры, языка, фольклора.

Интересные сведения содержатся в трудах ученых и путешественников XIII – начала XIX в., описавших быт аборигенов Австралии, Африки, Полинезии, Сибири, Южной и Северной Америки, которые в те времена находились на стадии первобытного развития.

Реконструировать элементы воспитания первобытной эпохи помогают этнографические данные о жизни немногочисленных сохранивших черты первобытности племен – редкостных сообществ, не затронутых современной цивилизацией. К числу свидетельств можно отнести и находки археологов, фольклор, корни которого уходят в глубь веков, а также метафорический уровень языка.

##### **Концепции генезиса первобытного воспитания**

Мировая наука предлагает несколько концепций происхождения воспитания. К числу традиционных относятся две теории: эволюционно-биологическая (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас) и психологическая (П. Монро). Представители эволюционно-биологической теории уподобляли воспитательную деятельность первобытных людей инстинктивной заботе о потомстве, присущей высшим животным. П. Монро

---

\* С 1992 г. – Российский государственный архив древних актов.

объяснял происхождение воспитания проявлением у детей бессознательных инстинктов подражания взрослым. Объединяет эти теории утверждение, что первобытное воспитание возникло как процесс постепенного приспособления детей к существовавшему тогда порядку вещей. В этой связи П. Монро писал, что «мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. У него почти нет сознания прошлого и будущего. Его воспитание есть лишь приспособление к среде».

Некоторые современные исследователи, поддерживая тезис о преемственности между формами рассудочной деятельности некоторых вышших животных и человека, делают акцент на качественные социальные характеристики, которые отличали начальную стадию человеческого воспитания как особого вида деятельности.

### **Зарождение воспитания как особого вида деятельности**

Многие тысячелетия отделяют нас от того времени, когда на Земле появился человек современного физического типа. К этому периоду (35 – 40 тыс. лет назад) относится и зарождение воспитания как особого вида деятельности человечества.

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

Воспитание зародилось в интегративном, синкретическом виде и способствовало физическому, умственному и нравственно-эмоциональному взрослению первобытного человека. Содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. Не выполняя какой-либо особой функции, оно сопутствовало всему процессу передачи жизненного опыта. В таком виде воспитание возникло 2 – 3 млн. лет тому назад, в эпоху выделения человека из животного мира, которое сопровождалось переходом к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Предкам людей было жизненно необходимо хорошо знать съедобные растения, рельеф местности, повадки животных, быть сильными, выносливыми. Мощным подспорьем в передаче такого опыта служила речь, возникшая как инструмент коммуникации. Постепенно воспитание как процесс передачи опыта приобретало черты особого вида деятельности и было ориентировано прежде всего на повседневную борьбу за выживание.

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

поколению. Воспитание возникло из потребности людей в общении как следствие эволюции форм примитивного труда, так как постепенное усложнение производственного опыта потребовало определенной организации его усвоения.

Главным условием существования первобытных людей было изготовление и использование орудий труда. Старшие должны были передавать соответствующий опыт детям. Поэтому роль взрослых в организации обучения детей по мере усложнения труда и орудий труда становилась все более значительной.

Такое обучение и положило начало воспитанию в первобытном обществе.

На заре истории человечества основу воспитания составляло групповое, коллективное начало. Пол и возраст детей в первобытном обществе являлись практически единственными показателями при дифференциации обучения.

Первобытное воспитание готовило всех одинаково к повседневной жизни, так как проистекало из общинного образа жизни, питая и цементируя подобный способ человеческого существования. Впрочем, такое существование было, прежде всего, следствием всей жизни первобытного человека и лишь отчасти – итогом специального педагогического воздействия.

С появлением человека современного физического типа в генезисе воспитания начался новый этап.

### **Возникновение семьи. Воспитание детей в семье**

В IX–VIII тысячелетиях до н. э. в ряде регионов мира происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Основной социальной ячейкой становится семья. Подобные процессы качественно изменили смысл и содержание воспитания.

Из всеобщего, равного, контролируемого общиной воспитание превращалось в сословно-семейное. Дети воспитывались прежде всего на примере родителей. Воспитание представителей различных страт – вождей, жрецов, воинов, остальных членов общины – приобретало заметные различия. В семьях элиты увеличился срок детства и соответственно усилилось воспитательное воздействие на подрастающее поколение.

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

### **Появление организованных форм воспитания**

Люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влия-

нием условий жизни, и потому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер. Детям показывали, что и как делать: как владеть палкой, выделывать шкуры убитых животных, находить и собирать съедобные растения и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых на младших было механическое повторение.

Шло время, и человек от приспособления к природе все чаще переходил к воздействию на окружающий мир. По мере усложнения его жизнедеятельности менялись задачи и приемы передачи социального опыта. Появляются зачатки организованных форм воспитания, которое постепенно сосредоточивается в руках специально назначенных для этого лиц.

В первобытных общинах охотников и собирателей срок детства и воспитания был весьма непродолжительным (9–11 лет). Самых младших мальчиков и девочек отдавали под присмотр женщин, которые обучали первым навыкам трудовой деятельности: дети проводили много времени в играх, в которых имитировали жизнь взрослых. При этом старейшины и священнослужители следили, чтобы дети не нарушали установленных общиной запретов.

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

В раннюю первобытную эпоху воздействие воспитания было минимальным. Маленьким членам общины в поведении предоставлялась значительная свобода. Наказания не были жестокими. В худшем случае это могли быть шлепки или угрозы физического наказания (например, удар палкой по следу ребенка в его присутствии). Но первобытное воспитание не было и не могло быть идиллическим, поскольку люди жили в сложных, тяжелых условиях борьбы за выживание. В дальнейшем положение меняется. Расслоение общины и усиление социального антагонизма ужесточили его. Часто стали применяться физические наказания.

Коллективная традиция воспитания на исходе первобытнообщинного периода привела к появлению своеобразных домов молодежи для детей и подростков. По сути, это были предшественники школы, организованные для воспитания «общественного» человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, знанию обрядов. Основной формой воспитания были совместные игры и занятия. Характер деятельности, состав воспитанников и наставников в домах молодежи постепенно менялись. В условиях матриархата до 7–8 лет мальчики и девочки воспитывались совместно под руководством женщин, в более старшем возрасте – раздельно. При патриархально-родовом строе дома молодежи для девочек и мальчиков становятся раздельными. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам. По мере имущественно-

го расслоения появляются отдельные дома молодежи – для бедных и для состоятельных членов общины.

Все подростки обоего пола, достигшие 10–15 лет, проходили инициацию – процедуру посвящения во взрослые. У мальчиков она была более длительной и сложной: проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка. Инициация проводилась в виде религиозного обряда, сопровождалась традиционными песнопениями, ритуальными танцами, магическими заклинаниями. Ей приписывалась таинственная сила.

Программа подготовки к инициации для мальчиков включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д., программа для девочек – обучение ведению домашнего хозяйства. Запоминание наставления, закрепление определенных навыков сопровождалось болевым ощущением от удара, щипка, укола наставника»<sup>9</sup>.

**ИЗ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Изучение древнейшей истории образования позволяет выявить не только причины, движущие силы, условия и детерминанты его возникновения, но и *исторически первый тип образования*, ставший фундаментом всей его последующей эволюции у всех без исключения народов. Исторически первый тип образования, рассмотренный в логическом, теоретическом плане, представляет собой «клеточку» педагогической деятельности общества. В ней в первозданной чистоте просматривается вся структура образования, весь его строй, все его существенные характеристики, неизменно присутствующие в ядре любых видов образования последующих эпох.

Само возникновение образования как педагогического феномена было исторически связано с появлением *системы социального наследования*. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения ими в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. Социальным наследованием и называется передача этого опыта от поколения к поколению.

Социальное наследование осуществляется в рамках процессов значительно более широких, чем образование, от которых оно полностью зависит. Это процессы инкультурации и социализации, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система социального наследования несет

---

<sup>9</sup> Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики... С. 4–9.



в себе фундаментальное, «вечное» *противоречие*: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развитие и формирование у людей всех тех качеств и свойств, которые необходимы им и меняются по мере исторической эволюции человечества. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди пытаются целенаправленно разрешить это противоречие, и возникает особая целенаправленная деятельность по созданию условий для развития определенных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления и проектирования. Это и есть *практическая и теоретическая педагогическая деятельность*, направленная на образование (воспитание и обучение) новых поколений.

Становление образования (педагогическая мысль возникла одновременно с ним и была первоначально вплетена в практическую педагогическую деятельность) происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой гранью процесса становления человека и общества, становления системы социального наследования.

Около 40 тыс. лет назад завершился антропосоциогенез, появились люди современного физического типа, обладающие сознательной психикой и живущие первобытными общинами, началась собственно социальная история. В эту эпоху возник *исторически первый тип образования*. Он господствовал на том этапе развития человеческого общества, когда наиболее полно проявились черты естественного разделения труда, базирующегося на присваивающей экономике и обуславливающего имущественное и социальное равенство людей.

В первобытных общинах охотников и собирателей (примерно 40–12 тыс. лет назад) физическое созревание индивидов органично и естественно совпадало с освоением ими накопленного коллективного опыта, овладением созданной предшествующими поколениями культурой. Связь детей с обществом была прямой и непосредственной – ребенок с раннего возраста жил одной жизнью со взрослыми, его развитие происходило внутри этой жизни, будучи ее органичной составной частью. *Воспитание и обучение являлись неотъемлемой частью их настоящей жизни и не рассматривались как подготовка к будущей жизни*. Подрастающие поколения усваивали нормы и ценности, принятые всей группой, единые для всех членов коллектива и имеющие лишь обязательные для всех, естественные, освященные сакральной традицией и поэтом, безусловно, принимаемые половозрастные различия.

В первобытных общинах соответствие педагогического вмешательства (направленного воздействия на изменение поведения и психики индивидов) характеру стихийного (спонтанного) процесса включения новых поколений в жизнедеятельность групп принимало форму их совпадения; отсутствовало рассогласование между непосредственными и отдаленными целями изменений, между подготовкой к будущей жизни и способами

участия в жизни сегодняшней. Внутренними движущими силами такого образования выступали только противоречия самого движения от незнания к знанию, от неумения к умению, от немотивированности к мотивации и т.п. Ибо сама жизнь требовала от растущего человека того самого поведения, которое ставило себе в качестве целей и образование.

Любые виды самоограничений, с необходимостью которых сталкивался ребенок, были коллективными и общеобязательными, а не избирательными. Активность, самостоятельное приобретение опыта методом проб и ошибок не противоречили воспитанию и обучению, а дополнялись ими как поощрением и стимулированием этой активности, информацией о ее ходе и результатах с помощью одобрения и неодобрения конкретных действий и поступков. Единственные границы всеобщей культуры при этом определялись только половозрастными различиями, естественность и всеобщность которых не включили их в насильственные педагогические рамки. Отсюда *ненасильственность образования как главный фактор его эффективности в первобытном обществе.*

Полное совпадение «теории» с практикой, декларируемых и практикуемых норм, педагогических требований и объективной действительности делали первобытное образование исключительно эффективным.

Традиционные средства и способы образования, передаваемые из поколения в поколение, были одновременно *первой исторической формой педагогического знания*, еще неотрефлексированного, нерасчлененно сочетающего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. Это был зародыш прототеории, содержащий известные дотеоретические элементы, давшие позднее ростки первых педагогических обобщений – исходной точки развития специального знания о воспитании и обучении.

Исторически первый тип образования безраздельно господствовал на земном шаре в эпоху позднего палеолита – мезолита и начал трансформироваться в IX–VI тыс. до н. э., **когда на Ближнем и Среднем Востоке** началась так называемая неолитическая революция, создавшая предпосылки перехода к производящей экономике, возникновению городов, утверждению системы общественного труда, а позднее приведшая к появлению сословно-классовых групп и государственной организации. Исторически первый тип образования отчасти сохранился и в более поздние эпохи у народов, находящихся на первобытной стадии развития.

Зарождение имущественного и социального неравенства, постепенное дробление общин на семьи, превращавшиеся в самостоятельные хозяйственные ячейки, обусловило изменение характера образования, которое из всеобщего, равного, контролируемого общиной стало превращаться в *семейно-сословное*. Основные цели воспитания, его пути и способы все более различались, с одной стороны, для зарождавшихся групп знати, с другой стороны – для основной массы населения, среди которой

выделялась группа ремесленников. Общественное положение детей стало определять направленность и характер их образования.

С разложением первобытнообщинного строя первобытные коллективы стали терять принадлежащее им ранее безусловное право на детей, которые все в большей степени становились достоянием семьи во главе с отцом.

Разложение первобытного общества обусловило становление нового исторического типа образования. Его черты определялись тем, что, перестав совпадать у различных слоев и групп населения, условия, цель, средства воспитания и обучения стали ориентироваться на обеспечение социально-дифференцированного усвоения культуры. Утратив свой единый характер, образование стало различаться не только в соответствии с полом человека, сколько в соответствии с его социальным и имущественным положением. Отрываясь от непосредственной жизнедеятельности детей, от их актуальных интересов и потребностей, все чаще не совпадая по своей направленности с другими механизмами социализации, *образование утратило свою естественность*.

Воспитание и обучение ... начали превращаться в их подготовку к будущей взрослой «всамделишной» жизни. Это приводило к нарастанию сопротивления детей целенаправленному изменению мотивов и способов их поведения, неприятию требований, которые предъявляли им взрослые, что имело своим следствием заметное снижение эффективности воспитания и обучения. Результатом этого явилось значительно более резкое по сравнению с предшествующей эпохой проявление одобрения и неодобрения как универсальных способов воспитания, что нашло свое выражение в развитии поощрений и главным образом в широком распространении наказаний.

Отделение умственного труда от физического обусловило не только появление предпосылок для возникновения теоретической педагогики, но и ее известный отрыв от практики образования, когда «сущее» и «должное» на фоне рассогласования целей воспитателей и воспитуемых зримо *перестали совпадать*<sup>10</sup>.

## **§ 2. ОБРАЗОВАНИЕ НА БЛИЖНЕМ И СРЕДНЕМ ВОСТОКЕ**

### ***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ***

На смену первобытнообщинному строю пришла другая общественная формация – рабовладельческий строй. Основными классами являлись рабы и рабовладельцы. К V тыс. до н. э. во многих древнейших

<sup>10</sup> См.: Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 16–19.

цивилизациях Ближнего и Дальнего Востока (Двуречье, Египет, Индия, Китай) появлялись первые организованные формы воспитания и образования, которые учитывали как культурно-религиозные традиции, так и социально-экономические, географические и мн. др. факторы. И хотя хронологически периоды развития этих цивилизаций не совпадают, тем не менее, всем им были присущи сходные черты, характеризующие процесс воспитания и обучения подрастающего поколения.

Новый социальный институт – школа – стал активно развиваться во всех древних государствах Ближнего и Дальнего Востока в связи с укреплением государственных структур и возникшей в этой связи необходимостью специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов. Педагогические прерогативы семейного воспитания уже не отвечали насущным социокультурным, политическим и экономическим потребностям общества.

Но, несмотря на то, что к I тыс. до н. э. в государствах Древнего Востока постепенно был расширен круг людей, которым было доступно школьное обучение и воспитание, тем не менее, абсолютное большинство населения по-прежнему оставалось безграмотным и обходилось лишь семейным воспитанием и обучением.

Достойное образование стало делом лишь избранных каст и являлось залогом личного успеха, значительного карьерного роста и процветания.

**Древняя Месопотамия** – родоначальница всех восточных культур. В течение трех тысячелетий на ее территории был образован ряд государств, в том числе Шумер, Вавилон, Ассирия, которые обладали достаточно стабильной и развитой культурой. Здесь успешно развивались науки: астрономия, математика, агротехника, процветали искусства, были созданы оригинальная письменность и система музыкальной записи.

Почти в каждом городе создавались школы. Эти учебные заведения назывались **домами табличек**: в них готовили писцов. Свое название эти учебные заведения получили из-за глиняных табличек, на которые наносилась клинопись.

Первые таблички школьного характера относятся к III тыс. до н. э. Письмена вырезали деревянным резцом на сырой табличке, которую затем обжигали. Намного позже писцы стали пользоваться деревянными табличками, которые покрывали тонким воском, а затем выцарапывали письменные знаки.

Первые *дома табличек* были небольшими учреждениями с одним учителем. В обязанности учителя входило управление школой и изготовление табличек-моделей, которые ученики переписывали в таблички-упражнения и заучивали. Обучение было платным. Размер платы зависел от авторитета учителя.

Основным методом воспитания являлся пример старших.

В основе методики обучения лежало простое, многократное повторение и механическое запоминание. Однако постепенно стали применяться и иные методы обучения: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов.

В круг изучаемых предметов, помимо чтения и письма, входили такие дисциплины, как история, география, геология, ботаника, математика, медицина, мифология, право, музыка, пение, литература, танцы и др.

**Древний Египет.** Первые сведения о школьном обучении древних египтян также восходят к III тыс. до н. э. Школа и воспитание в Древнем Египте были призваны перевести ребенка в мир взрослых. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. На первый план в воспитании выдвигались аскетизм и строгое послушание. В логике такого идеала шло обучение и воспитание. Мальчикам и девочкам уделялось одинаковое педагогическое внимание. Однако в школу отправляли лишь мальчиков из привилегированных сословий.

Школа в древнем Египте возникла как семейный институт. Обучение имело целью подготовку к профессии в зависимости от видов деятельности семей. Чиновник или жрец обучал сына, который впоследствии должен был сменить его в той или иной должности. Приобретение грамотности, в частности профессии писца, рассматривались как залог социального благополучия.

Школы возникали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучение в них начиналось с пяти лет. Вначале ученики писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Позже появляется бумага (папирус) и становится основным писчим материалом. В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов, физическим и военным упражнениям, правилам поведения и этикету. Но главное, чему должна была научить школа, – это умение слушать и слушаться, что нередко достигалось физическими наказаниями.

Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Приобретение образования требовало немало труда. Занятия в школе начинались рано утром, а заканчивались поздним вечером. Чтобы достичь успеха, школьники должны были жертвовать мирскими радостями и безропотно подчиняться наставнику как своему отцу, чей абсолютный авторитет был освящен многовековыми традициями. Например, для овладения грамотой ученику требовалось запомнить не менее 700 иероглифов, научиться беглому, упрощенному и классическому письму.

Особое место в системе образования Древнего Египта занимали царские (дворцовые) школы, где дети высшей знати учились вместе с детьми фараонов и их родственниками. В таких школах особое внимание уделялось переводу на живой язык древнейших текстов.

Среди наиболее значимых и почитаемых наук в Древнем Египте была астрономия. Она играла огромную роль в жизни древних египтян и служила связующим звеном между земным и небесным мирами. С помощью астрономических знаний жрецы предсказывали различные природные явления и катаклизмы (засуху, разливы Нила, песчаные бури, солнечные затмения), управляли общественным мнением и умами людей, предугадывали судьбу человека, помогали сельскому хозяйству и мн. др. То место, которое отводилось астрономии в Древнем Египте, не имеет равных в истории других цивилизаций. Египетские жрецы были единовластными обладателями астрономических знаний и пользовались у фараонов безграничным расположением.

В эпоху Нового царства (V в. до н. э.) в Древнем Египте появляются первые школы для врачей. В этих школах был накоплен значительный опыт лечения и диагностики многих болезней, издавались труды и учебные пособия для врачей, то есть для тех, кто выбрал лечение людей своей профессией<sup>11</sup>.

### **§ 3. ИУДАИСТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ**

#### **ИЗ СТАТЬИ: РОГОЗЯНСКИЙ А. У ИСТОКОВ ПЕДАГОГИКИ ХРИСТИАНСТВА**

Еврейский народ, стоявший на позициях единобожия, сложил собственную и весьма принципиальную для всей педагогики доктрину воспитания. Чадородие и воспитание детей у древних евреев были чрезвычайно значимы. Едва приступив к описанию еврейского быта, древний историк с первых строк замечает: «Более же всего мы заботимся *о воспитании детей*, о сохранении законов, и наиважнейшим делом всей нашей жизни почитаем соблюдение в соответствии с ними исконного благочестия»

Смысл воспитания понимался древним Израилем иначе, нежели античным миром. В Греции и Риме педагогика была пронизана интеллектуально-эстетическими и гражданскими мотивами, и основное внимание в ней уделялось развитию способностей ребенка и подготовке к исполнению им своего социального долга.

В Израиле же воспитание носило глубоко религиозный характер, и главным считалось привить детям вкус и навык к исполнению всего свода установлений религиозного, нравственного и государственно-бытового характера...

Взрослые стремились как бы отразиться в своих детях, сделать их, если не точной своей копией, то, по возможности, более похожими на себя и своих предков, ввести их в колею того же родового уклада, в ритм

---

<sup>11</sup> См.: Лучшие педагоги России: История педагогики... <http://www.best-pedagog.ru/istoriya/>

и содержание той же жизни, которыми прожили свой век мать и отец. «Слава детей – родители их», – так лаконично характеризует книга Притч Соломоновых одно из базовых свойств иудейской педагогики: консервативную направленность ее идеала *«вспасть»*, от последующего поколения к предыдущему.

Основное содержание ветхозаветной педагогики – это передача навыков и знаний, относящихся к Закону и традиционному укладу жизни, воспроизведение ребенком родительского примера исполнения этих правил.

В противовес Элладе и Риму, иудейство полагало, что здоровье и благополучие общества зависят не столько от индивидуальных талантов и достижений его членов, идеальной государственной модели или совершенных законов, сколько от неизменности устоев жизни, единодушного принятия и исполнения всеми религиозных и бытовых правил. Традиционно считалось, что воспитание – дело родителей, а залогом спокойствия всего общества справедливо почиталась дисциплина каждого дома. Отсюда и исключительно домашний характер воспитания у древних евреев.

Устройство дома у евреев значительно отличалось от соседей-язычников. Во главе его, как и у большинства народов, стоял отец, пользовавшийся в кругу семьи непререкаемым авторитетом. Признавая за мужчиной первенство в тяжелом труде и общественной деятельности, многие иудейские источники настаивают на важном духовном предназначении женщины-иудейки.

Исключительную роль играла женщина-еврейка в педагогическом аспекте. Забота о воспитании детей ложилась, в основном, на ее плечи. Считалось, что наставительное влияние матери на детей более глубоко и устойчиво, тогда как следы отцовского воспитания исчезают быстрее. На взгляд евреев, в личности ребенка следующим образом соотносятся материнское и отцовское: «Активное мужское начало, свойственное отцу, и восприимчивость к духовному, присущая матери, объединяются в ребенке, образуя новую личность».

Иудейский дом часто собирал под своим кровом 3–4 поколения родственников, и семьи бывали весьма многочисленными, что также отражалось на ходе воспитания.

Еще одной опорой общества являлась *династичность*, т. е. принадлежность к определенному занятию или ремеслу, также передававшаяся от отца к детям. В Евангелии читаем, что Иисуса Христа иудеи именовали плотником или сыном плотника – по профессии его названного отца Иосифа. Род занятий, по-видимому, редко менялся и имел большой вес. Это позволяет считать, что в своей позитивной, а не запретительной части ветхозаветная иудейская педагогика базировалась именно на трудовом обучении, и это была не игровая имитация трудовых действий, как



у эллинов (игра с «малыми инструментами – подобием настоящих»), но действительный, полноценный труд вместе со всеми родственниками.

Среди евреев бытовала поговорка: «Кто не учит сына полезному ремеслу, тот учит его воровать». Семья, таким образом, служила еще и институтом профессионального образования: мальчикам прививал трудовые навыки их отец, а мать естественным образом являлась наставницей для девочек в вопросах ведения дома и прилежającego к нему хозяйства.

Свободное от занятий время еврейские мальчики и девочки проводили за теми же играми и забавами, что и их сверстники из язычников.

Место общественного воспитания в древней иудейской традиции занимало *синагогальное общение*. Жертвы и культовые ритуалы совершались евреями в Иерусалимском храме, религиозными центрами «на местах» служили синагоги (греч. «собрания»), куда вместе с детьми регулярно собирались жители данного места для совместной молитвы, наизидания и чтения священных книг. Еврейский мыслитель и писатель I в. Филон видел в ней аналог эллинистических образовательных учреждений, отзываясь о синагоге как о школе, причем не такой, которая внушает одни только интеллектуальные знания, но как о школе «благоразумия, мужества, мудрости, благочестия и нравственной чистоты».

Что же касается собственно учебных заведений, то в течение долгого времени в Израиле отсутствовало само понятие об общественном образовании, и школ или училищ не существовало. Только в тех случаях, когда установившаяся сословность стала требовать от сыновей священников и левитов, знати и военачальников, чиновников и лекарей быть готовыми к принятию общественных обязанностей, обучение стали устраивать через домашних учителей или в особых религиозных школах. И даже в своей школьной образовательной части древнееврейское воспитание, являлось, по существу, прямым продолжением семейной линии, только фигура отца здесь сменялась наставником, которому воспитанники должны были оказывать такое же безоговорочное послушание и уважение, как и родителю. В более поздний период обучение чтению, письму, счету стали организовывать чаще, и совершалось оно при синагогах. С детьми в таких школах занимался раввин (евр. «учитель»).

На занятиях царил строгая дисциплина. Взрослому полагалось учить, а детям слушать. Немыслимым был спор, свободное высказывание мнений, игровые методы обучения... «Лелей дитя, и оно утешит тебя, играй с ним, и оно опечалит тебя. Не смейся с ним, чтобы не горевать с ним и после не скрежетать зубами своими. Не давай ему воли в юности и не потворствуй неразумию его. Нагибай выно его в юности и сокрушай ребра его, доколе оно молодо, дабы, сделавшись упорным, оно не вышло из повиновения тебе». Вместе с тем подавление инициативы детей не являлось самоцелью. Тот же Закон предписывал поощрять их любознательность в вопросах веры, истории и традиций Израиля.



Изучение прочих наук носило строго регламентированный характер. Знание хорошо не само по себе, – считали евреи, – а лишь в той мере, в какой помогает исполнять Закон и сохранять традиции. Существовал даже запрет на чтение некоторых священных для еврейского народа книг Писания. Считалось, что преждевременное знакомство с ними может повредить нетвердым и нежным душам. Категорически запрещались занятия философией и физические упражнения, как тесно связанные с языческой мудростью.

Отношение иудейства к искусствам, науке и прочему творчеству было довольно прохладным. Писание высоко ценит мастерство строителей, музыка и пение употреблялись при ветхозаветном богослужении и в быту. Однако, изящные искусства и научные изобретения не встречали в ветхозаветной традиции явного поощрения. Как и философское знание, искусство и наука ценились в Израиле не сами по себе, но ровно настолько, насколько помогали чтить Бога и соблюдать Закон.

Специфический отпечаток на древнееврейскую культуру налагал и фактический запрет на изобразительное творчество... На протяжении всего Ветхого Завета понятия «искусство», «художество» и «художник» почти всегда приводятся в негативном значении и связываются с отступлением от Бога и поклонением идолам. Несколько более благосклонно смотрит Писание на прикладные ремесла. Приводя длинный ряд образов мастеров – плотника, зодчего, кузнеца, горшечника – Иисус Сирах говорит о пользе их дела, что «без них ни город не построится, ни жители не населятся и не будут жить в нем».

Воспитание эпохи Ветхого Завета характеризуется педагогическим пессимизмом, предполагающим приоритет дисциплинарных задач и безоговорочное превосходство требований взрослых. Основным понятием иудейской педагогики служила не личность воспитанника, но сама заповедь, как элементарное выражение Закона. Главной чертой ветхозаветного воспитания являлась его ярко выраженная религиозно-этическая направленность...

Религиозные основания и этическая окрашенность иудейской педагогики в известной мере компенсировали, смягчали ее жестко дисциплинарный характер и методы. Волюнтаризм воспитания у древних евреев не был *автократическим* или *абсолютным*: не провозглашал чьего-либо диктата (отца или наставника в школе), не ставил целью тренировать волю воспитанника ради нее самой или для достижения им каких-либо личных и социальных целей, но подчинял и воспитанника, и воспитателя одним общим требованиям.

Успешное в Иудее, еврейское воспитание наталкивалось на существенные затруднения, лишь только иудеи оказывались в меньшинстве, окруженные инородной средой. При непосредственном контакте с эллинским миром педагогика Ветхого Завета не находила, что противопоставить свободолюбивому и творческому вызову античности<sup>12</sup>.

## § 4. ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ И В ДРЕВНЕМ КИТАЕ

ИЗ КНИГИ:

ДЖУРИНСКИЙ А. Н.

ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

### Воспитание и обучение в Индии

«Древнейшими документами воспитания и образования в Индии являются *веды* – священные наставления, относящиеся к VIII – VII вв. до н.э.

В течение 2–1 тыс. до н. э. территория Индийского полуострова была освоена арийскими племенами. На базе отношений коренного населения с завоевателями-ариями возник строй, позднее получивший название кастового. Население было поделено на 4 основные касты, или *варны*. Три высших касты составили потомки ариев: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой – низшей – кастой являлась шудра (наемные работники, слуги, рабы).

Кастовый строй наложил специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии. Другим не менее важным фактором генезиса воспитания и образования оказалась религиозная идеология: брахманизм (индуизм) – в дравидско-арийскую эпоху, буддизм и необрахманизм – в последующий период.

В дравидско-арийскую эпоху сложились достаточно устойчивые представления о том, какими должны быть воспитание и обучение. Представления основывались на идее, что каждому следует развивать нравственные, умственные и физические качества так, чтобы сделаться органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались интеллектуальные достоинства, у кшатриев — сила и мужество, у вайшьи — трудолюбие и терпение, у шудры – покорность.

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

Развернутые характеристики идеального воспитания мы находим в древних сказаниях и эпосе. Так, в сказании индоарийцев «*Бхагавата-пурана*» дано подробное описание образцов воспитания божественного и мудрого Кришны. Эпический царь – воин и пастух – рос среди сверс-

<sup>12</sup> См.: Рогозянский А. У истоков педагогики ... <http://www.synergia.itn.ru /.../pedagog/rogoz/stat/ist-ped.htm>

тников в совместных играх и труде. Позже родители отдали его в учение мудрому брахману. Вместе с друзьями Кришна более двух месяцев усердно изучал веды, сделавшись знатоком всяческих умений и искусств и овладев людской премудростью.

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

Своеобразной священной и одновременно учебной книгой была также «*Бхагавадгита*» (1 тыс. до н. э.). В ней предлагались примеры содержания и путей воспитания и образования. «Бхагавадгита» написана в виде собеседования мудрого учителя с учеником. В образе наставника предстает божественный Кришна, в образе ученика – царевич Арджуна. Попадая в сложные жизненные обстоятельства, Арджуна находит у Кришны разъяснения для выхода из трудного положения, поднимаясь на новый, более высокий уровень познания и поведения. Способ приобретения знаний выглядит следующим: вначале целостное изложение учителем новых знаний, затем дробный анализ; раскрытие отвлеченных понятий сопровождалось конкретными примерами. Суть обучения сводилась к тому, что Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их так, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить верным приемам и методам познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором, Арджуна двигался к совершенству.

К середине I тыс. до н. э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На первой ступени – в семье – систематическое обучение не предусматривалось. Для высших каст оно начиналось после *упонаямы* – ритуала посвящения. Не прошедшие инициацию считались отверженными, лишались права иметь супруга как представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Так общество контролировало результаты семейного воспитания, вырабатывало отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни достойного человека.

Сроки, программа *упонаямы*, дальнейшее обучение у представителей высших каст не были одинаковыми. Так, для брахманов инициация приходилась на 8-летний возраст, кшатриев – на 11-летний, вайшьев –

на 12-летний. Программа образования брахманов была более полной, кшатриев и вайшьев – менее насыщенной, но более профессионализированной. Брахманы-ученики именовались *брахмачаринами*, учителя – *гуру* (чтимый, достойный). Прямой обязанностью брахманов было учить и учиться, чтобы точно выполнять светские и религиозные нормы жизни. С помощью тайных вед-наставлений (*упанишад*) брахман овладевал высшим знанием – *брахмаведью*, постигал абсолютную истину и реальность – *брахману*. Брахманское образование носило прежде всего религиозный характер, включая, правда, грамматические и другие подсобные науки: правила почитания и поведения, науку чисел, астрономию, науку о змеях, этимологию, логику и пр.

В середине I тыс. н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Существенные изменения в экономике, культуре, сфере воспитания и обучения создали условия для зарождения новой религии – буддизма, который в свою очередь оказал воздействие на весь уклад жизни Древней Индии.



Будда

У истоков буддийской традиции обучения стоит Будда, или *Шакья-Муни* (623–544 до н. э.). С точки зрения его последователей, Будда (Просветленный) достиг высшего духовного совершенства. Он выступал против монополии брахманизма и за уравнивание каст в религиозной жизни и воспитании, проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний.

Буддизм отвергал кастовые различия, обращаясь к отдельной личности, и провозглашал равенство людей по рождению. В буддийские общины принимали представителей любой касты. Согласно буддийскому учению, главной задачей воспитания является совершенствование души человека, которую следует избавить от мирских страстей через самопознание и самосовершенствование. В этом процессе различали три основных стадии: предварительная, сосредоточенности, окончательного усвоения.

Во II–VI вв. происходит ренессанс индуизма. В этот период, получивший название «необрахманского», взгляды на воспитание претерпевают изменения. Оно рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться «плодов дела». Программы обучения постепенно приближались к жизненным потребностям. Предусматривалось расширение доступа в учебные заведения представителей разных каст.

К тому времени в Индии сложились крупные просветительские центры. Так, в Такташиле, процветавшем почти пятьсот лет (до V в. до н. э.),

жили известные ученые и философы, которые учили медицине, искусству, астрономии, естествознанию, коммерции, магии, заклинанию змей и пр. Не менее широкую известность получила просветительская деятельность в Наланде, где в период расцвета (IV в. до н. э.) действовали 13 буддийских монастырей с множеством учеников и наставников – знатоков философии, логики, вед, медицины, филологии, языкознания, права, астрономии и пр.»<sup>13</sup>

**ИЗ КНИГИ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**  
**ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

**Воспитание и образование в Древнем Китае**

В основе богатых и своеобразных педагогических традиций Древнего Китая лежит семейно-общественное воспитание, уходящее корнями в первобытную эпоху

Жизнь в семье протекала под знаком сложившихся веками обычаев и представлений. Считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (*цзаован*), который оценивает поведение, труд и прилежание домочадцев. Членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения, например запрет на бранные слова, поступки, которые вредят старшим и родственникам. Представлялось, что существуют божества, следящие за нравственностью на земле. Подобный настрой усиливала неременная атрибутика жилища-картинки с изображением нравоучительных сцен.

В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренней сдержанностью человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе». В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Корневой идеей являлась идея семейного родства. Детям следовало всячески угождать старшим, быть кроткими и беспрекословно подчиняться отцу. Уважение к родителям и покорность им считались залогом благоденствия. Это нашло отражение в нравоучениях: «В разговоре со старшим нужно понижать голос. Когда старший встает, младший не должен сидеть; когда старший сидит, младший не должен садиться, если ему не скажет старший» и пр. В ходу были сентенции: «Всем добродетелям угрожает опасность, когда сыновнее благочестие поколеблено», «Недостойн имени сына тот, кто любит другого человека более, чем отца».

Традиция почитания родителей питала идею минимизации самостоятельности детей, лишения их личных прав. Наставник почитался как

---

<sup>13</sup> Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей... С. 18–22.

отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Приобретение образования рассматривалось как крайне престижное дело.

Главной целью обучения было освоение иероглифического письма. Подход к обучению сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров. Древнекитайские философы попытались теоретически осмыслить воспитание и образование. Основные философские школы формировались в Китае с VII в. до н. э. К ним относились: даосизм, буддизм и конфуцианство.

Основатель даосизма *Лао цзы* ( VII в. до н. э.) рассматривал организованное обучение как искусственную преграду на пути гармонии человека и неба. Основное внимание уделялось сближению с природой с помощью таких приемов как молчание и бездеятельность.

Буддийская педагогическая традиция пришла в Китай из Индии.

Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи. *Конфуций* (551–479 до н. э.) почитался как божественный покровитель науки и образования. Им обобщен педагогический опыт Древнего Китая и высказаны оригинальные воспитательные идеи, в основе которых лежали определенные общефилософские и социальные воззрения. Воспитание, нравственное самосовершенство рассматривались как существенный фактор человеческого бытия, неперемное условие благополучия. Спокойствие общества, считал Конфуций, покоится на воспитании...

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит идея всестороннего развития личности, где преимущество отдавалось нравственному началу. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение *шести искусствам* (мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью).

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

Конфуцием были предложены методики обучения, которые предусматривали диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

Последователями Конфуция на протяжении четырех веков был составлен трактат «Книга обрядов» (*Ли цзи*) (IV–I вв. до н. э.). В книге образование признается необходимым и первостепенным для человека: «Думай о том, чтобы постоянно пребывать в учении».

В трактате изложена система педагогических принципов, методов и приемов. В главе «Об учении» содержится развернутая характеристика дидактических идей, излагаются задачи и программа 9-летнего образования

и воспитания. Начинать обучение предлагалось в возрасте 7–8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года – питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет – насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет – способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей, и, наконец, через девять лет выпускник школы должен «твердо стоять в науке».

По-своему развили конфуцианский взгляд на воспитание и образование китайские мыслители *Мэн цзы* (*Мэн Кэ*) (372–289 до н. э.) и *Сюнь цзы* (*Сюнь Куан*) (298–238 до н. э.).

Сюнь цзы придерживался взгляда о злой природе человека и задачу воспитания видел в преодолении злого начала. Мэн цзы, напротив, выдвинул тезис о доброй природе человека и потому определял воспитание как формирование высоконравственных людей. Мэн цзы утверждал, что в каждом человеке можно встретить задатки, по крайней мере, четырех добродетелей: сострадание, милосердие, почтительность, способность руководствоваться справедливостью. Он уверял, что если людям дадут возможность свободно развивать эти качества, то в мире воцарится добро и истина.

На исходе древней эпохи (II в. до н. э. – II в. н. э.) конфуцианство оказалось официальной идеологией образования и воспитания. Образованность получила сравнительно широкое распространение, вырос престиж знающего человека, сложился культ образованности<sup>14</sup>.

## § 5. ВОСПИТАНИЕ В АНТИЧНОМ МИРЕ

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЛУЧШИЕ УЧИТЕЛЯ РОССИИ. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

#### **Воспитание и образование в Древней Греции**

Истоки античной культуры восходят к III – II тысячелетию до н. э., обнаруживаясь в крито-микенской культуре, которая сыграла роль связующего звена между греко-римской и древнейшими цивилизациями. На острове Крит и некоторых других островах Эгейского моря в этот период возникла самобытная культура, которая славилась искусством, эзотерическими знаниями, особым отношением к жизни, письменностью.

Традиция письма, зародившаяся на Крите, была принята европейской цивилизацией и прошла путь от пиктографии до слогового письма. Письмом владели знатные жрецы и вельможи, состоятельные граждане, которые обучались в специальных школах, создаваемых при дворцах и храмах. Некоторые правила письма, заложенные в свое время на Крите, такие как написание строк слева на право, сверху вниз, выделение заглавной буквы и др., нашли распространение во всем мире, и дошли до наших



дней. Однако культ роскоши и пресыщение стали причинами упадка и гибели крито-микенской культуры.

Дальнейшее развитие воспитания и зарождение педагогической мысли Древней Греции связано с культурой городов-полисов (государств) (VI–IV вв. до н. э.). В период расцвета Древней Греции определяющую роль играли два города-полиса: Спарта в Лаконии и Афины в Аттике. В каждом из этих государств сложились особые системы воспитания: афинская и спартанская. Отличия этих двух систем общественного воспитания были обусловлены некоторыми особенностями экономического, географического и политического развития, состоянием культуры городов-полисов. Впервые воспитание подрастающего поколения в Древней Греции стало рассматриваться как одна из важнейших функций государства.

И в Спарте и в Афинах образованность почиталась как необходимое и неотъемлемое свойство достойного гражданина полиса. Если хотели сказать дурно о человеке, говорили, например: «Он не умеет ни читать, ни плавать». Лишиться права и возможности стать образованным рассматривалось как одно из больших зол.

Воспитание спартиатов преследовало основную цель – подготовить члена военной общины. Идеалом спартанского воспитания был физически развитый, сильный духом, разбирающийся в военном деле человек. Государство жестко регламентировало и контролировало систему воспитания детей.

Сильные и здоровые младенцы передавались на воспитание в семью до семилетнего возраста. Определенную роль в процессе воспитания ребенка первых лет жизни играли физически здоровые и опытные кормилицы.

После достижения ребенком семилетнего возраста обязанности по воспитанию брало на себя государство. С 7 до 15 лет дети организованно поступали в государственные воспитательные учреждения называемые агеллами, которые находились под началом известного властям человека – пайдонома. На данном этапе дети приобретали минимальные навыки чтения и письма, все остальное время было отдано физической подготовке (бег, прыжки, метание диска и копья, борьба, рукопашный бой) и закаливанию. Воспитанники приучались стойко переносить голод, холод, жажду, выносить боль, быть немногословными (красноречие запрещалось). Дети всегда ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках, во все времена года подростки обходились в качестве верхней одежды легким плащом. Кормили детей скудно, приучали к воровству. Попавшийся на воровстве подросток должен был быть жестоко наказан плетью, но не за воровство, а за то, что он потерпел неудачу.

Юношей 14-летнего возраста посвящали в эйрены – члены общины. С этих пор у воспитанников появлялись некоторые гражданские права.

---

<sup>14</sup> Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей... С. 22–27.



В процессе посвящения подростка подвергали различным болезненным испытаниям, как правило, унижительной публичной порке, которую следовало выдержать без стоа и слез.

С 15 до 20 лет к минимальному обучению грамоте добавлялись музыка, пение военных песен и религиозные танцы, носившие преимущественно боевой, воинственный характер. Методы воспитания становились еще более суровыми. Нравственно-политическим воспитанием молодежи занимались представители старшего поколения, отважные и опытные воины, которые в беседах с юношами рассказывали легенды о героических событиях прошлых лет.

К 18–20 годам эйрены переводились в особую группу эфебов, где получали полное вооружение воина и еще в течение последующих десяти лет совершенствовали свое военное мастерство, постепенно вливаясь в военную общину полноправными ее членами.

Воспитание девочек и девушек-спартиаток практически не отличалось от воспитания юношей. Минимальное внимание уделялось общеобразовательной подготовке и более пристальное – физическому воспитанию и военным упражнениям. Задача женщины-спартиатки состояла в охране жилища и держании в повиновении рабов во время отсутствия мужа в периоды военных действий и подавлений восстаний рабов.

Иначе было организовано **афинское воспитание**. К середине I тыс. до н. э. Афины становятся центром ремесел и торговли, красивым городом с великолепными памятниками архитектуры и скульптуры, театральными представлениями и спортивными состязаниями, публичными выступлениями философов и поэтов, гимнастическими залами и целой системой школ. Цель афинского воспитания предполагала всестороннее развитие личности как в физическом, нравственном, умственном и эстетическом отношении. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитым интеллектом и культурой тела.

Афинское воспитание эволюционировало в динамично развивавшемся, социально неоднородном обществе, ориентировалось на интересы различных слоев населения, в своих высших формах отражало идеал рабовладельческой верхушки, который воплощал идеи формирования человека, прекрасного душой и сильного телом, для которого свойственны образцовое поведение гражданина, политического деятеля.

Все свободные афиняне до 7 лет воспитывались дома и получали семейное воспитание. Когда мальчику из состоятельной семьи свободных граждан исполнялось 7 лет, он приступал к обучению в частных и в общественных учебных заведениях. Девочки продолжали получать семейное воспитание, приучаясь вести домашнее хозяйство. Афинская традиция предусматривала для девушки исключительно домашнее воспитание. В семье афинская девушка получала элементарные навыки чтения и письма, а также музыкальную подготовку.

Начальное образование (с 7 до 13–14 лет) мальчики получали в школах грамматиста и кифариста. Занятия в школах вели учителя-дидаскалы («дидаско» – «я учу» или «поучающий»). В школу ребенка сопровождал один из рабов, называвшийся педагогом (от слов «pais» (paidos) – дитя и «ago» – веду), дословно поводырь. В школе грамматиста мальчиков обучали чтению, письму и счету. В школе кифариста дети получали литературное и эстетическое воспитание. Основными предметами были музыка, пение, декламация. Школы грамматиста и кифариста назывались мусическими школами. Обычно школьники посещали оба типа школ одновременно.

Следующий этап в обучении древнего афинянина наступал в 13–14 лет, когда мальчики поступали в гимнастическую школу – палестру (школу борьбы). В палестрах целью образования являлось развитие физической культуры: в течение двух лет ученики занимались пятиборьем, которое включало в себя плавание, бег, прыжки, метание копья и диска.

Для наиболее обеспеченной части молодежи, следующей ступенью образования, могли стать общественные учреждения – гимнасии. В гимнасиях совершенствовали свое образование юноши 16–18 лет, изучая философию, политику, литературу, риторику, диалектику. В этих учебных заведениях у учеников всегда была возможность послушать популярных политиков и философов.

Завершалось образование афинских юношей 18–20 лет в эфебиях – общественных учреждениях по совершенствованию военного мастерства. В течение двух лет молодые люди изучали военное ремесло: строительство укреплений, управление военными машинами, несение службы в городских гарнизонах, верховая езда, стрельба из лука, метание дротика...

Древнегреческая цивилизация дала миру немало превосходных мыслителей, в философские концепции которых вплетены идеи, касающиеся воспитания.

Первыми профессиональными учителями, которые предлагали свои знания за высокое вознаграждение, были софисты (от греч. sophist's – искусник, мудрец). Софисты (*Протагор, Горгий, Гиппий, Антифон*) не оставили после себя единой школы. Общими в их взглядах были отказ от религии, рациональное объяснение явлений природы, этический и социальный релятивизм (идеалистическое учение об относительности, условности и субъективности человеческого познания).

Своей задачей софисты считали воспитание активных, образованных граждан полиса. За довольно высокую плату софисты учили красноречию, умению убеждать и спорить древнегреческую «золотую молодежь». По сути, образование, которое давали софисты, было «наукой побеждать» в любом споре. Основное внимание софисты уделяли диалектике (искусству спорить), риторике (искусству говорить) и грамматике (искусству грамотно излагать свои мысли письменно). Со временем к ним были добавлены арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что в

совокупности составило семичастную энциклопедию – «эн (семь) – *кик-лос* (часть) – *пайдейя*» (воспитание детей), – которая оказалась предтечей программы «семи свободных искусств», являвшихся символом европейской образованности вплоть до Нового времени.

Софисты одними из первых поставили вопрос об определяющей роли воспитания в развитии личности. Большое значение они придавали упражнению. «Для учения, – считал Протагор, нужны и природные задатки и упражнения. Ни теория без практики, ни практика без теории не имеют значения».

Переходя из города в город, софисты популяризировали идеи философии, естествознания, правоведения. Они стремились к тому, чтобы их ученики, действуя в условиях полисной демократии, умели внушать собеседнику свое мнение, подчинять его своему влиянию.

После завоеваний Александра Македонского греческая культура широко распространилась на огромной территории, в которую, кроме Греции и Македонии, входили Малая Азия, Месопотамия, Иран, Египет и другие восточные страны. На Востоке в III в. до н. э. при приемниках Македонского образовались два государства: монархия Птолемеев и монархия Селевкидов. Языком высших слоев городского населения стал греческий язык.

Понятие «эллин» стало равнозначным понятию «культурный человек» в противоположность «варвару». Синтез греческой культуры с культурой древнего Востока в истории обычно обозначался термином «эллинизм», а время распространения этой культуры называется эпохой эллинизма.

Эллинистическая эпоха характеризовалась интенсивным развитием риторического образования, направленного на формирование греческой речи на основе освоения литературно-исторического наследия Древней Греции. Эллинистические философы, и прежде всего стоики, критиковали формальный характер риторического образования. Они выдвигали требование сосредоточить внимание на воспитание воли, характера, умения общаться с людьми и стойко переносить невзгоды. Их идеалом был мудрец, достигший внутренней независимости благодаря способности «жить согласно природе».

Система школ в эллинистическую эпоху напоминала афинскую модель воспитания. Акцент делался на организации общественных и государственных школ. В школах устанавливалась особая должность попечителя. Улучшилось материальное положение учителей.

Центром эллинистической культуры была Александрия Египетская, город, основанный Александром Македонским в 331 г. до н. э. и названный его именем. В III в. до н. э. в Александрии была основана самая большая библиотека (до 700000 рукописных книг), астрономическая обсерватория, ботанический сад, зверинец и многое другое.

Все научные достижения того времени, были связаны с деятельностью государственного учреждения – Александрийского музея. Музей яв-

лялся мировым научным центром в эллинистическую эпоху, который со временем превратился в Александрийский научный центр. Сюда приглашали лучших ученых, здесь можно было изучать все науки того времени. В Александрийском университетском центре научные исследования велись по методу Аристотеля. Именно здесь Эвклидом была создана в III в. система геометрии. В эту эпоху работают Архимед и Эратосфен.

Эпоха эллинизма, сыграв огромную положительную роль в деле сохранения древнегреческой культуры, оказалась своеобразным мостом от эллинистической образованности к римскому воспитанию и образованию.

### **Воспитание в Древнем Риме**

Во II–I вв. до н. э. эллинистические государства Восточного Средиземноморья были завоеваны Римом. Традиции эллинистической эпохи продолжили существование и в период римского господства, оказывая большое влияние на развитие римского (латиноязычного) образования и культуры с их практицизмом и «приземленностью».

В конце I в. до н. э. Римская республика стала империей. Возросла роль государства в социальной и политической жизни общества, в судьбе отдельного человека. Усилилось значение школьного образования – школа все более определяла лицо римской культуры. В I в. н. э. римская школа приобрела вид, который в своих основных чертах сохранился вплоть до падения Западной Римской империи (476 г.) и гибели античного общества.

Ведущую роль в формировании юных римлян играло домашнее обучение и воспитание. Отец в семье был наделен неограниченной властью. В его власти было даже продать детей в рабство. Мать имела намного меньше прав, чем отец, но играла почетную роль в воспитании. Девочек воспитывала мать, а воспитанием мальчиков занимался отец.

Низшей ступенью обучения небогатых и незнатных свободных граждан являлись массовые тривиальные школы (элементарные). Поступали в них дети с 7 до 9 лет. Учились в них как мальчики, так и девочки. Оплата за обучение была незначительной. Школы были частными, учебных программ не было. Находились школы в примитивных помещениях. В круг изучаемых дисциплин входили: латинская грамота (иногда греческая), общее знакомство с литературой, с законами страны, основами счета.

Школами повышенного типа являлись частные грамматические школы. Здесь, как правило, обучались подростки привилегированных сословий после домашней подготовки с 12 до 16 лет. По сравнению с тривиальными грамматические школы размещались в более благоустроенных помещениях, предлагали расширенную программу обучения. Помимо предметов, преподававшихся обычно в тривиальной школе, здесь изучали греческий и латинский языки, основы римского права, грамматику латинского языка, риторику. Обучение было преимущественно индивидуальным, в более поздний период делались попытки разбить учащихся на группы (классы).

В IV в. появляются риторические школы или (школы ораторов), где юноши из знатных семей обучались риторике, философии, правоведению, греческой и латинской литературе, математике, музыке, астрономии. В процессе обучения активно использовался метод диспутов. Риторические школы выполняли строгий социальный заказ – готовили чиновников для разраставшейся бюрократической государственной машины Римской империи.

Военную подготовку в течение 3–4 лет юноши проходили в воинских формированиях – легионах. Учителя назначались от имени императора, контроль над деятельностью этих школ осуществляло государство. Обучение носило религиозный характер.

Таким образом, система воспитания и образования в Римской империи обеспечивала воспроизводство определенного типа личности, способствовала распространению начальной грамотности среди широких масс и овладению фундаментальной подготовкой средних и высших слоев римского общества, обеспечивая нужды государственного управления и развития средиземноморской культуры.

Но в отличие от греческой системы образования римская мало уделяла внимания физической культуре и музыкальному воспитанию, отличаясь большим прагматизмом, хотя и ее основная цель состояла в том, чтобы молодежь овладела гуманитарными дисциплинами.

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

В 395 году Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Западная часть Римской империи не сохранила своего единства. На ее месте позже возникнут новые государства – Италия, Франция, Германия и Испания<sup>15</sup>.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 2**

1. Какие практические рекомендации по организации воспитания и обучения детей сегодня можно дать на основе педагогического опыта, накопленного в первобытных общинах охотников и собирателей?

2. Какие противоречия образования, возникшие на этапе разложения первобытнообщинного строя присущи современной педагогической практике? Могут ли они быть преодолены? Если да, то как?

3. Что дает знание южноазиатской и дальневосточной педагогических традиций для более глубокого понимания современных проблем образования и поиска путей их решения?

4. Что было общего и особенного в трактовке индуизмом и конфуцианством природы человека? Каким образом эти трактовки повлияли на со-

---

<sup>15</sup> Лучшие педагоги России: История педагогики ... <http://www.best-pedagog.ru/istoriya>

держание педагогических традиций Южноазиатской и Дальневосточной цивилизаций?

5. Какое значение имеет педагогический опыт Южноазиатской и Дальневосточной цивилизаций для осмысления проблем современного образования, для поиска более эффективных путей воспитания и обучения подрастающих поколений?

6. Чем педагогическая традиция зарождавшейся Западной цивилизации уже в античную эпоху принципиально отличалась от педагогических традиций цивилизаций Востока?

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

Лучшие педагоги России: История педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/istoriya/ru> – Дата обращения: 15.10.2011.

Рогозянский, А. У истоков педагогики христианства [Электронный ресурс] / А. Рогозянский. – Режим доступа: <http://www/synergia.itn.ru> – Дата обращения: 22.11.2011

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА**

### **Учебники и учебные пособия**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Совершенство, 1999. – 224 с.

Истории педагогики и образования: Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ ; Золотая буква, 2006. – 246 с.

#### **Серийные издания и хрестоматии**

Хрестоматия по истории Древнего Востока. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. М. А. Коростовцева. – М. :Высш. школа, 1980. – 328 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. :Просвещение, 1981. – 528 с.

#### **Труды выдающихся педагогов и мыслителей**

Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании. В 2-х тт. Т. 2. – М. : Педагогика, 1978.– 488 с.

#### **Учебная, научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Европейская педагогика от античности до нового времени : исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМО, 1993. – 224 с.

Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе : Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 1993.

Корнетов, Г. Б. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (древность и средние века) / Г. Б. Корнетов, Л. С. Блиштейн. – М. : УРАО, 1993. – 65 с.

Марруа, А. И. История воспитания в античности / А. И. Марруа. – М., 1998.

Мукаева, О. Д. Буддийское воспитание в контексте современности / О. Д. Мукаева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 38–44.

Тайлор, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1989. – 572 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии: Древний мир – эпоха Просвещения : сб. ст. / Сост. П. С. Гуревич. – М. : Политиздат, 1991. – 461 с.

#### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ped. vslovar> – Дата обращения: 15.10.2011.



### **ГЛАВА 3.**

## **МЫСЛИТЕЛИ ДРЕВНОСТИ О ВОСПИТАНИИ**

- § 1. Взаимообусловленность развития философской культуры и становления образования в древнем мире.
- § 2. Мыслители Древнего Востока о воспитании.
- § 3. Мыслители Древней Греции о воспитании.
- § 4. Педагогические идеи мыслителей Древнего Рима.

### **§ 1. ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ДРЕВНЕМ МИРЕ**

Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям. Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. В средние века такая передача осуществлялась чаще всего через зазубривание текстов.

Со временем человечество пришло к убеждению, что механическое повторение или заучивание – не самые лучшие способы передачи социального опыта. Наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности. Необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с появлением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие – младшим, более опытные – менее опытным и т. д.

Многие века процесс передачи социального опыта протекал как естественный для человеческого существования и не являлся предметом специального изучения. На определенном этапе развития человечества был накоплен такой объем опыта, который невозможно было освоить в ходе естественного существования. Взрослые стали специально обучать младших отдельным элементам своего опыта. С этого момента процесс передачи социального опыта выделился и стал целенаправленным. Осуществлялся он в ходе специально организованного взаимодействия, целью которого является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Передача социального опыта, выделившись в отдельный вид взаимодействия людей, стала занимать, прежде всего, умы философов, что

нашло отражение в трудах известных мыслителей Востока и Античного мира. Уже в наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты попытки философского осмысления опыта воспитания: поскольку все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения. Цивилизации Древнего Востока дали человечеству бесценное наследие, без которого трудно представить дальнейшие витки мировой истории педагогики: были предприняты первые попытки осмыслить сущность воспитания и образования. Философско-педагогическая мысль Древнего Востока повлияла на генезис воспитания и обучения в более поздние времена.

## **§ 2. МЫСЛИТЕЛИ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА О ВОСПИТАНИИ**

### **Индуистская традиция воспитания**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ***

«Становление Южноазиатской цивилизации, центром которой была Древняя Индия, началось во второй половине II тыс. до н. э. и особенно интенсивно проходило на протяжении I тыс. до н. э. Ее идеологическим выражением стал обновленный индуизм. *Индуизм* как мировоззрение и образ жизни, система социальных ценностей и этических норм, общественных институтов и обрядов отражал кастовый строй и общинный уклад Южноазиатской цивилизации.

Человек в индуистской традиции уподоблялся колеснице. Разум провозглашался тем колесничим, который при помощи поводыев (ума) правит конями (чувствами). Однако разум не должен абсолютно верховенствовать; цель образования – помочь человеку встать на «высший путь», научить его нивелировать диктат чувств, успокаивать разум. Возникновение в ребенке человеческих качеств трактовалось как переход в него души из другого, умершего тела, образ жизни которого (заслуги или проступки) накладывал печать на само восприятие мира и на место в нем, предписывал *карму* – определенный жизненный путь.

Индуистская педагогика опиралась на представление, согласно которому ребенок не ведает священного закона и обязанности, справедливости и истинности – *дхармы*; он постигает ее в процессе обучения. Будущие качества человека зависят от соотношения в нем мировых элементов (гун), как бы осуществляющих его связь с мирозданием, и несут в себе три начала – светлое, активное и темное.

Смысл жизни человека, согласно индуистским представлениям, заключался в необходимости исполнить предназначенную карму, т. е. вести образ жизни, предписанный той касте (варне), к которой он принадлежал по рождению. Принадлежность к касте брахманов (жрецов), кшатриев (правителей, воинов), вайшьев (земледельцев, ремесленников, торговцев) и шудр (слуг) определялась соотношением гун в каждом человеке при рождении, как итог прожитых его душой предшествующих жизней. Однако, овладевая совершенным знанием посредством сурового воспитания и самовоспитания, человек может преодолеть собственную природу, побороть влияние низших гун, освободиться от пут социальных связей и стать равным миру мудрецом-аскетом.

Для понимания сущности педагогической традиции индуизма принципиальное значение имеет трактовка таких понятий, как *видья* и *винайя*.

*Видья* – это знание и наука, обучение и образование, средство, позволяющее человеку стать образованным и обученным, преодолеть непорядок. Знание, прежде всего сакральное, священное, высшее (паравидья), считалось неотъемлемой частью Вселенной, обучение ему – неотъемлемой частью жизни в ней. Это знание и составляло содержание Веды; к его изучению допускались представители каст брахманов, кшатриев и вайшьев. По индуистским представлениям, успешность обучения, направленного как на познание высшего, так и любого другого знания, определялась в конечном счете образом жизни человека.

Педагогика Южноазиатской цивилизации базировалась на тесной связи понятий *видья* и *винайя*.

*Винайя* – воспитание, руководство по овладению наукой; наукой не обучали, ею воспитывали – «воспитание наукой», «воспитание знанием». Индуистская традиция утверждала, что плодами, которые дает знание, можно пользоваться только при должном воспитании наукой. Воспитание представляло и как условие, и как результат усвоения знания, что свидетельствует о стремлении южноазиатской педагогики рассматривать воспитание и обучение в неразрывном единстве как неотъемлемые стороны единого процесса.

Согласно индуистской традиции, человек в своем жизненном цикле проходит *четыре этапа*: ученик, домохозяин, отшельник, аскет. Для вайшьев и шудр обязательными считались два первых этапа, причем ученичество допускалось в родных семьях. Посвящение в ученики (обряд упанаямы) считалось обязательным условием в кругу членов каст брахманов, кшатриев и вайшьев, которых называли дважды рожденными. «Второе рождение» человека обеспечивал учитель-наставник, считавшийся его духовным отцом. Из «двух отцов», дающих физическое и духовное рождение, второй почитался выше.

Наряду с индуизмом, занимавшим господствующее положение в культуре Южной Азии, народы этого региона в древности с V в. до н. э. испытали на себе влияние буддизма. Буддизм, сохраняя за кастами лишь значение социально-профессиональных групп, выдвинул тезис о принципиальном равенстве людей, о возможности каждого человека достигать вершин в духовном совершенствовании и о предоставлении всем людям равных возможностей в получении образования независимо от их кастовой принадлежности, социального и имущественного положения, а также вероисповедания. Центральным пунктом буддийской педагогической традиции было нравственное воспитание. Важнейшей задачей нравственного воспитания считалось освобождение души от страстей. Достижение этого связывалось с осознанием своей сущности и своего места в мире, что предполагало развитие и использование интеллектуальных способностей человека. В I тыс. н.э. буддизм был вытеснен из Южной Азии обновленным индуизмом, вобравшим в себя многие важные идеи буддизма»<sup>16</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

**Педагогические традиции буддизма**

**Буддизм** возник в середине I тысячелетия до н. э. Это религиозно-философское учение способствовало распространению образования в Древней Индии.

Будда – буквально «Пробужденный» или «Достигший Просветления» – обозначение того, кто обрел спасение и «переправился на другой берег». Буддисты верят в то, что было множество Будд и Бодхисаттв («существ, обладающих Просветлением»). И так как мир постоянно переходит из одного космического цикла в другой, то и Будды являлись в различные эры. Буддийские монахи заучивали и периодически повторяли слова Учителя – его изречения, составившие сборник «Дхаммапада». Они передавали из поколения в поколение легенды о жизни Просветленного. Значительная часть преданий восходила к сюжетам, не имевшим прямого отношения к буддизму. Народные сказки, старинные афоризмы или новеллы искусственно связывались с именем Будды. Герой, воплощающий высокую мораль, представлял собою не что иное, как Бодхисаттву – Будду в одном из прежних рождений. Эти рассказы о перерождениях носят название «Джатаки». В монастырях рождалась и глубокая философия, и вдохновенная поэзия «Сутта-нипаты». Своеобразный стиль буддийских пропо-

<sup>16</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 26–28.

ведических текстов с обилием монотонных повторов и вариаций одной и той же темы способствовал их запоминанию и особому воздействию на психику.

В буддизме сложилось и своеобразное представление о содержании образования. Просветленный должен изучить восемнадцать областей знаний, которые включают: четыре Веды; шесть Веданг; четыре Упаведы, а еще медицину, военное искусство, музыку, архитектуру или науку о ремесле (науки, считавшиеся дополнениями к Ведам); пураны – эпические поэмы мифологического, космогонического и легендарного содержания; итихасу – предания; ньяя – науку о правильном рассуждении, логику; мимансу – философскую систему, занимающуюся интерпретацией ведического ритуала и текста.

Буддийская мораль требовала от верующих отказа от насилия, воровства или мошенничества, разврата, лжи и пьянства. Благодаря соблюдению этих заповедей, чистоте помыслов, слов и поступков человек мог достичь того особого настроения души, который обеспечивал спасение. Идеалом считался полный отказ от себялюбия, самоотверженность, щедрость, воистину не знающая пределов.

В буддийских монастырях, располагавшихся на территории Древней Индии, открывались школы, в которых могли обучаться все, независимо от своей религиозной принадлежности (буддизм в Индии сосуществовал с индуизмом).

Огромное внимание уделялось нравственному воспитанию. Важнейшим принципом нравственного воспитания считалось «избавление души от страстей». Достичь этого можно благодаря правильному пониманию своей сущности и своего места в мире, что невозможно без развития интеллектуальных способностей. В этом процессе самосовершенствования и самопознания выделяли три основных стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности, стадия окончательного усвоения.

Буддисты имели в своем арсенале многообразные средства и приемы, позволявшие им изучать воспитанников: на основании наблюдений они составляли программу индивидуального воспитания, программу развития и совершенствования каждого. Воспитание и обучение носило рекомендательный характер.

Учитель, согласно буддийской традиции, должен был постоянно наблюдать за учеником, учить его, к чему следует стремиться, а чего следует избегать, но выбор пути всегда оставался за учеником. Наставник знакомил ученика с принципами сохранения здоровья и личной гигиены, помогал следовать им независимо от обстоятельств. Учитель постоянно поддерживал в ученике энергию и желание учиться. Он обучал его всему, что знал сам, и относился к нему, как к собственному сыну, говоря себе: «Я родил его в учении».

Центром буддийского образования стали монастыри в Таксиле (северная Индия) и в Наланде (северо-восточная Индия). Это были подлинные университеты древности. Прибывших сюда для завершения своего образования подвергали суровым экзаменам, которые выдерживали лишь два-три человека из десяти. Поступившие изучали буддийский канон, философию, языки, грамматику, логику, литературу, медицину.

Успех буддийских школ объяснялся и отсутствием кастовой дискриминации, терпимостью к иноверцам, сочетанием духовного образования со светским.

Буддизм широко распространился в Азии, оказав влияние на воспитание во многих странах востока, в том числе и в Китае<sup>17</sup>.

### Педагогические идеи Конфуция

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**



Конфуций

«В I тыс. до н. э. шло формирование Дальневосточной цивилизации, зародившейся на территории Древнего Китая. В отличие от интровертной Южноазиатской цивилизации Дальневосточная цивилизация была экстравертна. Она фокусировалась на человеке, взятом в системе его внешних социальных связей. Ее идеологическим выражением стало **конфуцианство**, созданное **Конфуцием** (Кун-цзы – Учитель Кун, 551–479 гг. до н. э.) и взаимодействующее с даосизмом, а также пришедшим с юго-запада буддизмом.

Педагогика Дальневосточной цивилизации, базирующаяся на конфуцианской традиции, охватывала все стороны жизнедеятельности людей, представляла собой комплекс идей и практических приемов.

Учение в конфуцианской культуре представало единственным способом утверждения человеческого в человеке и в этом смысле было прообразом самой жизни. Понимаемое как самоценное, самодостаточное начало человеческой жизни, учение представало выражением величия человека, неисчерпаемости его творчества. Именно в учении утверждался процесс бесконечного совершенствования человека, его освобождения от пристрастий.

<sup>17</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России...2006. – С.29-31

Видя в образовании самый естественный и благодатный путь раскрытия человеческой природы, Конфуций поставил заботу правителя о воспитании и обучении людей в один ряд с обеспечением их материальными средствами к существованию. Он утверждал, что люди по своей природе близки друг другу, но далеки по своим привычкам. Конфуций первым в истории человечества сделал зафиксированный в письменном памятнике вывод о том, что в деле воспитания нельзя делать различий между людьми.

Универсальность отношений учителя и ученика, как и универсальность семейного уклада, сакрализированных конфуцианством, определяли характер всех взаимоотношений в обществе. Учитель, отец и правитель сливались в едином образе; в неразрывном единстве выступали мораль и культура, власть и авторитет, учение и жизнь. Видимая жесткость дальневосточной педагогики, ее авторитаризм воспринимались как естественная норма почтительного отношения младшего к старшему, более мудрому, принимались каждым новым поколением, будучи освященными традициями, которые выражали волю и опыт предков.

В центре педагогики Конфуция стоят проблемы образования благородного мужа – *цзюнь-цзы*, который заботится об обретении Дао, но не тревожится о своей бедности. Все основные человеческие качества благородного мужа конфуцианство просматривало сквозь призму его образованности, воспитанности, просвещенности.

Согласно конфуцианской традиции, важнейшее качество, которым должен обладать благородный муж, – это *жэнь* (гуманность, человеколюбие). Правда, эта гуманность связывалась не с признанием первостепенной ценности человеческой личности, не с заботой о ней, а с необходимостью разбираться в «человеческом материале», ценить его, быть справедливым по отношению к людям. Конфуций подчеркивал, что человеколюбие, как и другие личностные качества, обязательно должно сочетаться в людях с любовью к учебе, ибо способ их продуктивной реализации задается определенными культурными рамками, которые и должны быть усвоены. Так, по словам Конфуция, человечность (гуманность) без учебы приводит к глупости, ум – к дерзости, правдивость – к вреду, прямота – к глупости, отвага – к смуте, непреклонность – к безрассудству.

Сама способность человека учиться трактовалась в конфуцианстве как имманентно присущее ему проявление изменчивости, роста, возмужания. Однако рамки этих изменений были предопределены традицией. *Ритуал и канон стали главной темой культуры Дальневосточной цивилизации, а их усвоение – стержнем ее педагогики.* Они рассматривались как важнейшие средства воспроизведения непреходящего, вечного в потоке перемен, а их усвоение превращалось в цель образования, составляло его высший смысл.

Конфуцианство способствовало тому, что вся культура Дальневосточной цивилизации была пронизана *культура образованности*. Уже в древности образование стало неотъемлемой частью государственной политики и всего традиционного уклада Дальневосточной цивилизации. Образование подразделялось на «малое» – чисто школьное и «большое», получаемое в зрелом возрасте путем свободных занятий и размышлений, а также на «внешнее» (усвоение правил поведения в обществе) и «внутреннее» (процесс самосовершенствования человека)<sup>18</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

**Развитие педагогической мысли в Древнем Китае**

Большую роль в развитии педагогической мысли и практики воспитания и образования сыграли мудрецы *Древнего Китая*. Самым знаменитым из них был Учитель Кун – Кун-цзы, которого европейцы привыкли называть именем **Конфуций**. Он родился в 551 г. до н. э. в небольшом княжестве Лу, служил при дворах нескольких князей, имел несколько тысяч учеников, которые переходили с ним из княжества в княжество, и умер в 479 г. до н. э.

Первостепенное значение в образовании и воспитании Конфуций придавал совершению традиционных обрядов, главным образом утверждению культа предков. Он редактировал старинные книги и, по преданию, написал хронику «Чунь-Цю». Его последователи и почитатели составили школу конфуцианцев.

Со временем в Китае понятия «конфуцианец» и «ученый» стали синонимами: считалось, что вся ученость человека заключалась в знании конфуцианских книг.

Учитель Кун говорил о необходимости образования, основу которого, согласно его представлениям, составляло чтение старинных книг (Книги песен, Книги истории, Книги перемен).

Формирование человека Конфуций не ограничивал книжным знанием – не менее важным он считал воспитание, приобщение к мудрости предков через понимание их нравов, выраженных в традиции, ритуале и музыке. Традиции, по его мнению, помогают человеку приобщиться к нравственности и усовершенствовать свою природу, стать воистину «благородным человеком».

Конфуций предпринял первую попытку теоретического осмысления воспитания. Опираясь на китайскую педагогическую традицию, он

<sup>18</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 28–30.



сделал вопрос о правильном воспитании членов общества неотъемлемой частью своего этико-философского учения.

Залог устойчивости государства и гарантия всеобщего благоденствия, по мнению Конфуция, – выполнение каждым человеком обязанностей, соответствующих его положению в обществе: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Правильное воспитание, заботу о котором он ставил в деятельности правителя в один ряд с обеспечением людей материальными средствами к существованию, станет залогом правильного выполнения человеком своих обязанностей, утверждал Учитель Кун.

Конфуций не считал воспитание всесильным, обуславливая его способностями людей и их трудолюбием – природные качества людей это лишь материал, из которого при правильном воспитании можно сформировать идеального человека.

Опираясь на выработанное им понимание природы человека, общества, воспитания, Конфуций от изложения конкретных рекомендаций перешел к теоретическому осмыслению педагогического процесса.

В соответствии с возможностями (способностями) в деле постижения мудрости Конфуций предлагает своеобразную классификацию людей по способностям.

*Первая группа* состоит из «Сынов неба», обладающих высшей врожденной мудростью, из их числа надо выбирать правителей.

*Вторая группа* – «благородные мужья», которые являются опорой государства, они приобретают знание посредством учения. Благородный муж учится, несмотря на трудности; преодолевая все на пути к мудрости; главная обязанность благородного мужа – карьера.

*Третья группа* – «простолюдины», бесхарактерные, ленивые, слабые духом люди, не имеющие природных способностей, люди, которым не дано быть мудрыми.

Конфуций делил людей на «благородных» и «простолюдинов» прежде всего по моральному облику, культуре и способностям, которые, с его точки зрения, должны были, в конечном счете, определять положение человека в обществе. Это положение, в свою очередь, обуславливало его поведение и поступки.

Благородный муж – идеал совершенного человека, образ которого должен определять цель воспитания. Благородный муж следует истине. Он должен обладать высокими нравственными качествами – человеколюбием, добротой, правдивостью, почтительностью, а также высокой духовной культурой, образованность неотделима от нравственности. Нравственное поведение есть высшая доблесть благородного мужа, кроме того, Конфуций указывал на необходимость умственного, эстетического и физического воспитания.

Благородный муж должен был овладеть так называемыми «шестью искусствами» – церемониалом, музыкой, стрельбой из лука, ездой в колеснице, письмом и счетом.

Поведение благородного человека, согласно Конфуцию, обусловлено пониманием своего места в социальной иерархии и сохранением в любой роли чувства собственного достоинства. Благородный человек чтит предков, уважает родителей и слушает старших. К тем же, кто ниже его, он относится снисходительно. Идеалом благородного человека должен быть правитель. Он призван служить образцом для подражания подданным, воспитывая их собственным примером. Вельможе не к лицу жестокость, не нужны ему и какие-либо формальные законы, ибо он правит в согласии с патриархальными традициями, по заветам прошлого. «Казнить кого-либо, вместо того чтобы наставить его на истинный путь, – бесчеловечно», – говорит Конфуций. Однако это вовсе не значит, что следует разъяснять народу философский смысл добродетели, ибо для понимания сути вещей необходимо длительное воспитание, серьезное образование. Народу достаточно внушить лишь внешние правила поведения.

Даже сам правитель не может быть воистину «совершенномудрым»: для того, чтобы знать все правила поведения, ему требуются советники – то есть образованные конфуцианцы. Идеальный конфуцианец состоит на службе, за это он получает награды, продвигаясь по карьерной лестнице. Карьера – его цель и предмет его гордости.

Для Конфуция и его последователей есть нечто более высокое, чем интересы и желания правителя, – это Воля Неба. «Небо породило во мне добродетель», – говорил мудрец. Волю Неба ученые узнают из наблюдений за звездами, из изучения календаря, музыки, ритуала, исторических повествований. Конфуций давал наставления современным ему вельможам посредством истолкования преданий о далекой старине. Он стремился придерживаться тех традиций, которые веками складывались в обществе Древнего Китая.

Высокие требования предъявляет Конфуций к воспитателю, им может быть только тот человек, который всегда совершенствует себя. Наставник должен обучать лишь тех, кто стремится к достижению знаний, помогать тем, кто испытывает трудности в выражении своих мыслей. Конфуций обращал внимание на необходимость индивидуального подхода к ученикам, так как есть люди, которым наставления уже не нужны в силу достигнутого ими уровня, а есть люди, которых учить бесполезно из-за отсутствия у них стремления к знаниям или необходимых способностей.

Оппонентами конфуцианцев выступали так называемые легисты («законники»). Наиболее известен из них *Шан Ян* (390 до н. э. – 338 до н. э.), выдающийся китайский мыслитель, один из основоположников легизма – философско-политического учения, противного учениям даосизма и конфуцианства.

Шан Яну приписывается составление «Книги правителя области Шан». Автор этого ученого трактата ориентируется не на патриархальные нормы, регламентирующие жизнь семьи или клана, он защищает прежде всего интересы государства, а последние обычно отождествляет с интересами самого правителя. Согласно учению Шан Яна, перед правителем все подданные равны, независимо от знатности рода. Наследование должностей отменяется, равенство означает, что все одинаково бесправны перед лицом самовластного государя.

Легисты издевались над конфуцианскими представлениями о благородном князе, который будет следовать традиционной морали. По их мнению, правитель не примером должен служить для подданных, а принуждать их к безусловному повиновению – сделать это он может только с помощью грубой силы, применяя к нерадивым подданным суровые наказания.

Один из основных теоретических постулатов сторонников этого учения – неизбежность суровой кары за любое преступление. Послушание властям в легизме основано на страхе перед наказанием. Чтобы сделать последнее неотвратимым, устанавливается практика коллективной ответственности – за вину одного человека отвечают все его родственники и близкие. Население делится на группы по пять и десять человек, чтобы следить друг за другом и обо всем сообщать властям.

Древняя культура и традиционные ценности не только бесполезны для государства, которое стремились построить легисты, – они казались даже вредными. Власть нуждается в том, чтобы народ был «искренним и простодушным». А излишние умствования мешают людям безоговорочно подчиняться любому указам.

Идеи Шан Яна оказали огромное воздействие не только на его современников, но и на многие последующие поколения. Благодаря их внедрению в жизнь, циньские цари менее чем за сто лет сумели превратить свое государство в сильнейшее из Семи Борющихся Царств, что дало возможность Цинь Шихуанди объединить Китай под властью Цинь.

Однако уже в древности оценка идей Шан Яна не была однозначной. Признавая практические результаты их применения, многие китайские мыслители не могли примириться с рядом важнейших положений легизма, наиболее полно развитых Шан Яном. Так, у них не находили понимания идеи:

- природной порочности человека,
- пользы войн и как можно более агрессивной внешней политики,
- установления единого и общего для всех свода наказаний,
- введения круговой поруки при ответственности за совершенное преступление,
- безусловного запрета на свободное распространение каких-либо учений, а также на физическое уничтожение любых письменных произведений, хоть как-то противоречивших нормам легизма.

Беспрекословная преданность, слепое повиновение и страх перед волей правителя воспитывались в подданных тех государств, во главе которых стояли легисты. Спустя столетия великий китайский историк Сыма Цянь напишет: «Я читал «Книгу правителя области Шан». Стало понятным, почему он оставил о себе дурную память в Цинь».

Второе послеконфуцианство религиозно-философское учение Китая – даосизм. Дао – начало всех начал, «нерожденное, которое порождает все сущее». Даосизм учит, что жить в соответствии с Дао – это покорно следовать потоку жизни, не сопротивляясь ему. Основателем даосизма считается Лао-Цзы.

Уже в раннем даосизме Лао-Цзы становится фигурой легендарной, начинается процесс его обожествления. Легенды повествуют о его чудесном рождении: мать, якобы, носила его в своем чреве несколько десятков лет и родила стариком – потому и назвали его Лао-Цзы, что переводится как «Старый ребенок», хотя иероглиф «цзы» означал одновременно и понятие «мудрец», так что его имя можно переводить и как «Старый мудрец».

Многие современные исследователи ставят под сомнение сам факт существования Лао-Цзы. Некоторые предполагают, что он мог быть старшим современником Конфуция, о котором – в отличие от Конфуция – в источниках нет достоверных сведений ни исторического, ни биографического характера. Есть даже версия, что Лао-Цзы и Конфуций – это одно лицо. Существуют предположения, что Лао-Цзы мог быть автором Дао Дэ Цина – книги, раскрывающей основные каноны даосизма.

Самый известный вариант биографии Лао-Цзы сообщается Сыма Цянем: Лао-Цзы родился в царстве Чу на юге Китая. Большую часть своей жизни он служил хранителем царской библиотеки государства Чжоу, где встречался с Конфуцием. В преклонном возрасте он отправился из страны на запад. Когда он достиг пограничной заставы, то ее начальник Инь Си попросил Лао-Цзы рассказать ему о своем учении. Лао-Цзы выполнил его просьбу, написав текст Дао Дэ Цин (Канон Пути и его Благой Силы).

«Дао» – буквально «путь», тот вечный и неизменный Закон, которому подчиняется бытие. Лао-Цзы учил, что в этом мире все меняется и со временем переходит в свою противоположность: «Белое станет черным, а черное станет белым». Поэтому истинный мудрец не спешит вмешиваться в происходящее и что-то переделывать в том, что его окружает, он лишь предается глубокому созерцанию. В изречениях Лао-Цзы мы находим следующие слова: «Не выходя со двора, можно познать мир. Не выглядывая из окна, можно видеть естественное Дао. Чем дальше идешь, тем меньше познаешь. Поэтому «совершенномудрый» не ходит, но познает все. Не видя вещей, он проникает в их сущность. Не действуя, он добивается успеха».

Мудрость, по мнению Лао-Цзы, не разновидность какого-либо знания, а владение искусством Дао, умение внимать природе, способность достичь внутреннего равновесия, умиротворенности, полного слияния с величественным миром гор и рек. «Кто учится, с каждым днем увеличивает свои знания. Кто служит Дао, изо дня в день уменьшает свои желания».

Лао-Цзы и его последователи выше всего ставили естественность, осуждая любое насилие. Высшим благом последователи Лао-Цзы считали свободу.

Во II в. до н. э. во времена династии Хань конфуцианство было объявлено официальной идеологией Китая. К этому времени сеть школ, появившихся в Древнем Китае еще в конце II тысячелетия до н. э., охватила почти всю страну. В начальных школах дети овладевали иероглифической письменностью. Ученики, успешно сдавшие экзамены, продолжали учиться в провинциальных средних школах, где главное внимание уделялось изучению конфуцианских канонов. В столице существовала императорская школа, выпускники которой могли получить чиновничью должность. Успешно сдавшие экзамены получали награды, например, лучшим ученикам дарили парадную одежду, в которой они возвращались домой. Впереди бежал гонец, который сообщал во всех селениях о «подвиге», и все чиновники обязаны были встречать героя игрой на музыкальных инструментах и хоровым пением.

Сохранилась легенда о том, что из самых талантливых и трудолюбивых выпускников императорской школы император выбирал мужа для своей дочери.

Начало так называемой экзаменационной системе положил император У-ди в 124 г. до н. э. Для получения должности отныне необходимо было сдавать экзамены – от чиновников требовалась образованность. Выставлялись дощечки с «экзаменационными билетами» и претенденты на должность стреляли в них из лука, тем самым выбирая билет. А суть самого экзамена состояла в знании канонических конфуцианских книг, трактатов по музыке и ритуалу. Поскольку тексты заучивались наизусть, экзамены требовали отличной памяти и огромного трудолюбия.

Экзаменационная система позволяла даже простолудину сделать чиновничью карьеру и, напротив, она лишала шансов на императорскую службу ленивых и бездарных потомков князей. А так как при династии Хань конфуцианство стало официальной идеологией, экзамены являлись и проверкой политической благонадежности. Итак, установился, наконец, легистский идеал единомыслия в государстве – но на конфуцианской основе.

Конфуцианство выработало свой тип образованного человека, который старательно делает служебную карьеру, повторяя старинные тексты, свято чтя целый свод социальных норм, следуя правилам поведения в семье и обществе и по отношению к вышестоящим и нижестоящим чиновникам.

Конфуцианство способствовало утверждению в Китае культа образованного человека, превращению заботы об образовании в важнейшую часть государственной политики. Как в Китае, так и в других древнейших государствах Востока практика воспитания и образования способствовала закреплению за каждым человеком определенной общественной функции, определенного социального статуса. Его важнейшей задачей всегда оставалось сохранение существующих традиций и порядков<sup>19</sup>

### § 3. АНТИЧНЫЕ ФИЛОСОФЫ О ВОСПИТАНИИ

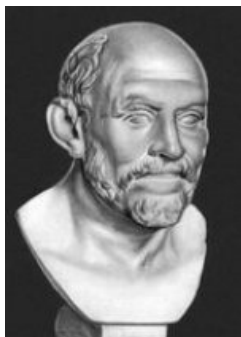
*ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:*

*ДЖУРИНСКИЙ А. Н.*

*ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ*

Колыбелью европейских систем воспитания стала античная философия. Значительный вклад в создание основ педагогической теории внесли древнегреческие мыслители Гераклит (544–483 гг. до н. э.), Демокрит (460–370 гг. до н. э.), Сократ (469–399 гг. до н. э.), Платон (427–347 гг. до н. э.), Аристотель (384–322 гг. до н. э.), Плутарха (до 50 – после 120 гг. н. э.), в трудах которых глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Доказав свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, эти положения выступают в качестве аксиоматических начал педагогической науки. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана (35–96 гг.). Труд Квинтилиана долго был основной книгой по педагогике.

Значительное место занимали вопросы воспитания в трудах других древнеримских философов и ораторов Цицерона (106–43 до н. э.), Сенеки (4 до н. э. – 65 н. э.).



Демокрит

#### **Педагогические взгляды Демокрита**

К числу первых и наиболее продуктивных мыслителей Древней Греции, занимавшихся проблемами воспитания, относится *Демокрит* (около 460 до н.э - около 360 до н.э.), древнегреческий философ, с именем которого связывают возникновение атомизма как универсального философского учения, включающего физику и космологию, эпистемологию, психологию и этику; учения, возникшего как синтез проблематики трех древнейших философских школ Греции: милетской, эгейской и пифагорейской.

<sup>19</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом ... 2006. С. 31–37.

Огромное значение Демокрит придавал воспитанию, способствующему обладанию мудростью, то есть тремя дарами: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать». Заниматься воспитанием следовало везде и всегда: «ночью и днем, на родине и на чужбине».

На основе своей атомистической теории Демокрит выдвинул материалистическую концепцию развития личности. Он считал, что мир материален, состоит из атомов, отличающихся друг от друга по форме, порядку и положению. Жизнь и смерть организмов сводятся к соединению и разложению атомов. Душа также состоит из атомов и есть их временное соединение. Демокрит отвергал бессмертие души, чем подрывал устои обычных религиозных представлений: греческие боги лишались сверхъестественных свойств и силы.

Демокрит считал, что становление личности человека зависит от его природы и воспитания, включающего в себя обучение и упражнения. Демокрит утверждал: «Никто не достигнет ни искусства, ни мудрости, если не будет учиться», «Больше людей становятся хорошими благодаря упражнению, чем от природы», «Иногда молодым людям присущ разум, а старцам безрассудство, ибо разуму учит не время, а надлежащее воспитание и природа».

Демокриту принадлежат утверждения, оказавшиеся чрезвычайно плодотворными в будущем. Он считал, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее, его руками действует природа, ибо человек является ее частицей – «микрокосмосом».

Демокрит рассматривал воспитание как дело, сопряженное с риском потерпеть неудачу. Чтобы этого не произошло, предлагалось воспитывать на положительных примерах, упражнять в нравственных поступках, сообразовывать воспитание с детской природой. Процесс воспитания и обучения – тяжкий, но благодарный труд, который преобразует природу человека, считал Демокрит. «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу».

Материалистическая теория познания Демокрита, согласно которой началом знания являются ощущения («темное познание»), а истина постигается разумом (теоретическое мышление), который свои доказательства берет из ощущений, имела значение при решении им вопросов умственного воспитания. Философ полагал, что целью обучения является не увеличение количества полученных знаний, а воспитание интеллекта.

«Многие всезнайки не имеют ума..., прекрасна надлежащая мера во всем..., должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума».

Рассматривая обучение как трудную работу, Демокрит полагал возможным и даже необходимым прибегать к принуждению учащихся. «Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте,



ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что укрепляет добродетель – стыду». Однако он не советовал добиваться педагогических результатов одним лишь принуждением. Напротив, предлагалось воспитывать стремление постигать неизведанное, развивать чувства долга и ответственности как залог успеха в воспитании и обучении.

Важное значение Демокрит придавал среде, примеру взрослых («Благомыслие отца – лучшее наставление детям»), словесному воздействию, воспитанию убеждением и «доводами», приучению к труду. Демокрит отмечал, как важно родителям посвятить себя воспитанию детей. Он осуждал нерадивых родителей, обрекавших детей на невежество<sup>20</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

**Софисты**

Учение Демокрита предопределило возникновение школы ученых *софистов*: Протагора, Антифона, Сократа и др. Название этой философской школы происходит от греческого «София» – мудрость. Ее сторонники именовали себя также «торговцами знанием», так как были странствующими учителями, уроками зарабатывающими себе на жизнь.

В основе идеологии софистов лежали две идеи – приоритет человека и относительность любого знания». Утверждая тезис о решающей роли участия самого человека в своем воспитании, *Протагор* провозгласил: «Человек есть мера всех вещей». Развивая свою мысль, Протагор говорил о необходимости обучать диалектически, учить действовать и размышлять сообразно конкретной ситуации, с учетом аргументов «за» и «против».

«Софисты стремились научить слушателей при всех обстоятельствах всегда и во всем быть правыми. По сути своей образование, которое давали софисты, было «наукой побеждать» в любом споре. Именно поэтому софисты учили двум главным, с их точки зрения, искусствам – диалектике (искусству спорить) и риторике (искусству говорить)<sup>21</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

**Педагогические идеи Сократа**

Крупнейшим представителем философии софистов являлся древнегреческий философ **Сократ** (469–399 гг. до н. э.), учение которого знаме-

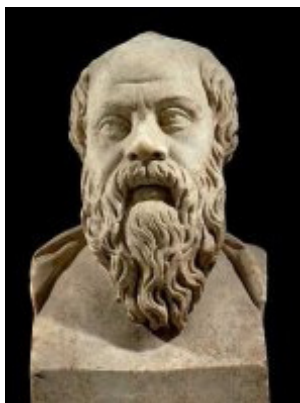
<sup>20</sup> См.: Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей... С. 34–35

<sup>21</sup> См.: Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 38.



нует поворот в философии – от рассмотрения природы и мира к рассмотрению человека. Его деятельность – поворотный момент античной философии. Своим методом анализа понятий (майневтика, диалектика) и отождествлением добродетели и знания он направил внимание философов на безусловное значение человеческой личности.

Суть педагогических рассуждений Сократа составляет тезис о том, что главная жизненная цель человека – нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек является обладателем разумного сознания, направленным к добру и истине. Счастье состоит в устранении противоречия между личным и общественным бытием, напротив, противопоставление личных интересов благу ближних ведет к душевному разладу и конфликту с обществом.



Сократ

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

Право на образование Сократ считал одним из наиболее соответствующих природе человека, его естественным правом, тем самым предвояя философию права эпохи Просвещения: «Могучие духом ... если получают образование ... становятся отличными, полезными деятелями, оставшись же без образования, такие люди становятся очень дурными, вредными».

Постоянное нравственное самосовершенствование – обязательное условие для достижения разумного сознания, направленного на добро и истину. Счастье состоит в обретении гармонии между личным и общественным. Нравственный рост человека Сократ связывал с мерой «просветления» сознания (знания), которое он считал врожденным. Отсюда и условие – познать самого себя, проявить себя в поступках: «Заговори, чтобы я тебя увидел, и сделай, чтобы я тебя понял». Философ излагал свое учение в любой аудитории, будь то городская площадь или аллеи Ликейя.

Сократ был одним из родоначальников диалектических приемов отыскания истины путем постановки наводящих вопросов – так называемого *сократического метода*. Подобный метод можно считать одним из главных педагогических достижений Сократа. Главную задачу наставника Сократ видел в том, чтобы пробудить мощные душевные силы ученика. Такое «повивальное искусство» (*майевтика*) содействия рождению истины определялось основным предназначением учителя.

Педагогическая деятельность Сократа осуществлялась в форме диалогов-бесед и споров, которые вели наставник – «побуждающий» и ученик – «определяющий». Беседы направлялись на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании ученика.

Сущность сократовских диалогов состояла в опровержении доводов собеседника посредством обнаружения противоречия в его суждениях. Основная педагогическая задача состояла в наведении собеседника на раскрытие содержания понятий («просветление» сознания). Это могло происходить при условии, если учитель обладал значительно более «просветленным» сознанием, чем ученик, а также при использовании разнообразных методов мышления: индукции и дедукции, аналогий, гипотез.

В сократовских диалогах тщательно продуманными вопросами учитель помогал рождению мысли, «самозарождению истины» у ученика. Самостоятельно отсекая ошибочные, хотя, на первый взгляд, привлекательные выводы, тот приходил к более глубокому постижению сущности явлений. Исходя из единства микрокосма и макрокосма, Сократ утверждал: «Познай себя, и ты познаешь весь мир»; «Я знаю только то, что ничего не знаю». Понять последнее его утверждение помогает другая мысль, высказанная им ученикам: «Не только мое знание, но и мое незнание значительно превосходят ваше», что означает: лишь открывая шаг за шагом новое, мы нащупываем неизведанные области, ставим новые вопросы и ищем на них ответы. Опять же выход и на вопросы, и на ответы зависит от степени образованности.

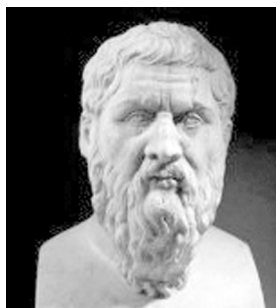
Сократ постоянно подчеркивал, что диалогический поиск ученика и учителя ставит их в равное положение, когда они помогают друг другу. Беседы Сократа производили буквально магнетическое впечатление на современников. «Когда я слушаю его, сердце у меня бьется гораздо сильнее..., а из глаз моих от его речей льются слезы; то же самое, как я вижу, происходит и со многими другими», – так описывал свои впечатления ученик Сократа.

Учительская деятельность для Сократа была дороже жизни. Обвиненный по доносу в «нарушении гражданских норм жизни», Сократ был приговорен к смертной казни, но и тогда не изменил себе и своим принципам. Отказавшись от предоставленной ему учениками возможности бежать, он сказал: «Я всю жизнь учил почитать закон и должен подавать пример, даже если приговор именем закона вынесен людьми, не понявшими благонамеренности моих действий». В назначенный час Сократ решительно выпил чашу с ядом.

### **Педагогические воззрения Платона**

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл самый великий ученик Сократа **Платон** (427–347 до н. э.). Известная философская притча Платона о заключенных в мрачную пещеру людях имеет не только мировоззренческий, но и педагогический смысл. Люди

в пещере прикованы к стене, на которой видят лишь отражение сущего. Освободившись от цепей, они могут узреть ослепительный свет истины. Достижение знания и истины, следовательно, — мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков.



Платон

Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и открыл связи воспитания с общественным устройством. Педагогическая деятельность была органической частью жизни и размышлений Платона. Педагогическая проблематика присутствует в его трактатах «Диалоги», «Государство» и «Законы». Основанное Платоном в Афинах учебное заведение — *Академия* — просуществовало более тысячи лет.

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

Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент жизни человека: «В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь». Воспитание, по Платону, надо начинать с раннего возраста, так как «во всяком деле самое главное — это начало, в особенности, если это касается чего-то юного и нежного».

Платон рассматривал воспитание как могучий, но не всесильный способ формирования личности. Педагогическое воздействие ограничено сложной и противоречивой природой человека, где сплетены воедино свет и тень, добро и зло. Воспитатель должен учитывать такие противоречия, готовить воспитанников к преодолению отрицательных природных потенций.

По мысли Платона, воспитание должно обеспечить постепенное восхождение к миру идей. Реализовать подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет, то есть человек, стоящий на пороге мира идей. Сделать это можно было при наличии тесной духовной связи между наставником и учеником (что впоследствии стали именовать *платонической любовью*).

Платон требовал разностороннего воспитания для всех, кто его мог получить, будь то мудрецы или воины. Истинное полноценное знание (любомудрие), по Платону, доступно не всем. Оно неподвластно невеж-

дам, которые самодовольно полагают, что не нуждаются в знании, и не осознают своей темноты.

В трактатах «Законы» и «Государство» Платон, говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, по сути, развивает афинскую традицию, полагая, что надлежит обеспечить «для тела гимнастику, для души музыку». Собственно школьное образование рассмотрено как подготовка к прохождению следующего образовательного высшего этапа. Этот этап делится на два длительных цикла – 10 и 15 лет. Прошедшие курс наук (арифметика, геометрия, астрономия, акустика) допускаются, с 30 и 35 лет, к высшему образованию, состоящему в занятиях диалектикой (философией) – наукой о последних основаниях бытия, знания и добра. На этом этапе происходит «образование разума, воспитываемого к мудрости», причем наиболее отличившиеся в занятиях диалектикой занимают высшие административные и военные должности. Лишь с 50 лет граждане приобретают свободу действий, за исключением верховных правителей (архонтов), которыми становятся стражи, в совершенстве овладевшие диалектикой. Речь шла, таким образом, о фактически пожизненном воспитании, в программу которого включались лишь теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка. Идея ввода в программу заключительного воспитания трудовых процессов чужда Платону.

Обнимающее весь жизненный путь образование протекает на фоне совместной жизни (в общих помещениях для научных занятий и отдыха). Черты своеобразного «военного коммунизма», присущие Платоновой концепции государства и образования, отвечают его представлениям о том, что образование совпадает с жизнью, которая сама есть суровая школа. Вместе с тем большое значение Платон уделяет игровому обучению («поскольку игра есть самое серьезное дело, жизнь следует постигать играючи»). Конструктивная роль игры была оценена только в эпоху Просвещения.

Платон выделил социальные функции воспитания – сделать совершенным гражданином, умеющим подчиняться или начальствовать. В идеальном обществе воспитание должно было быть «правильным». Он резко различал собственно воспитание и уход за детьми. Воспитанием называлась деятельность, направленная на пробуждение и развитие у детей одухотворенности. Весьма привлекательным выглядят у Платона принцип воспитывающего обучения («самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание»).

В идеальном обществе руководитель дела образования является первым лицом государства. Государство опекает будущих матерей, заботясь, чтобы те вели здоровый образ жизни. Платон провозглашает всеобщность обязательного (минимум трехлетнего) обучения: «Стар и млад должны по мере сил получить образование». Он сделал попытку

соединить достоинства спартанского и афинского воспитания, соблюдая при этом «золотую середину». Особое внимание уделяется физическому воспитанию, в частности посредством спортивных упражнений и танцев. В программу всеобщего образования включались обучение грамоте, началам математики, начатки трудовой подготовки посредством работы с «малыми инструментами – воспроизведением настоящих. Всеобщее образование адресовалось лишь свободным гражданам.

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

Вот уже более двух тысяч лет наследие Платона пользуется особым вниманием педагогики. И это закономерно, поскольку Платон стоит у истоков разработки обширного комплекса проблем воспитания непреходящей теоретико-практической значимости. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Раннее христианство видело в нем крупнейшего теоретика воспитания. Взлет интереса к идее разностороннего воспитания Платона наблюдался в эпоху Возрождения. Новое звучание Платоновы идеи об идеальном воспитании нашли в педагогических построениях утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна. Своеобразная преемственность существует между педагогическими идеями Платона и Ж.-Ж. Руссо. «Хотите получить представление об общественном воспитании, прочтите ... Платона», – писал Ж.-Ж. Руссо.

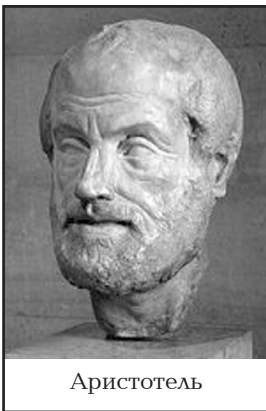
### **Педагогические идеи Аристотеля**

Ближайший ученик Платона *Аристотель* (384–322 до н. э.) в философских и педагогических воззрениях не только развил идеи учителя, но и пошел во многом им вразрез («Платон мне друг, но истина дороже»). Аристотель ставил наставника на самую высокую ступень в обществе: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь».

Вплоть до смерти Платона, около 20 лет, Аристотель провел в Афинской Академии. Затем три года был наставником Александра Македонского – будущего основателя громадной империи. Он создал в

Афинах учебное заведение *Лицей*, которым руководил в течение двенадцати лет. Лицей – символ всей последующей деятельности Аристотеля. Написанные им в эти годы сочинения были конспектами бесед, которые он вел с учениками в Ликее.

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



Идеал счастья – блаженство – Аристотель видел в напряженной работе мысли по постижению основ мироздания. Аристотель заложил важные предпосылки теоретического осмысления воспитания, как части бытия. Так, он пришел к заключению, что всякая идея является «внутренней сущностью вещей». Не менее важна его мысль о необходимости включения знания о единичном в систематическое знание об общем.

Тайны человеческой природы и ее развития Аристотель отказался искать посредством отождествления души и материи (Демокрит) или идеи о врожденном сознании (Сократ, Платон). Он занялся поисками закономерностей воспитания как основы развития духовного мира человека.

Аристотель выделял понятия «воспитанность и знание». По его суждению, нравственность, хотя и детерминирована знанием, тем не менее, зависит от доброй воли человека. Он разделял общественное и индивидуальное воспитание. Так, следовало подготовить каждого гражданина к правильному использованию досуга, научить наслаждаться жизнью и тем самым стать счастливым. Воспитание добродетели состоит не только в усвоении имеющихся представлений о добре и зле, но и усилиях для воспитания характера, когда человек «выбирает себя», сообразуясь с нравственным идеалом.

Наиболее системно изложены взгляды Аристотеля на воспитание и образование в трактате «Политика». Рассматривая извечную проблему о соотношении социальных и биологических детерминант в воспитании, Аристотель занял гибкую позицию. С одной стороны, «от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство», а с другой – «природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может».

Аристотель придавал первостепенное значение общественному воспитанию. Он полагал, что всякая форма государственности нуждается в соответствующем воспитании. Утверждалась при этом целесообразность равного («однородного», «тождественного») воспитания для свободного населения в идеальном государстве.

Аристотель видел цель воспитания в гармоническом развитии всех сторон души, тесно связанных природой, но особенно важным считал развитие высших сторон – разумной и волевой. При этом он полагал необходимым следовать за природой и сочетать физическое, нравственное и умственное воспитание, а также учитывать возрастные особенности детей.

Опираясь на принятое в народе деление времени соответственно, лунному календарю «по седмицам», он разделил время воспитания, определив его, в 21 год, на три периода: от рождения до 7 лет, с 7 до 14 и с 14 до 21 года, указал на особенности каждого возраста, определил цели, содержание и методы воспитания в каждый период. Это была первая в истории педагогической мысли возрастная периодизация.

Большое внимание Аристотель уделял воспитанию в дошкольном возрасте. «Ко всему, к чему можно приучить ребенка, лучше приучить его непосредственно с пеленок», – говорил он, причем утверждал, что до 7 лет дети должны воспитываться в семье. Следуя своему принципу *природосообразности*, Аристотель дал общую характеристику дошкольного возраста. До 7 лет, считал он, в детях преобладает растительная жизнь, поэтому надо в первую очередь развивать их организм. Главное для маленьких – питание, движение, закаливание. Дети должны заниматься подходящими их возрасту играми, им полезно слушать рассказы и сказки (неприменно одобренные властями), детей следует обучать речи. С 5 лет родители должны готовить их к школе.

Аристотель допускал домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца, но настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников, а также осуждал самоустранение родителей от воспитания детей и обычай передавать их в руки рабов. В семье, с 5 до 7 лет, предлагалось проводить предварительное обучение. Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство.

В 7 лет мальчики переходят в государственные школы (женщинам, считал философ, не нужно давать такого образования, как мужчинам). Аристотель подчеркивал, что школы должны быть государственные, а не частные, потому что воспитание граждан – забота государственная: «Не следует... думать, будто каждый гражданин – сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, ... должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом».



В круг предметов начального образования должны включаться грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование. Начинать воспитание школьника предлагалось с «заботы о теле», а затем «заботиться о духе», чтобы «воспитание тела способствовало воспитанию духа». Гимнастика должна была привести детский организм в готовность к трудному освоению знаний. Придавая особое значение в воспитании гимнастике, Аристотель одновременно резко осуждал спартанские тяжелые и жестокие физические упражнения, в результате которых дети превращаются в «диких животных». Гимнастика предназначена для формирования «прекрасного, а не дикого животного», писал он в этой связи. Особую роль в развитии прекрасного начала должна была сыграть музыка. В более старшем возрасте юноши изучают литературу, историю, философию, математику, астрономию. Музыка Аристотель придавал очень большое значение как средству воспитания и эстетического и нравственного.

Нравственное воспитание детей, по Аристотелю, основывается на упражнении в нравственных поступках – частом повторении желательных действий, в которых не должно быть крайностей, а наоборот, которые должны быть продуманными и умеренными. Такое уравновешенное поведение можно считать добродетельным. Заниматься нравственным воспитанием детей должны главным образом родители.

Аристотель оказал огромное влияние на философско-педагогическую мысль Античности и Средневековья. Его трактаты служили учебными пособиями в течение многих веков<sup>22</sup>.

#### **§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ МЫСЛИТЕЛЕЙ ДРЕВНЕГО РИМА**

##### ***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ИСТОРИЯ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РИМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ***

##### **Педагогические взгляды Цицерона**

**Марк Туллий Цицерон** (106–43 гг. до н. э.) свои взгляды на воспитание излагал в философских и риторических сочинениях, обращая особое внимание на сущность и задачи воспитания.

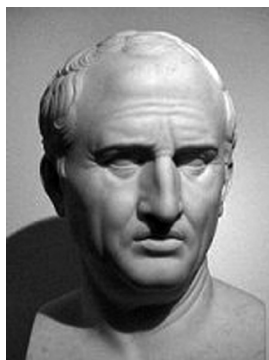
Он принимает человека за разумное, способное к воспитанию существо. Он указывал, что в человеке живет сила, призывающая его к добру и отторгающая от зла. Эта сила не только древнее человеческого общества, но она современна даже охраняющему и правящему небом и землею божеству. Ибо разум есть существенное свойство Бога, и этот божественный разум необходимо определяет в нас, что право и что неправо. Поэтому возвысьсь духом и

---

<sup>22</sup> См.: Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей... С. 34–43



помни, что смертей не ты, а это тело. Воспитание есть завершение дарованных природой способностей человека, и оно необходимо, тем более, что высокое качество духа, особенно разума, на который опирается добродетель, требует тщательного развития. Наставник должен относиться к своим ученикам с надлежащей кротостью, строгостью и справедливостью. Наставление детей должно совершаться и словом и делом. Дисциплина должна быть не слишком сурова, не слишком мягка. Наказание должно соответствовать вине и в одинаковых случаях должно быть одинаковым. Никогда не следует наказывать рассердившись. К наказаниям следует прибегать изредка, когда другие средства не дают нужных результатов.



Марк Туллий  
Цицерон

Воспитание следует начинать с раннего детства. Детям следует разрешать только такие игры, которые совместимы с хорошим поведением. При дальнейшем развитии ребенка следует особое внимание обратить на развитие памяти. Для этого Цицерон рекомендует учить наизусть отрывки из греческих и римских писателей. Когда отрок развился в юношу, ему необходимо избрать себе занятие, которое соответствовало бы его природным наклонностям. Ибо самая первая обязанность человека состоит в том, чтобы не делать ничего противоречащего природе. К чему от природы у нас больше всего дарований, то и должно быть избранным своим делом. Каждый, по возможности, должен оставаться верным своему характеру, не недостаткам ело, а особенностям. Ничто, предпринятое наперекор своей природе и вопреки ей, не преуспевает, указывал Цицерон.

Молодые люди должны остерегаться неумеренности, вести себя благонаправно, уважать старших и, выбрав из них лучших и правдивейших, довериться советам и руководству. В этом возрасте следует избегать чувственных наслаждений; следует приучать дух и тело к воздержанию, терпению, перенесению усилий.

Для своего развития будущий оратор должен упражняться в произношении речей, разных точек зрения. Помимо наставлений и природных способностей, оратору необходимо приобрести запас знаний по всем отраслям науки и, в первую очередь, освоить законоведение, историю и философию.

Созерцая великие образцы, он должен возвысить и развить свой ум, облагородить душу, энергично подстрекать волю и направлять ее к доблестным целям.

Трактат «Об обязанностях» – последнее философское произведение Марка Туллия Цицерона. Он стал одним из наиболее популярных его философских произведений.

Жанр трактата «Об обязанностях» для Цицерона необычен. Подавляющее большинство его философских произведений написано в форме диалога, данный же трактат представляет собой наставление сыну. Этот жанр предопределил в значительной мере своеобразие трактата. Его содержание разнообразно: это и моральные сентенции, и суждения политического характера, и исторические примеры, и юридические казусы. В целом трактат Цицерона представляет собой свод правил и норм поведения, рассчитанных на обычных честных и «порядочных» граждан. Трактат ориентирован на молодого римлянина (изначально), достойного гражданина, вступающего на путь государственной карьеры.

Многие критики считают, что образ идеального гражданина, со всеми связанными с этим идеалом обязанностями и нормами поведения, со всеми его характерными чертами и качествами, «может рассматриваться как некое своеобразное политическое завещание Цицерона, завещание умудренного жизненным и государственным опытом деятеля, оставляемое им современникам и потомству в один из наиболее напряженных моментов как его личной судьбы, так и судьбы всего римского государства»<sup>23</sup>.

### **Педагогические воззрения Квинтилиана**

Римская теоретическая педагогика эпохи I и II вв. представлена, прежде всего, **Квинтилианом**, которому принадлежал первый трактат по педагогике в прямом смысле этого слова, заключающий законченную педагогическую систему, имевшую громадное влияние на последующую историю педагогики. Учитель-профессионал, основавший государственную школу, Квинтилиан около 20 лет обучал ораторскому искусству римскую молодежь. Педагогическим кредо Квинтилиана можно считать его слова: «Отец, когда у тебя родится сын, возложи на него большие надежды, ибо большие надежды рожают большую педагогику».

### **ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**

**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**

### **ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

Яркая фигура римской философской и педагогической мысли – **Квинтилиан** (ок. 35 – ок. 96). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия (Гомер, Гесиод, Эсхил, Софокл, Еврипид, Демосфен, Цицерон и др.). Главный труд Квинтилиана – «Ораторское образование». Из 12 книг этого трактата наиболее известны две: «О домашнем воспитании мальчика» и «О риторическом обучении».

Размышляя о природе человека, Квинтилиан высказывал уверенность в положительных основах человеческой натуры, не считая, однако, такие свойства единственными (дети «от природы склонны к худшему»).

<sup>23</sup> История античной педагогики. ... <http://hronologia.narod.ru/pedagog>

Побороть дурные наклонности помогает воспитание. Чтобы достичь высоких результатов в педагогике, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание, так как эти начала не могут существовать раздельно.

Квинтилиан говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Дети – «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно. Здоровое семейное воспитание должно беречь детскую психику, не допускать присутствия детей в «неблагопристойных местах». При воспитании нельзя прибегать к физическим наказаниям, ибо битье подавляет стыдливость, развивает рабские качества. Ввиду важности свободного воспитания необходимо тщательно выбирать няньку для младенца, которой следовало обладать достойными нравственными качествами. Учитель должен заменять ученику отца, приучать питомца мыслить и действовать самостоятельно.

Квинтилиан делал упор на необходимости полезного обществу образования, цель воспитания он видел в серьезной подготовке подрастающего человека к исполнению гражданских обязанностей. Идеалом человека-гражданина он считал афинского политического деятеля Перикла.

Предлагая ценные рекомендации по организации домашнего воспитания мальчика, Квинтилиан отдавал предпочтение организованному школьному обучению по сравнению с домашним («свет хорошей школы лучше одиночества семьи»). Он, например, утверждал, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «зачастую бывает причиной добродетелей».

Квинтилиан ратовал за общедоступность образования, полагая, что все нормальные дети римских граждан достойны получать образование. Он верил в созидательные возможности школьного обучения, считая, например, что слабые ученики – на совести педагогов. По его мнению, «дети одарены памятью, которая нужна для изучения любой науки», что прилежание учеников «зависит от доброй воли, а последнюю нельзя вызвать путем принуждения».

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

Первой ее ступенью было домашнее воспитание. Следовало выбирать кормилицу с правильным произношением и оберегать от домашних учителей-полузнаек. До 7 лет ребенок должен был овладеть латинской и частично греческой грамматикой (предлагалось начинать с иностранного языка, поскольку, по мнению Квинтилиана, в таком случае затем лучше усваиваются правила родного языка).

В ходе домашнего обучения необходимо пробуждать интерес «похвалой» и «забавами», чтобы «ребенок не возненавидел ученье, соблюдая, однако, определенную меру» («золотую середину»). Римский педагог дал

ценные методические советы по обучению детей грамоте. Он настаивал на одновременном ознакомлении их с видом и названием букв с помощью наглядных пособий (буквы из слоновой кости), настаивал на соблюдении систематичности и последовательности в обучении.

В программу первоначального школьного обучения включался ряд предметов. На первом месте стояли занятия грамматикой и стилем, мораль, начала математики, музыка.

Обширная программа по этим и другим предметам предлагалась в грамматической и риторической школах. Как замечал в этой связи Квинтилиан, искусство оратора требует знания многих наук. В грамматической школе предлагалось изучать одновременно ряд учебных дисциплин, не заботясь об обязательном совершенном овладении ими. Главным предметом была грамматика. В риторической школе основным предметом становилась риторика, под которой понималось «искусство красноречия».

На занятиях по риторике преподавателю было рекомендовано, например, читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся. Обучение следовало вести индуктивным путем – от простого к сложному, на основе активизации работы памяти. Предлагался ряд приемов мнемонического характера для развития «точности» памяти. Таков, например, был «топологический прием», когда реальное или воображаемое помещение делилось на несколько десятков «мест для запоминания»

В истории развития педагогической мысли Квинтилиан занимает важное место как автор первого специального педагогического труда, заложивший основы дидактики и методики, систематизировавший требования к воспитанию детей дошкольного возраста<sup>24</sup>.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ИСТОРИЯ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

### **Педагогические представления Сенеки**

*Люций Анней Сенека* (54 г. до н. э. – 39 г.) родился в состоятельной и культурной всаднической семье в Кордубе (Испания), а Риме получил блестящее риторическое и философское образование. От литературного наследия Сенеки дошли лишь его немногие сочинения, из которых для истории педагогики особое значение имеют письма философского содержания, в которых затрагиваются и педагогические вопросы.

Философские сочинения Сенеки пользовались большой славой среди римской молодежи, обучавшейся в риторических школах, о чем свидетельствует Квинтилиан, утверждая, что недалеко еще то время, когда

---

<sup>24</sup> См.: Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей.... С. 48–50.

«молодые люди почти одного Сенеку читали о удовольствии». Однако Квинтилиан считает нужным напомнить: «Впрочем, его более любили, чем подражали ему, и от него столько же удалялись, сколько он сам удалялся от древних».

Вся необъятная сложность вопросов, объединяемая понятием античной философской традиции, сводится Сенекой, прежде всего, к вопросам этики, и это обстоятельство является решающим в его педагогических высказываниях.

Педагогика, по Сенеке, пребывает в теснейшем объединении с этикой и ставит своей задачей направление учащегося по пути морального самосовершенствования, в согласии с основными целями стоицистского мировоззрения. Она же стремится научить отцов тому, как должны они воспитывать своих детей.

В основу всей образовательной работы Сенека рекомендует положить изучение этики («обучение добродетели»), которая предстает в его толковании как универсальная дисциплина, указывающая как пути общественного поведения, так и личного совершенствования.



Сенека

С точки зрения этой основной дисциплины изучение всего остального представляется Сенеке делом второстепенным. Он с жестко негативных позиций анализирует ряд наук, которые обычно привлекаются как предметы занятий с молодежью, и доказывает всю несостоятельность их обычных притязаний на безусловное значение.

Сенека критикует современных ему литературоведов, причем высмеивает не только действительно нелепые темы, но равным образом и такие, разработка которых открывала новые пути в исследовании произведений греческой литературы.

Не более важным представляется ему изучение теории музыки, сущность которой он определяет как учение о гармонии двух струн, издающих разные тоны. «Научи меня лучше, – говорит Сенека по этому поводу, – как добиться гармонии в моей душе, как уничтожить разногласие в моих мыслях».

Вслед за этим Сенека переходит к критике математических дисциплин: «Геометрия научает мерить землю, но из нее нельзя узнать, как отмерить столько, сколько достаточно для человека. Арифметика учит считать, приучая самые пальцы к скупости, из нее не узнаешь, как несущественны, как суетны всякие счета... Какую пользу принесет мне уметь делить поле на участки, если я не умею делиться с братом? ... Геометрия учит, как не терять ... своей земли, а я хотел бы научиться искусству ос-

таваться веселым, лишившись даже всего имущества... Если ты поистине искусен в своем деле, измерь душу человека, скажи, как велика она или как ничтожна? Ты знаешь, что такое прямая линия, но что толку в этом, если ты не знаешь, что такое прямая жизнь?»

За математическими дисциплинами наступает очередь астрономии... «Что пользы знать все это?.. Не лучше ли научиться тому, чтобы верить, что где бы ни были эти звезды, они всегда благосклонны и неизменны».

Таково отношение Сенеки к предметам, составляющим основу школьного образования.

Резкой критике подвергаются художественное образование (обучение свободным искусствам) и физическое воспитание: «Точно так же я не признаю за свободные те искусства, которым наши предки обучали молодежь: метание дротиков, упражнения с копьем, верховая езда, умение владеть оружием. Они не учили своих детей ничему из того, что полезно в мирное время. Но военные искусства не питают и не развивают добродетели. Ибо нет пользы в искусстве управлять конем и умение пользоваться уздой, когда сам отдаешься на произвол разнузданных страстей»

«Итак, свободные искусства бесполезны? – задает вопрос Сенека. – Для добродетели – да; для многого же другого они полезны. Ведь и ремесла и ручной труд доставляют весьма многое для жизненных удобств, но не имеют никакого отношения к добродетели. Тогда почему же учат детей свободным искусствам? Не потому, что они способны дать добродетель, но потому, что они готовят нашу душу к восприятию ее. Как первоначальное обучение не дает еще знания свободных искусств, но подготавливает к ним, так и свободные искусства не ведут к добродетели, но приготавливают к ней путь».

Сенека считает необходимостью посвятить всю свою жизнь изучению философии («Добродетель не дается узкому уму; великое дело требует для себя простора. Все надо бросить для него. Надо предаться ему всем сердцем»), однако, одновременно с этим им выдвигает весьма сомнительный тезис: «Философия... не нуждается в данных, почерпнутых из других наук; все свое знание она воздвигает на собственной почве». Сенека пытается доказать это положение при помощи явно несостоятельных сопоставлений и аналогий.

«Есть возможность достигнуть мудрости, не занимаясь науками и искусствами. Ибо хотя добродетели нужно учиться, однако ей учатся не с помощью наук. В самом деле, почему бы не мог стать мудрецом тот, кто не умеет читать, когда мудрость не состоит в грамотности. Мудрость учит делом, а не словом, и я не уверен даже, не будет ли та память тверже».

И далее: «...Ясный ум довольствуется использованием немногих книг: мы уже безгранично расширяем наряду со всем прочим и самую

философию; мы страдаем от неводержанности как во всех вещах, так и в самих науках: мы учимся не для жизни, а для школы – *Non vitae, sed scholae discimus*».

Требования Сенеки в области содержания обучения являются ограниченными и представляют в наше время лишь исторический интерес. Наоборот, высказывания Сенеки по вопросам учебного и воспитательного воздействия, не могут не привлечь нашего внимания.

Дело в том, что Сенека настойчиво стремился индивидуализировать формы и пути педагогического воздействия в личной педагогической деятельности, стремясь найти наиболее прямые пути к сердцу своих учеников. К числу этих путей, например, относится предварительное, до начала занятий знакомство учителя с учеником, которое должно, по мысли Сенеки, закончиться их тесною дружбой, благодаря которой учитель в будущем сможет должным образом воздействовать на ученика.

Предпосылкой успеха учебных занятий является напряженная работа воспитателя в области собственного самосовершенствования. При этом главным вспомогательным средством является самопознание.

В области конкретной методики личных занятий уподобление подлинного «философа» пчеле означает для Сенеки признание необходимости для такого философа не ограничиваться только пассивным чтением, но и постоянно стремиться к творческим обобщениям: «Я не перестаю читать в дороге. Чтение питает ум, и восстановление сил утомленного занятиями ума достигается путем чтения. Не следует только писать или только читать. Занимаясь исключительно писанием, мы истощаем свои силы; занимаясь одним чтением, мы можем рассеять свой ум. Надо попеременно заниматься то тем, то другим и уравнивать одно другим так, чтобы из того, что мы заимствовали путем чтения, письмо создавало нечто целое... Наш разум должен хранить в себе многие способности, многие знания, опыт многих веков, но все это должно составлять одно целое».

Таковы в основных чертах методические предпосылки, на которых Сенека строит, с одной стороны, учебную работу философа (с одним учеником или с крайне ограниченным числом учащихся), а с другой стороны, систему личных занятий.

Вместе с тем Сенека поднимает вопрос большой практической важности для педагогики: в какой мере влияние окружающей обстановки, характер и сила внешних раздражителей влияют на самоуглубление, усиливая или ослабляя его.

Сенека считает необходимым условием успешных занятий наличие душевного спокойствия и равновесия. Спокойствие достигается только рассудком.

Какие общие выводы можно сделать из приведенного выше обзора педагогических взглядов Сенеки?

Философские высказывания Сенеки в целом говорят о росте внутреннего бессилия в римском обществе. И, может быть, отчетливее, чем какая-либо иная сторона этого философствования справедливость такого утверждения доказывают его педагогические высказывания – расплывчатые, не связанные с практикой, не одушевленные единством и определенностью конечных целей.

Людям с подобным строем мысли не могло принадлежать будущее<sup>25</sup>.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 3

1. Какие педагогические проблемы, значимые для современной теории и практики образования, были поставлены в античную эпоху?
2. Какие идеи иудаистской и античной педагогики были усвоены раннехристианской педагогической традицией?
3. Какой из античных идеалов при соответствующей модификации, с вашей точки зрения, в большей степени мог бы способствовать решению задач обновления отечественной школы?
4. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, цели воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиля педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	Конфуций	Аристотель	Сократ	Платон	Древнеримские философы
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия <sup>26</sup>					

Выполняйте эту работу при подготовке по каждой теме, изменяя наименования стран, философско-педагогических концепций, имена мыслителей, педагогов.

<sup>25</sup> История античной педагогики. Теория и практика римской педагогики ... <http://hronologia.narod.ru/>

<sup>26</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

История античной педагогики. Теория и практика римской педагогики конца республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hronologia.narod.ru/pedagog> – Дата обращения. 15.11.2011.

История античной педагогики. Теория и практика римской педагогики I и II вв. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hronologia.narod.ru/pedagog>. – Дата обращения: 22.11.2011

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Учебники и учебные пособия

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

### Серийные издания и хрестоматии

Хрестоматия по истории Древнего Востока. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. М. А. Коростовцева. – М. : Высш. школа, 1980. – 328 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

### Труды выдающихся педагогов и мыслителей

Ибн-Сина, Абу Али. Избранное : Пер. с араб. и фарси / Ибн-Сина (Авиценна). – М. : Книга, 1980. – 333 с.

Конфуций / Сост. и автор предисл. Малявин В. В. – М. : Амонашвили, 1996. – 175 с. (Антология гуманной педагогики).

Платон. Законы / Соч. : В 3-х тт. Т. 3. Ч. 2. – М. : Мысль, 1972. – 676 с. (Философское наследие).

Платон. Государство / Соч.: В 3-х тт. Т. 3. Ч. 1. – М. : Мысль, 1972. – 676 с. (Философское наследие).

Сенека, Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Л. А. Сенека. – М. : Худ. литература, 1977. – 462 с.

Цицерон, М. Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях / М. Т. Цицерон. – М. : Наука, 1974. – 245 с.

### **Учебная, научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Совершенство, 1999. – 244 с.

Европейская педагогика от античности до нового времени: исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 244 с.

Корнетов, Г. Б. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (древность и средние века) / Г. Б. Корнетов, Л. С. Блиштейн. – М. : УРАО, 1993. – 65 с.

Марруа, А. И. История воспитания в античности / А. И. Марруа. – М., 1998.

Мукаева, О. Д. Буддийское воспитание в контексте современности / О. Д. Мукаева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 38–44.

Педагогика народов мира: История и современность : Учеб. пособие / Сост. К. Салимова, Н. Додле. – М. : Педобщество России, 2001. – 568 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : Древний мир – эпоха Просвещения : сб. ст. / Сост. П. С. Гуревич. – М. : Политиздат, 1991. – 461 с.

Юммель, Ш. Аристотель / Ш. Юммель // Мыслители образования. Т. 1. – М. : Прогресс, 1994. – 392 с.

Юммель, Ш. Платон / Ш. Юммель // Мыслители образования. Т. 3. – М. : Прогресс, 1995. – 392 с.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.1gb.ru/psi>.

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.ped. vslovar> – Дата обращения: 15.10.2011.

## **ГЛАВА 4.**

### **СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И В СТРАНАХ ВОСТОКА В СРЕДНИЕ ВЕКА (до XVII в.)**

- § 1. Основы христианского воспитания.
- § 2. Воспитание и образование в Византии.
- § 3. Образовательная практика в Западной Европе в средние века.
- § 4. Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения.
- § 5. Реформация и ее влияние на образование и воспитание.
- § 6. Контрреформация и формирование иезуитской системы воспитания.
- § 7. Формирование исламской традиции в воспитании.

#### **§ 1. ОСНОВЫ ХРИСТИАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ***

##### **Влияние раннего христианства на воспитание и обучение**

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

Воспитание в раннехристианских общинах было ориентировано на Библию. Философские и педагогические воззрения авторов Нового Завета вобрали в себя ветхозаветные и эллинистические взгляды на воспитание, в основе которых лежит любовь к людям и идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни.

Для христианского воспитания были характерны приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с нравственным религиозным воспитанием, осознание высокой важности трудового воспитания. Последнее хорошо иллюстрируют слова апостола Павла: «Кто не хочет трудиться, тот не ешь».

Раннее христианство придавало особое значение семейному воспитанию, продолжив тем самым педагогическую традицию ушедшей эпохи.

Идеологи раннего христианства иначе, чем адепты античной философии, трактовали сущность человека и цель его воспитания. Если одной из центральных идей античности являлся постулат «Что полезно для человека, то должно быть сделано», то христианское учение исходило из иного императива: «Что справедливо, то должно быть сделано».

Таким образом, античная мысль ставила в центр земное существование, тогда как христианство – вечные общечеловеческие ценности. В противовес античному идеалу соревнования и самоутверждения, культу

образованности, прекрасного ума и тела отцы христианской церкви проповедовали идеал взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма («умерщвление плоти»), объявляли, в частности, «греховной мерзостью» усиленное эстетическое воспитание.

Евангелие дало людям нравственные ориентиры, облеченные в форму заповедей: «не убий», «не укради», «возлюби ближнего своего» и другие, которые легли в основу воспитания общин ранних христиан.

Вначале христиане учили своих детей в общественных учебных заведениях.

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

Школа катехуменов стала предшественницей *школы катехизиса*, которая давала образование повышенного уровня. Школы катехизиса, в свою очередь, были в дальнейшем трансформированы в *кафедральные* и *епископальные школы*. Одна из первых епископальных школ была открыта в начале III в. в Риме. Большинство христиан, впрочем, вплоть до V в. продолжали получать высшее образование в учебных заведениях античного типа. Юноши-христиане посещали риторские школы, где изучали науки по античной программе семи свободных искусств.

С III в. растет число учителей-христиан (грамматиков, раторов, философов). Этот процесс продолжался и после указа императора Юлиана (331–363), запрещавшего христианам преподавать в школе. Вот почему, когда в начале IV в. христианство становится государственной религией Римской империи, в самом Риме среди учителей оказалось множество тех, кто исповедовал христианство»<sup>27</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

**Педагогические идеи христианских мыслителей в период  
раннего средневековья**

Смысл христианского воспитания состоял в заботе о сохранении и развитии того, что в человека заложил Бог.

*Целью христианского образования становилось получение не знаний о Боге, а знание Бога.* Оно должно было обеспечить опыт слияния ученика с Богом, а через это слияние – слияние с другими персонами,

<sup>27</sup> Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики... 1998. С. 58–60.

созданными Богом по своему образу и подобию, обеспечивающее установление с ними гармонических взаимоотношений. Саму жизнь человека христианство объявляло путем познания Бога, слияния с ним, и религиозное образование становилось эффективным способом решения этой жизненно важной задачи.

\*\*\*

Большое значение для формирования христианской педагогической традиции и развития практики религиозного воспитания имели труды христианских мыслителей.



Аврелий Августин

**Блаженный Августин** (354–430), признавая практическую значимость светских наук, утверждал, что их изучение, в конечном счете, должно быть подчинено решению задачи нравственного совершенствования личности в духе христианских идеалов и ценностей. Решение этой задачи он связывал, прежде всего, с постижением сердцем Божественного Откровения и основывающейся на этом любви к Богу. Для Августина знание – не философский и не научный, а теологический феномен; оно для него часть веры, истина, данная в Откровении. По его мнению, воспитатель должен опираться как на врожденное религиозное чувство человека, так и на его разум, который, будучи полезен преимущественно в философском и научном познании, может способствовать рациональному обоснованию веры.



Северин Боэций

**Северин Боэций** (480–524) создал учебники по всем «свободным искусствам». Он объединил арифметику, геометрию, астрономию и музыку (науки, основанные на математических закономерностях) в учебный цикл *квадриум* (четвертый путь). Этот цикл вместе с *тривиумом* (третьим путем) – грамматикой, риторикой, диалектикой – составил семь свободных искусств, впоследствии положенных в основу всего средневекового образования.

*Коллективный опыт монашества, базирующийся на экспериментах над собственной психикой и телом, лежал в основе аскетического обучения.*

**Григорий Великий** (540–604) утверждал, что только покаяние и соблюдение христианских заповедей может обеспечить подлинное религиозное образование, результатом которого должно быть практическое исполнение усвоенного знания. Само знание, получаемое через обучение, он противопоставлял мудрости как практической добродетели, про-

являющейся в поведении и образе жизни человека. В изучении светских наук, которые он требовал наполнить христианским содержанием, Григорий видел средство для углубленного понимания смысла Священного Писания.

В отличие от Григория Великого деятель Каролингского Возрождения **Алкуин** (735–804) считал, что мудрость есть не практическая добродетель, а знание, приобретенное в результате обучения. Причем мудрость включает в себя не только духовное знание, но и светские науки. Изучение последних – необходимое условие



Григорий Великий

перехода к духовным предметам. Алкуин способствовал тому, что система образования обрела форму, определявшую ее характер до конца Средних веков, – сначала изучались основы латыни, счет и церковное пение, затем семь свободных искусств, особенно грамматика, риторика, диалектика (тривиум), и, наконец, богословие, направленное на постижение смысла Писания.

Последователи Алкуина на место антитезы светского и духовного знания поставили антитезу знания и поведения, ибо знание без праведного поведения приносило вред. *Образованность стала рассматриваться не только как средство укрепления государственного и церковного порядка, но и как самозначимая культурная ценность.* Светские и духовные начала соединялись в ней в единый комплекс (светское – форма, религиозное – содержание процесса познания). Наметился путь к формализации знания и его отчуждению от личности, ее актуальных интересов»<sup>28</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:**

**ПАНЬКО С.**

**ВОТ НАСЛЕДИЕ ОТ ГОСПОДА: ДЕТИ**

### **Отношение к детям в Ветхом Завете**

Дети считались Божьим благословением, бездетность – признаком проклятия и даже позора. Однако считалось, что дети, пока не достигнут зрелости, не заслуживают серьезного отношения. Ребенок – это еще не человек, а нечто из чего вырастает человек. Период детства – время, в основном, физического взращивания, поэтому малоинтересно. Ребенок не считался личностью. Статус ребенка в семье и обществе был крайне низок. Об этом свидетельствует, например, то, что в Ветхом Завете принято говорить вместе и одинаково о детях и домашнем скоте и то, что родители могли продать ребенка в рабство.

Девочки, по-видимому, вообще за людей не считались.

<sup>28</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 58–67.

## **Проблема воспитания в Ветхом Завете**

Книга притч содержит много стихов, говорящих о воспитании детей. Несмотря на большое количество, все они рекомендуют один подход – наказание и один инструмент – розгу (6 упоминаний слова розга)... Подобный подход предлагается и в законе Моисеевом.

Целый ряд стихов Ветхого Завета говорит о необходимости духовного воспитания детей, передачи им знаний о заповедях и традициях, данных Богом.

Отношение Ветхого Завета соответствовало общекультурному взгляду на детей и период детства. Тот факт, что ребенок не считался личностью, и что период детства был малоинтересен людям, подтверждается тем, что:

- художники не рисовали портретов реальных детей до XVII века;
- только в XVI–XVII веках появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого; интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2–4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платья;
- слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Так, характерно, например, что в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом для понятия «дурак».

### *Отношение к детям в Новом Завете*

Две тысячи лет назад Христос, придя в наш мир, заключил Новый завет между Богом и человеком, отменив исполненный Им старый. При этом он, исполняя пророчества, многое изменил в этом мире. ... Так, в трех Евангелиях описывается эпизод, который наиболее полно отражает отношение Иисуса к детям. К Нему приводят детей. Ученики не допускают приносящих. Христос негодует по поводу этих действий. «... Пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие. Истинно говорю вам: кто не примет Царствия Божия, как дитя, тот не войдет в него». Христос здесь явно указывает, что период детства не только не неинтересен, а очень важен, что у них, детей, надо учиться.

### **...Важные отличия учения Христа от ветхозаветного**

Во-первых, противоположна направленность заповедей. Мрачновато-обвинительный тон ветхозаветных заповедей сменяется заботливым, а пренебрежительное отношение возвышающим до самых высших степеней.

Во-вторых, во всем Новом Завете нет ни одной заповеди, которая повелевала или рекомендовала бы нам наказывать детей. Более того, во всех 27-ми книгах нет ни одной фразы, произнесенной Иисусом, апостолами или кем-либо другим, которая бы положительно оценивала наказание родителями своих детей.

В-третьих, ничего не говорится о системе исправления плоховоспитанных, в то время как вся ветхозаветная система воспитания, основанная на наказаниях, является, по существу, системой исправления.



В-четвертых, не говорится о необходимости дисциплины.

И самое главное. Ветхозаветный подход основан на предположении, что воспитатель лучше и мудрее ребенка. Новозаветный же предполагает, что безгрешный ребенок лучше подпорченного грехом взрослого и что в нем (ребенке) заложена свыше мудрость несравненно превосходящая «мудрость» воспитателя.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
СОКОЛОВ П.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ**

**«Педагогия в первые века христианства**

**1. Первые христианские школы**

В первые времена н.э. христианские общины не могли иметь собственных, с полным образовательным курсом, школ. Христиане должны были получать научное образование в языческих школах, у грамматиков и риторов. Это продолжалась до VI-го века, когда языческие школы начали уже закрываться, а церковь, с началом великого передвижения народов, стала приобретать в образующихся на развалинах Римской империи государствах все большее влияние и средства.

Однако нельзя представлять дело так, что в первые времена христианство совсем не имело никаких своих школ. Начальные школы, с элементарным курсом обучения чтению, письму, церковному пению, и специальным наставлением в христианской вере, устраивались и в первые века: при приходских церквях и монастырях и епископских кафедрах.

Есть свидетельства, что приходские школы были уже во 2-ой половине II-го века. Церковные соборы V-го и следующих веков, ссылаясь на установившийся обычай, предписывают священникам принимать в свои дома мальчиков и быть для них наставниками и духовными отцами.

Галльские (местные) соборы в Оранже и Валенсе 529 года и все-ленский собор Константинопольский в 681 году требовали «чтобы священники учреждали школы в селениях своего прихода – по деревням и селам».

Иногда христиане отдавали своих детей для христианского воспитания в монастырь, куда принимались на воспитание и сироты. В результате, при монастырях возникли общежития для принимаемых детей, которым здесь же давали и начальное образование.

«Восточные монастырские правила определяют, чтобы каждый принимаемый в монастырь учился читать, и делают постановление о воспитании и обучении приводимых в монастырь детей...

Возникали школы и при епископских кафедрах, которые обладали для этого лучшими средствами, чем приходские церкви. Поэтому из школ при епископских кафедрах иногда получались школы довольно высоко-

го типа, способные подготовить хорошо образованных в христианском смысле лиц для занятия высших церковных должностей.

## **2. Курс первых христианских школ**

Что касается курса первых христианских школ, то, помимо специально-религиозного наставления, он близко примыкал к курсу существующих языческих школ. Здесь, как и в школе грамматиста, учили читать, писать и считать. В школах высшего типа изучали грамматику, диалектику, а также математику, астрономию и физику. В этой части школьное обучение вполне примыкало к курсу языческих школ, чему, впрочем, не следует и удивляться. Последние имели и готовую школьную литературу, и испытанные определенные методы, словом, готовые материал и форму. Религиозное наставление, которое сообщалось в школах, состояло в изучении Св. Истории, молитв, пении псалмов и в чтении Св. Писания с объяснениями. Впоследствии сюда присоединилось и чтение творений Св. Отцов В домашнем быту, в христианской семье, дети привлекались также к деятельному участию в добрых делах – именно в попечении о бедных.

Вообще же, о начальных христианских школах мы имеем недостаточные сведения. Они, эти школы, имели переходный характер; по курсам своим, в общем, были незначительны и, естественно, затерялись в глубине христианской истории..

## **3. Отличительные черты христианских школ**

...В первых христианских школах, однако, обозначаются уже новые характерные черты, привнесенные христианством в воспитание.

Во-первых, школы «являются не только образовательными, но и воспитательными учреждениями». С внутренней стороны, это выражается в особом значении здесь религиозного образования и навыков (к молитве, к посещению храма); с внешней, «в общежительной форме их, чуждой греко-римским школам». В античных школах все ученики были приходящими; в христианских школах, и не только при монастырях, устраиваются для них общежития.

Во-вторых, «античные школы, не имея образовательного центра, каждая ограничивается отдельными предметами; так что учащийся должен был, последовательно или одновременно, проходить несколько школ: школу грамматиста, грамматика, оратора, музыканта». Тогда как «христианские школы, исходя из центра религиозного обучения, вводят в свою сферу различные образовательные предметы и, таким образом, стремятся взять на себя всю задачу образования».

Наконец, в-третьих, в христианстве школы получают определенно общественный характер. В содержании их принимают участие христианские общины (приходы, епархии), тогда как античные учебные заведения представляют лишь ряд предприятий частных. В этом общественном характере христианских школ выразилась внушаемая христианством важность и обя-

зательность для христианского общества воспитания детей «Пустите детей приходить ко Мне, и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие», – говорил первый христианский Учитель Христос<sup>29</sup>.

\*\*\*

В 395 году Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Западная часть Римской империи не сохранила своего единства. На ее месте возникнут новые государства – Италия, Франция, Германия и Испания, а римский народ, когда-то покоривший весь мир, исчезнет, растворившись в новых народах.

Падение Западной Римской империи в 476 г. привело к возникновению варварских государств, крушению рабовладельческих отношений, кризису культуры. Упадок городов привел к упадку школы: античное образование на Западе, за редким исключением, перестало существовать.

После падения Западной Римской империи примерно на пять столетий письменность исчезла из сколько-нибудь широкого обихода. Она систематически использовалась лишь в церковной среде и среди связанных с ней ученых для фиксации текстов религиозно-богословского содержания, а также текстов, связанных с сакральной королевской властью. Языком устной и письменной коммуникации космополитического по своей ориентации католического духовенства была *латынь*. Поэтому результатом христианизации Европы стало распространение латинской письменности от Эльбы до берегов Атлантики».

Восточная часть Римской империи просуществует еще почти тысячу лет после падения Рима, рухнув в 1453 году под ударами турецких завоевателей. Ее столица Константинополь вырос на месте городка Византий. Новую империю называли Византией.

## **§ 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ВИЗАНТИИ**

***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:  
ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ***

Византия – прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности. Особенностью византийской культуры и педагогической мысли являлось их формирование на разнородной этнической культуре: греко-римлян и других народов Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан и др. Однако доминирующим являлся греческий этнос, который пользовался особой поддержкой государства и церкви. Таким образом, культура и воспитание в Византийской империи являлись, прежде всего, грекоязычными.

---

<sup>29</sup> Соколов П. История педагогических систем ... <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/>

Другой особенностью педагогической мысли Византии было то, что она включала в себя античную и христианскую традиции. Идеалом образованного византийца являлся человек с греко-римским классическим образованием и христианско-православным мировоззрением.

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. соответствующий уровень Западной Европы. Школы могли посещать все, кто мог и хотел учиться. Наличие образования являлось неперенным условием для чиновников и членов церковных учреждений.

История просвещения и педагогической мысли Византии состоит из нескольких этапов. Первый этап (IV–IX вв.) характеризуется определяющим воздействием идеологии раннего христианства и традиций античной образованности. Этот этап известен как период наивысшего подъема просвещения. Второй этап (IX–XII вв.): были открыты новые учебные заведения и появились различные труды энциклопедического содержания. Третий этап (XIII–XV вв.) период глубокого кризиса просвещения и педагогической мысли в Византии.

Традиционно важную роль играло в Византии домашнее обучение и воспитание. У основной массы населения – это был способ начального христианского воспитания и ученичества, когда дети получали с помощью родителей трудовые умения, навыки письма и счета.

Система образования в Византии состояла из трех ступеней: элементарной, средней и высшей. Первой ступенью образования являлись школы грамоты, где дети осваивали курс элементарного образования (пропедия). Элементарное обучение существовало повсеместно, длилось два-три года и начиналось с 5–7-летнего возраста. В программах, формах, методах, средствах обучения сочетались античные и новые черты. Пергамент и свитки были заменены бумагой, стило – на птичьи или тростниковые перья. Как и в античные времена, грамоте обучались буквослагательным методом с обязательным хоровым произношением вслух. Счету обучали по-прежнему на пальцах, с помощью абак. В программу школ грамоты входило церковное пение. Нерадивых учеников наказывали розгами.

Для большинства учеников образование завершалось на элементарном уровне. Немногие продолжали учиться в учебных заведениях повышенного типа. Образование выше начального давали грамматические школы. Они могли быть церковными и светскими (частными и государственными). Постепенно образование выше начального сосредоточилось в столице империи – Константинополе, где в IX–XI вв. насчитывалось до десяти соответствующих учебных заведений. В них обучались дети в течение пять-шесть лет.

Постепенно структура средних школ становилась более сложной. В них работали группы преподавателей. Направления деятельности школ

санкционировались императорскими властями. Цель обучения в грамматической школе состояла в овладении «эллинской наукой» (пайдейя), которая являлась преддверием к высшей философии. Программа представляла вариант семи свободных искусств и состояла из двух частей. В первую входили грамматика, риторика, диалектика и поэтика. Во вторую – арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Основная часть учащихся ограничивалась изучением первой части.

Среди методов обучения популярны были состязания школьников, в частности, в риторике. Для овладения искусством ритора требовались достаточно широкие знания. Учащиеся учились цитировать по памяти, делать пересказ, комментарий, описания, импровизации. Школьникам должны были изучать помимо Библии, текстов отцов церкви, еще и произведения античных классиков. Чтение было важнейшим источником образования.

Завершалось систематическое образование в высших учебных заведениях, каждое из которых имело определенную специализацию. В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа Аудиториум (с IX века ее именовали Магнавра (Золотая палата). Школа находилась в подчинении императоров, преподаватели являлись государственными служащими, получавшими жалованье от императора и составлявшими особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. Среди них были греческие и латинские грамматики, риторы, философы и юристы.

Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII–VIII вв. преподавание осуществлялось исключительно на классическом греческом языке. В XV в. стало обязательным изучение латинского языка, в программу были включены и новые иностранные языки.

Со временем обучение приобретало специальную направленность, предпочтение отдавалось юридическому образованию и изучению античного наследия. Кроме того, изучались и обсуждались сочинения христианских богословов.

В программу обязательного изучения входили метафизика как метод познания природы, философия, богословие, медицина и музыка, история, этика, политика, юриспруденция. Ведущей формой обучения являлись публичные диспуты. Идеалом выпускника был энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы: юридическая, медицинская, философская, патриаршая.

Значительную роль в высшем образовании Византии играли монастырские школы, где на основе библейских текстов учили грамматике, философии. Тексты читали совместно, затем их переписывали и толковали. Продолжительность обучения в монастырских школах составляла

в среднем до трех лет; учебные заведения руководствовались в своей деятельности уставом, где четко регламентировался порядок обучения и воспитания монахов.

Постепенно система образования Византии усиливала религиозный (христианский) вектор своего развития. Византийские богословы в течение VI–XV вв. предложили ряд концептуальных идей, составивших основы религиозного воспитания и обучения практически во всем православном средневековом мире.

Византийская православная традиция, как и христианская традиция в целом, видела смысл педагогических усилий в приобщении человека к Богу, в наставлении его на путь спасения. Обязательным залогом спасения человека считалась его вера в Бога, принятие им религиозных догматов. Однако приобщиться к Богу человек мог путем познания (умопостижения) и путем дел (праведного образа жизни). Византийская православная традиция осваивала оба эти пути. Западная католическая сосредоточилась на первом, встав на путь рационализации религиозного познания, что во многом предопределило характер западной педагогики, и культуры в целом<sup>30</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

**Педагогические взгляды византийских христианских мыслителей**

Христианские мыслители Византии были людьми с эллинистическим образованием, полученным в лучших школах Малой Азии, Сирии, Афин и Константинополя. Все античные воззрения на воспитание им были хорошо известны, как и практика эллинского воспитания.

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

**Василий Кесарийский** в сочинении «О том, как молодые люди могут извлечь пользу из языческих книг» выступал как мудрый педагог, развивающий у своих учеников способность к критическому, но доброжелательному отношению к наследию прошлого. Этот свой труд виднейший христианский богослов построил по аналогии с известным трактатом

<sup>30</sup> Лучшие педагоги России/ История педагогики ... <http://www.best-pedagog.ru>

Плутарха «Как юноше слушать поэтические произведения». Другое произведение Василия Кесарийского «Шестоднев», популярное и в Западной Европе, и на Руси, можно считать собственно учебной книгой, дидактически оформленным рассказом о мироздании в соответствии с библейским преданием о сотворении мира. Светскую образованность Василий Кесарийский признавал необходимой «в этом мире» и бесполезной в «ином мире». По его учению, из всех живых существ лишь человек несет в себе образ Божий, душу и ум. Отсюда следовал вывод: все внешнее, телесное – не подобно Богу, и, следовательно, те знания, что приобретены посредством ощущений, нельзя считать истинными. Поэтому общее условие правильного воспитания и обучения, по возможности, – удаление от мирских дел, погружение в молитвы и пост. Основным методом воспитания он считал развитие самопознания человека через углубление его в свой внутренний мир. Умственное развитие человека Василий Кесарийский ставил на первое место: все нужно подвергать анализу, самостоятельному осмыслению.



Василий Великий  
(Кесарийский)

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



Иоанн Златоуст

**Максим Исповедник** (ок. 580–662) продолжил линию на соединение эллинистических и христианских педагогических идей. Проблеме воспитания человека в его философско-богословском наследии уделено, пожалуй, центральное внимание. По традиции, идущей от античного мира, человека он рассматривал как микромир, как связующее звено между телесным и духовным, т. е. божественным миром.



Отсюда следовал вывод, что человек должен формироваться гармонично. От достижения внутренней гармонии в человеке зависят равновесие и порядок во внешнем мире, во всей Вселенной. Этот мистический подход отводил воспитанию новую роль, видя его цель в поэтапном соединении, слиянии человека с Творцом. Содержание образования обнимало «весь мир» и находило свое выражение в Логосе – божественном Слове.

Главное личностное качество, которое следует сформировать в ходе воспитания, – это воля, понимаемая как сила, влекущая к добру, к слиянию с миром Творца.

Интересные педагогические мысли сохранились в трудах **Иоанна Дамаскина** (ок. 675 – до 753), выдающегося мыслителя Византии, который справедливо считается первым средневековым ученым-схоластом. Идеи, высказанные им в трактате «Источник знания», повлияли на западноевропейское богословие, в частности на воззрения Фомы Аквинского и еще в большей мере – на воззрения древнерусских мыслителей.

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

Иоанн Дамаскин полагал, что главную роль в воспитании играет книжное учение, интеллектуальное развитие человека: «Ничего нет дороже знания, ибо знание есть свет разумной души; напротив, незнание – тьма. Подобно тому, как отсутствие света есть тьма, так и отсутствие знания есть тьма разума». Естественные сведения, почерпнутые из античной литературы, относились им к светским знаниям, и усвоение их рассматривалось как начальный этап школьного образования. По его убеждению, истинные знания начинаются с ответов на вероучительные вопросы. В названном выше трактате широко рассмотрена, пользуясь современной терминологией, психолого-педагогическая проблематика – о способностях, воображении, памяти и др., а попутно давались методические рекомендации по работе с книгой, организации диспутов и пр.

Крайностям монастырских форм религиозного воспитания и обучения противостоял выдающийся государственный деятель и философ Византии **Михаил Пселл** (1018 – ок. 1078). Признавая учение о двух природах человека – земной и небесной, он считал, что и образование человека должно проходить два последовательных этапа: изучение наук о низшей природе, завершающееся усвоением элементов античной фило-



Иоанн Дамаскин



софии, не противоречащих христианским догмам, и постижение божественного мира через изучение теологии.

Видной фигурой последнего периода византийской философской и педагогической мысли можно считать *Георгия Гемиста Плифона* (ок. 1355–1452), в некоторой степени отходившего от идеалов христианства. Цель воспитания, по Плифону, – достижение совершенства, отклоняясь от которого, человек впадает во зло. Образованность человека он тесно связывал с его воспитанием, считая, что путь победы зла в себе равен пути развития своих умственных способностей и душевных сил: достижение поставленной цели воспитания невозможно без усилий самого человека, без его стремления к самообразованию.

Плифон полагал, что ошибки, допущенные педагогом и воспитанником в деле образования, ведут к потере цельности и гармонии не только в самом воспитуемом, но и во всей Вселенной, поскольку человек является звеном, соединяющим земной и небесный миры. Плифон утверждал, что цель воспитания и обучения – подготовка человека, прежде всего к земной жизни. Эта светская позиция отразилась в его взглядах на содержание, формы и методы воспитания и образования.

### **Византийское влияние на дальнейшее развитие просвещения**

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

Византия уже с первого столетия своего существования способствовала распространению греческой школьной традиции в Персии и далее на восток. В культурную орбиту Византии входил и кавказский причерноморский регион.

В начале V в. **армянский просветитель Месроп Маштоц** (ок. 362–440) создал армянскую письменность, что позволило начать в Армении обучение детей на родном языке, чему способствовал перевод византийской учебной литературы на армянский язык.

Грузия также испытала сильное влияние византийско-православной культуры. Центром грузинского просвещения стала Гелатская академия, основанная близ Кутаиси Давидом IV. **Строителем** (ок. 1073–1125). Обучение в ней велось по византийскому образцу.

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

В VII в. **арабы завоевали многие восточные и южные провинции Византии**, где была высоко развита педагогическая культура. Через сирийский язык, один из диалектов арамейского, близкого к

арабскому, мусульмане познакомились с греко-византийской культурой и педагогической мыслью. Характерно, что после победы над Византийской империей в 830 г. арабы потребовали контрибуции не золотом, а книгами.

В IX–XI вв. началось становление славянской письменности, которая была создана на основе греческого уставного письма в середине IX в., Кириллом (до пострижения в монахи — Константином) и его братом епископом Мефодием, происходивших из Солуни (Салоники), где проживало смешанное греко-славянское население. Эти известные славянские просветители и проповедники христианства в 863 г. были приглашены в Великоморавское княжество и основали независимую от германского епископата славянскую церковь и первую школу, где преподавание велось на славянском языке. После принятия Болгарией христианства (865) усилиями учеников и последователей Кирилла и Мефодия в стране была создана сеть славянских школ. Содержание образования и методика обучения в них были связаны с византийской традицией.

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

Под ударами турок-османов в 1453 г. пал Константинополь. С этого времени Византия прекратила свое существование как государство, но византийско-православная традиция обучения и воспитания как часть общей культуры сохранилась надолго<sup>31</sup>.



Пророк Мухаммед

### **§ 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА**

Средние века в Западной Европе — это огромная историческая эпоха, охватывающая более тысячелетия. В рамках этой эпохи принято выделять три периода: V–X вв. — раннее Средневековье; XI–XIV вв. — развитое средневековье и XV–XVI вв. — позднее средневековье, переходящее в эпоху Возрождения.

<sup>31</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова... 2001. С. 98–108.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

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

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

В начале VII в. на территории Ирландии и Британии благодаря активности монашества появляются первые церковные школы. Открытию школ при монастырях благоприятствовало то, что там сохранились древние рукописи, служившие учебными пособиями. Содержание образования в монастырских школах опиралось главным образом на сочинения Августина. Его образовательная программа предусматривала освоение только тех светских знаний, которые необходимы христианскому проповеднику, – знание языков, истории, диалектики, риторики, основ математики, способствующих, по его мнению, углубленному пониманию религии. Эта программа предназначалась как для «внутренних» монастырских школ, готовивших учеников для вступления в монашество, так и для «внешних», обучающих будущих священнослужителей и лиц для светской службы. Из философов, заслуживающих изучения в школе, Августин Блаженный рекомендовал произведения последователей Платона, как наиболее полно соответствующие идеалам христианства. Основное внимание, как в монастырских, так и в открываемых при городских соборах кафедральных (епископских) школах уделялось воспитанию нравственности, для чего использовались наставления, посты, чтение сочинений на религиозные темы. Особенно это относилось к ученикам «внутренних» школ.

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

Основной книгой для обучения грамоте служил Псалтырь. Обучение начиналось с механического заучивания наизусть на ставшем языком науки латинском языке молитв и всех 150 псалмов, после чего переходили к изучению латинской азбуки, чтению и письму. Позже появились специ-

ально разработанные для школ учебные пособия от грамматических руководств, латинских разговорников до словарей и хрестоматий. А составленные **Северином Боэцием** (ок. 480–524) учебники логики, арифметики и музыки служили в школе в качестве учебных пособий вплоть до XIII в.

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

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



Альбин Алкуин  
(в центре)

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

Период правления Карла Великого вошел в историю под названием *Каролингского Ренессанса*, поскольку еще до эпохи Возрождения возникла тяга к изучению классической древности и сохранению античной культуры. В рукописях того времени до нас дошли многие сочинения «золотого» и «серебряного» века римской литературы. В монастырских школах изучались произведения греческих и римских авторов.

Это был период культурного подъема, расцвета литературы, искусства, архитектуры. Ко двору были привлечены образованнейшие люди, объединившиеся в так называемую Академию, руководимую Алкуином.

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

Однако последние правители династии Каролингов уже не уделяли внимания школьному делу, и оно постепенно пришло в упадок.

Жившая античными традициями раннесредневековая школа полностью изменила направление своего развития в XI–XIII вв., поскольку период развитого средневековья был отмечен политической централизацией в странах Западной Европы, концентрацией власти в руках монархов. Это вызывало яростное сопротивление духовенства, не желавшего сдавать своих позиций.

В условиях глубоких изменений в политической и духовной жизни общества господствующее положение начал занимать новый вид религиозной философии – схоластика (от лат. – школьный, ученый). Она способствовала становлению типа культуры, ориентированного на формальную логику Аристотеля и абстрактное богословие. Важнейшая роль в утверждении этой ориентации принадлежала философу и теологу **Фоме Аквинскому** (1225/26–1274). В своем основном трактате «Сумма теологии» он по-новому интерпретировал церковную традицию, пытаясь подчинить светское знание вере, опираясь при этом на Аристотелеву этику, логику, психологию. Вся его деятельность была направлена на придание вероучению формы научного знания.



Фома Аквинский

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

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

В связи с ростом числа схоластических школ начала складываться категория людей, занимавшихся педагогическим трудом. Учителя и ученики постепенно объединялись в корпорации, называвшиеся университетами, которые характеризовались уже известной дифференциацией содержания образования. Они обычно состояли из нескольких факульте-

тов – младшего, артистического, подготовительного, где изучались «семь свободных искусств», и трех старших – юридического, медицинского и богословского. Средневековая университетская организация образования расширила рамки ранее сложившейся книжной учености и выработала представление о типе высокообразованного ученого, не только овладевающего знаниями для самосовершенствования, но и пополняющего их в интересах развития самой науки, как бы мы сказали ныне.

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

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

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

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

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



Пьер Абеляр





Винцент де Бове

Для *рыцарского воспитания* мальчика в возрасте 10–12 лет отдавали в дом знатного феодала или ко двору короля. Принимая участие в жизни новой семьи и выполняя роль пажа, обслуживавшего главу семьи, мальчик учился хорошим манерам, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам, стихосложению, верховой езде, обращению с оружием. Домашний священник наставлял воспитанника на «*путь истинный*» и учил грамоте. В 14–16 лет подросток становился оруженосцем, а в 18 лет его торжественно посвящали в рыцари. Идеал рыцарского воспитания, предполагавший овладение различными умениями и навыками, широкой культурой и высокой, по тогдашним представлениям, нравственности, стал впоследствии эталоном гуманистического воспитания эпохи Возрождения, поскольку именно в нем прослеживалась идея разностороннего развития личности. Представления о таком раз-

витии ребенка нашли яркое отражение в сочинении выдающегося мыслителя средневековья **Винцента из Бове** (ум. ок. 1264) «Об обучении детей благородных особ». По широте охвата педагогической проблематики, включавшей все аспекты образования и воспитания, как мальчиков, так и девочек, по глубине анализа христианских источников и сочинений античных авторов по вопросам воспитания этот труд можно смело отнести к разряду выдающихся педагогических сочинений эпохи средневековья.

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

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

Начиная с XIII в., в связи с изменениями в экономической жизни многих европейских стран, школьное образование оказалось в сложном положении. Ориентация преимущественно на пересказ схоластических

трудов перестала удовлетворять потребность общества в научном образовании. Античная литература почти совсем исчезла из содержания школьного обучения. Школа довольствовалась ознакомлением учащихся с сочинениями назидательного характера и зазубриванием наизусть учебных поэм новых грамматиков, пользовавшихся так называемой «вульгарной латынью», что мало соответствовало требованиям жизни.

По мере того как содержание образования становилось все более ограниченным, зубрежка и телесные наказания начали занимать все большее место в школе. Постепенное сведение образования к элементарному обучению в течение двух-трех лет, несмотря на количественный рост школ различного направления, приводило к снижению общего уровня образованности. Единственными учебными заведениями, сохранявшими старые традиции, оставались университеты. В их структуре сложился новый тип образовательного учреждения, совмещавший общежитие с учебным заведением, – коллегия<sup>32</sup>.

### **Западноевропейские университеты в средние века**

#### ***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ***

Важной вехой в развитии педагогической науки и образовательной практики явилось создание первых средневековых университетов.

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.

Самым престижным считался **Парижский университет** (1200), который вырос из богословской школы-приюта, где жили шестнадцать студентов (по четыре француза, немца, англичанина и итальянца). Приют основал духовник короля **Роберт Сорбон**, отсюда и последующее название Парижского университета – Сорбонна. Курс обучения в Сорбонне длился десять лет. По окончании студент должен был с шести утра до шести вечера без перерыва вести диспут с двадцатью профессорами, ко-

---

<sup>32</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 110–116.



которые сменялись каждые полчаса. Выдержавший такое испытание студент получал степень доктора и особую черную шапочку.

Сеть университетов довольно быстро росла. Если в XIII веке в Европе насчитывалось 19 университетов, то в следующем столетии к ним добавились еще 25 (в Анжере, Орлеане, Пизе, Кельне, Праге, Вене, Кракове и других городах). К XV веку в Европе насчитывалось около 60 университетов.

Рост университетского образования отвечал веяниям времени. Появление университетов предполагало оживление общественной жизни и торговли.

Церковь стремилась удержать и укрепить свое влияние в развитии университетского образования. Ватикан являлся официальным покровителем многих университетов. Открытие и права университета подтверждались привилегиями – особыми документами, подписанными римскими папами или царствующими особами. Одним из престижнейших был факультет богословия. Преподавателями были в основном священнослужители. Церковь держала в университетах своих представителей – канцлеров, которые были в прямом подчинении архиепископам.

Тем не менее, университеты раннего средневековья по своей программе, организации и методам обучения выглядели светской альтернативой церковному образованию.

Привилегии закрепляли университетскую автономию на собственный суд, управление, право дарования ученых степеней, освобождали студентов от военной службы.

Важной чертой средневековых университетов являлся его наднациональный и демократичный характер, который выражался в том, что на одной студенческой скамье могли оказаться люди всех возрастов и социального положения.

Создание университета не требовало больших финансовых затрат. Первые университеты были весьма мобильны. Они располагались в простых и скромных помещениях. Вместо скамей слушатели могли сидеть даже на соломе.

Порядок записи в университет был достаточно вольным и условным.

Обучение было платным, но не очень дорогим.

Часто студенты выбирали профессоров и ректора из своей среды. Ректор обладал временными полномочиями (обычно на год). Фактически власть в университете принадлежала нациям (национальным объединениям «землячествам» студентов и преподавателей) и факультетам (учебным корпорациям студентов и профессоров).

К концу XV в. положение существенно меняется. Главные должностные лица университета стали назначаться властями, а нации постепенно стали утрачивать свое влияние.

Как правило, большинство средневековых университетов имели 4 факультета. 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 Гиппократ, 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 квадриум, 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.

По окончании еще 5–7 лет обучения и после успешной защиты, слушатели получали ученую степень «доктора наук».

Занятия в университетах длились на протяжении целого дня (с 5 час. утра до 8 час. вечера). Основной формой обучения было чтение 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.

От студента требовалось посещать лекции: обязательные дневные и повторительные вечерние. Наряду с лекциями еженедельно происходили

диспуты. Участники диспутов зачастую вели себя весьма свободно, прерывали оратора свистом и криками.

Однако первые средневековые университеты явились закономерной и объективной альтернативой схоластике, которая превращалась в «науку пустых слов». Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную жизнь и дали мощный толчок развитию мировой культуры, науки и просвещению<sup>33</sup>.

#### **§ 4. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

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

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

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

---

<sup>33</sup> Лучшие педагоги России / История педагогики. Образование и педагогика в средние века / <http://www.best-pedagog.ru>

В Италии, колыбели европейского Возрождения, главным в формировании гармонической личности было признано воспитание гражданина. Представители так называемого «гражданского» гуманизма (XIV–XV вв.), обозначившие его общественные функции, считали основной целью воспитания формирование человека, действующего на благо общества... Основываясь на понимании человека как природного единства тела и души и исходя из цели, которую ставило перед собой общество, ... физическое воспитание как компонент формирования гармонической личности в эпоху Возрождения рассматривалось шире, чем в античные времена. Реализацию гражданского долга гуманисты видели и в трудовой деятельности, которая стала рассматриваться как неотъемлемая часть воспитания целостной личности.



Томас Мор

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



Томмазо Кампанелла

К поздним мыслителям-утопистам относится итальянский философ и политический деятель **Томмазо Кампанелла** (1568–1639), который в своем сочинении «Город Солнца» (1623) описал общественное устройство идеального государства, основанное на принципах справедливости и гуманизма... В рамках такого государственно-общественного образования естественнонаучные, ремесленные знания, труд и физические упражнения ставились во главу угла. Т. Кампанелла принадлежит идея наглядного обучения, которая позже была использована многими педагогами точно так же, как и его мысль о связи обучения с трудом.

С конца XV века общественная ситуация в Европе, связанная с появлением абсолютных монархий, побудила к переосмыслению идеала воспитания. Человек, ограниченный монархическим строем, вместо гражданской активности стал стремиться к уединению, подчинив себя культу знания. Главенствующую

позицию в формировании человека в этой ситуации занимало образование. Очагами новой гуманистической культуры опять становятся кружки ученых, центром которых сделалась *Платоновская академия* во Флоренции (Италия).

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

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



Витторино да Фельтре

Новогуманистический образец воспитания, который в дальнейшем оказал огромное влияние на развитие мировой педагогической мысли и школьной практики, родился в недрах отдельных школ. Первые шаги в практическом его осуществлении были предприняты в 20-е гг. XV в. талантливыми итальянскими педагогами *Витторино да Фельтре* (1378–1446) и *Гуарино Гуарини* (1374–1460). В школе в Мантуе (Италия), которую возглавлял Витторино и которая известна под названием «Школа радости», кроме детей герцога, в поместье которого и на чьи средства она содержалась, учились еще около 70 неимущих учеников по выбору самого Витторино. В школе обучались как мальчики, так и девочки, что было принципиально новым для того времени. Содержание обучения имело своей целью заложить у воспитанников фундамент общей

культуры, который в дальнейшем позволил бы им самостоятельно овладевать специальными знаниями.

Овладение навыками самообразования новые гуманисты ставили превыше всего. Основу школьной программы составляло изучение клас-

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

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

Успех их деятельности этих двух педагогов объяснялся не только их личными достоинствами и высочайшей эрудированностью, но главным образом реализацией ими гуманистических идей. Эти школы стали прообразом классических гимназий последующих столетий.

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

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

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

Одним из наиболее известных проводников гуманизма считается немецкий мыслитель **Рудольф Агрикола** (ок. 1443–1485), критик средневековой схоластики и создатель нового, религиозного направления в немецком гуманизме... Именно ему принадлежит заслуга в создании фундамента немецкой системы образования, на котором позже педагоги Реформации организовывали учебные заведения типа Страсбургской гимназии. Агрикола изложил программу гуманитарного образования, состоявшую из трех усложняющихся ступеней обучения: элементарной, грамматической и логической.

Едва ли не самым влиятельным среди гуманистов был **Эразм Роттердамский** (1466/69–1536). Преобразование мира, изменение государственного и церковного уклада, достижение счастья Эразм связывал, прежде всего, с воспитанием. Одним из первых Эразм заговорил о собственно народном образовании, а провозглашение отношения к труду критерием нравственности поставило его в ряд самых прогрессивных мыслителей той эпохи.

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

Вивес внес огромный вклад в формирование системы педагогического знания, ему принадлежит выдвижение принципа природосообразности в воспитании детей, в дальнейшем развитого и обоснованного Я. А. Коменским. Требовать от ребенка больше того, что он может дать на определенном этапе развития, так же нелепо, заявлял он, как «требовать от дерева плода весной, когда оно только начинает расцветать».

Влияние Вивеса и Эразма Роттердамского ощущалось в среде английских педагогов. Возрождение гуманистического идеала воспитания в Англии, начавшееся в начале XVI в., привело к появлению школ гуманистического типа, таких как школа св. Павла в Лондоне.

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



Вместе с тем уже в XV в. стали явно проявляться противоречия между гуманистическим идеалом и реальными возможностями его достижения. Гармоническое развитие человека оказалось на практике иллюзией. На смену воображаемой социально-активной духовно-нравственной творческой личности стал формироваться деловой человек, для которого идеал, созданный Возрождением, представлялся ненужным при достижении поставленных им целей. Трагическая обреченность гуманизма Возрождения была уже предугадана последними выдающимися мыслителями той эпохи – Монтенем и Вивесом<sup>34</sup>.

## **§ 5. РЕФОРМАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ**

**ИЗ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Гуманистические идеалы Возрождения находились в вопиющем противоречии с характером реальной общественной жизни эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но и неприемлемыми для многих носителей «теоретического разума».

Широкое распространение идей *Реформации*, происходившее в XVI веке в условиях становления централизованных национальных государств и утраты католической церковью прежнего значения в политической и духовной жизни общества, во многом объясняется как религиозным характером сознания людей той эпохи, так и соответствием новых доступных и понятных массам духовно-религиозных установок повседневным интересам и чаяниям различных слоев населения. Реформация приблизила христианство к человеку, в значительной степени прагматизировала его, признав выполнение долга мирской жизни и профессиональной деятельности высшей нравственной задачей человека.

Деятели Реформации ... доказывали необходимость распространения образования, проникнутого духом реформированного христианства, значительно более приближенного к жизни, чем традиционная школа, и ориентированного на охват значительно более широких масс населения, чем это было ранее. **Маргин Лютер** (1483–1546) подчеркивал, что именно «воспитанию детей и юношества» отдает предпочтение «перед всеми вещами – земными и небесными». Стремясь сделать Священное Писание доступным каждому верующему, он перевел Библию на немецкий язык и утвердил обучение чтению и катехизису основой складывающейся про-

<sup>34</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. 2001. С. 116–123.





Мартин Лютер

тестантской народной школы. В отличие от гуманистов Возрождения, выдвинувших много продуктивных педагогических идей и создавших отдельные очаги просвещения нового типа, Мартин Лютер связал необходимость широкомасштабной реформы образования с радикальными изменениями в обществе и церкви. Воспитание и обучение должны были помочь в решении центральной проблемы реформаторского движения – поставить внутреннюю религиозность человека на место внешней религиозности, веру в авторитет заменить авторитетом веры. Реформация спо-

собствовала утверждению педагогических идеалов, направленность которых существенно отличалась от устремлений гуманистов Возрождения. На смену идеальному образу гармонически развитой, преданной общечеловеческому делу личности пришел человек-прагматик, сочетающий христианскую добродетель со служением собственному интересу<sup>35</sup>.

**ИЗ КНИГИ:**  
**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.**  
**ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ**  
**В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ ДО КОНЦА XX В.**

**Реформация и ее влияние на образование и воспитание**

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

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

Если начальная школа решала простейшую задачу – научить читать Библию, то перед средней школой стояла более серьезная задача – с помо-

<sup>35</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 58–67.

шью специально организованной системы образования готовить чиновничество, готовое служить интересам протестантских государств Европы.

В процессе реорганизации школьного дела деятели Реформации опирались на практику обучения и воспитания в «братских общинах», члены которых, не связанные официально с церковью, имели общее имущество, жили и работали вместе. Принятое в этих общинах воспитание включало выработку умения совместно работать и уважения к физическому труду. Школы в общинах имели постоянный состав учителей, отличались продуманностью методов обучения. Особенность этих школ состояла в том, что им удавалось при небольшом количестве преподавателей обучать несколько сотен учеников путем организации занятий в малых группах при участии наиболее продвинутых в занятиях учащихся под контролем педагога. В XIX в. такой опыт взаимного обучения был использован англичанами, отразившись в практике других европейских стран под названием Белл-Ланкастерской системы обучения.

Изменения в организации школьного дела в эпоху Реформации были учтены последователями Лютера.

Главная цель этих преобразований состояла в разработке рационального содержания образования, предусматривавшего преемственную связь между средней школой и университетом. Изданный *Ф. Меланхтоном* в 1528 г. учебный план для средней школы «Евангелический церковный и школьный порядок, с предисловием доктора Мартина Лютера» предусматривал разделение детей на классы, усиление обучения латинскому языку, с особым вниманием к грамматике, римской поэтике и прозе, обязательное знание Закона Божьего, пение.

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

В Англии с Реформацией связывались надежды на трансформацию общества, находившегося под гнетом абсолютизма. Новые чаяния широких слоев населения связывались с «библейской культурой», проповедовавшей идеалы общности и трудолюбия. Для неимущего населения на церковные средства и светские пожертвования в городах и сельских приходах стали открываться «паблик скулз» – школы для народа. Однако со временем именно неимущие слои и были вытеснены из этих школ, которые постепенно превратились в элитарные учебные заведения<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> См.: История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова... 2001. С. 123–125.

## § 6. КОНТРРЕФОРМАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ИЕЗУИТСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Римско-католическая церковь справедливо увидела в Реформации угрозу своему влиянию. С этой целью она создала боевую организацию – **Общество Иисуса** или **Орден Иезуитов** (1534 г.). Основателем ордена стал **Игнатий Лойола**, бывший испанский офицер, религиозный фанатик.

В качестве основных средств борьбы с Реформацией иезуиты определили инквизицию и воспитание. Главными способами борьбы с ересью, как записано в «законах» ордена иезуитов, были «проповедь, с целью воздействия на массы, исповедь, подчиняющая церкви отдельных лиц и воспитание, подчиняющее римскому престолу молодежь».

Являясь орденом воинствующего католицизма, иезуиты в XVI–XVII вв. развили активную педагогическую деятельность с целью подчинить подрастающее поколение влиянию католической церкви. Вся система образовательных учреждений создавалась иезуитами для привилегированных слоев общества. Иезуиты откровенно признавали образование для низших слоев «вредным», что подтверждает цитата из Устава ордена (1559 г.): «Никто из лиц, употребляемых для домашних услуг в ордене, не должен уметь читать и писать, а кто умеет, того не следует учить дальше».

Основа иезуитского воспитания – подчинение личной воли и наклонностей воспитанников интересам католической церкви и нормам христианской этики. Достигалось это, прежде всего жесткой всесторонней регламентацией воспитательного и образовательного процессов, внедрением взаимного надзора внутри класса и школы, назначением преторов или цензоров, надзиравших за поведением в классах, системой доносительства и слежкой, суровой дисциплиной и нездоровым соперничеством.

Однако наряду с реакционными педагогическими установками иезуиты сочетали достаточно эффективные приемы и методы обучения. В иезуитские коллегии (закрытые интернаты) детей и их родителей привлекали хорошая оснащенность учебных заведений различными пособиями и оборудованием, забота о здоровье учащихся, хорошее питание, просторные и светлые помещения, умелое распределение учебной нагрузки и отдыха, частые каникулы и праздники, бесплатность обучения.

Большинство учебных заведений были закрытыми интернатами. Иезуиты стремились к тому, чтобы дети забыли своих родителей и полностью находились под влиянием ордена.

Содержание обучения в иезуитской коллегии составляли «семь свободных искусств»: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, теория музыки и богословие.

Позже иезуиты были вынуждены в курсе грамматики и риторики давать попутно ряд сведений по литературе, истории и географии. В дальнейшем элементы этих общеобразовательных знаний стали преподаваться в особом курсе – «эрудиция». Однако основное внимание уделялось древним языкам и изучению катехизиса.

Важное место отводилось светскому воспитанию: правилам поведения за столом, умению вести непринужденную беседу, быть галантным в любых обстоятельствах, поддерживать разговор на любую тему, завоевывать доверие собеседника.

Достаточно серьезное место в системе воспитания отводилось и физическому развитию. Иногда в коллегиях обучали верховой езде, фехтованию, плаванию и т. д.

Иезуитские коллегии делились на два отделения – младшее и старшее. Младшее отделение состояло из пяти классов: младший, средний и старший грамматические классы, гуманитарный класс и риторический. Пятый класс (гуманитарный) был двухгодичным, итого обучение в младшем отделении длилось в течение шести лет.

Ученики младшего отделения должны были в совершенстве овладеть латинским языком. С этой целью им необходимо было разговаривать на латинском языке не только в классе, но и за его пределами.

Старшее отделение имело обычно трехгодичный курс и в сокращенном виде давало ту же подготовку, что и «артистические» (подготовительные общеобразовательные) факультеты университетов. Главное внимание в старших классах уделялось философии (этике), сориентированной на религию, после чего учащиеся переходили к изучению богословия.

Положительными чертами педагогической системы иезуитов можно считать:

- прочное усвоение учащимися полученных знаний,
- применение принципа наглядности,
- внедрение элементов классно-урочной системы при жесткой регламентации деятельности учащихся и учеников,
- регулярное повторение и закрепление всего пройденного материала,
- наличие расписания, планирования деятельности учителя и учеников,
- разработку подробных методических указаний по изложению учебного материала,
- осуществление систематической подготовки преподавательского состава.

Но, несмотря на позитивные стороны иезуитской системы образо-

вания она имела фискальный характер, развивала у детей наущничество, лесть, подобиострашие по отношению к старшим. Каждый ученик должен был доносить о своих и чужих проступках, а провинившийся освобождался от наказания, если мог указать на аналогичный поступок своего товарища. Телесные наказания отсутствовали, но была создана система воздействий, оскорбляющая самолюбие (колпак с ослиными ушами, позорная скамья и др.).

Так или иначе, но обучение молодежи в учебных заведениях иезуитов того времени было достаточно престижным. Во многих странах Европы иезуиты закрепили свое религиозное и политическое влияние через систему созданных ими школ и оказывали серьезную конкуренцию другим педагогическим системам того времени<sup>37</sup>.

## **§ 7. ФОРМИРОВАНИЕ ИСЛАМСКОЙ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ**

### ***ИЗ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ ДО КОНЦА XX В.***

#### **Возникновение ислама и формирование исламской традиции в воспитании**

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

По преданию, события, положившие начало исламу, произошли в западной части Аравийского полуострова, в городе Мекка, на рубеже VII в. н. э. Основателем ислама считается пророк *Мухаммед* (ок. 570–632), который якобы получил откровения от всевышнего – Аллаха, которые записал и стал проповедовать. Они же легли в основу Корана, священной книги мусульман.

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

---

<sup>37</sup> См.: Лучшие педагоги России... [http:// www.best-pedagog.ru](http://www.best-pedagog.ru)

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

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

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

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

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

Важной особенностью мусульманского брака является его полигамность. В суре Корана под названием «Женщины» записано: «Женитесь на тех, что приятны вам, женщинах – и двух, и трех, и четырех. А если боитесь, что не будете справедливы, то – на одной...». Ислам допускал многоженство как явление, свойственное доисламскому образу жизни, с одной стороны, а с другой, – как вынужденную необходимость для постоянно воюющих государств. Ислам, правда, ограничил число жен четырьмя и уравнивал их в правах, равно как и рожденных ими детей. Воспитание

в полигамной семье имело свои особенности, касавшиеся прежде всего взаимоотношений жен и их детей. Шариат возлагал на мужа обязанность установления мира в семье, что достигалось нередко весьма жесткими средствами.

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

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

### **Практика школьного образования в странах Ближнего и Среднего Востока**

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

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

Начиная посещать школу с шести лет, дети находились в жестких условиях – многочасовые, монотонные занятия, суровые наказания за леность и проступки. Повышенное образование давалось в медресе, появление которых обычно связывают с необходимостью толкования Корана. В создававшихся при мечетях медресе к элементарным знаниям начальной школы добавлялись углубленное изучение арабского языка, ознакомление с деяниями пророков, овладение основами исламского правоведения. Такое со-

держание обучения вытекало из трех основных установок ислама: освоение науки о чтении и толковании Корана, изучение деяний пророков и правоведение.

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

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

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

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

После освобождения в IX в. от арабской зависимости и в связи с формированием новоперсидского языка (фарсидари) в Иране появилось большое количество научной литературы и книг светского содержания. С целью хранения книг создавались специальные учреждения, где можно было не только ознакомиться с рукописями, но и получить образование.

### **Педагогическая мысль Ближнего и Среднего Востока в эпоху средневековья**

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

В своих воззрениях мыслители Ближнего Востока опирались на идею о вечности мира. Их волновали проблемы соотношения Бога и человека, человека и природы, определения границ религии и науки. Несмотря на



то, что вслед за Платоном и Аристотелем они признавали божественное начало как первопричину всех причин, они в то же время высоко оценивали знания, основанные на опыте и логических доказательствах.

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

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

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

Содержание философских трактатов того времени позволяет судить о круге проблем, волновавших средневековых мыслителей Востока. Уже в самих названиях этих трудов находили отражение острейшие педагогические проблемы: «Трактат об образцовом учении, основах знания и об уме молодежи» Фараби, «О воспитании обучающихся» Насирэддина Туей и др.<sup>38</sup>

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 4**

1. Какие важнейшие черты характеризовали христианскую педагогику?
2. Какие социокультурные процессы обусловили возникновение педагогики гуманизма?
3. Какие главные задачи ставило перед собой мусульманское образование? С помощью каких средств они решались?
4. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, цели воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиля педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

---

<sup>38</sup> См.: История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 133–139.

	Индустри- кая традиция	Конфуциан- ская традиция	Мусульман- ская традиция	Католичес- кая традиций	Протестант- ская традиция
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирую- щих способах педагогическо- го воздействия					
О стиле педаго- гического взаи- мдействия <sup>39</sup>					

## ТЕМЫ ДОКЛАДОВ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ

1. Какие черты античной и средневековой традиций соединила в себе педагогика гуманизма?
2. Какие проблемы, значимые для современной теории и практики образования, ставила и решала педагогика Возрождения и Реформации?
3. Какие особенности природы человека пыталась учесть средневековая христианская педагогика, обосновывая различные модели его образования посредством наставления на «путь веры», «путь дел» и «путь знания»?
4. Какие черты объединяют средневековую христианскую и исламскую педагогику?
5. Какие педагогические механизмы, используемые иезуитами, представляют интерес для современной теории и практики образования?

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
- История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.
- История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

<sup>39</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

Лучшие педагоги России / История педагогики. Образование и педагогика в средние века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru> – Дата обращения: 15.10.2011.

Соколов, П. История педагогических систем [Электронный ресурс] / П. Соколов. – СПб., 1913. – Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics> – Дата обращения: 17.10.2011.

## **СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **Учебники и учебные пособия**

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

### **Серийные издания и хрестоматии**

Антология педагогической мысли христианского средневековья : Учеб. пособие : В 2 т. Т. I. В Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах отцов Церкви и мыслителей раннего средневековья / Сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект-пресс, 1994. – 339 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

### **Учебная, научная и справочная литература**

Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения : Кн. для учителя / Сост. С. Я. Карп. – М. : Просвещение, 1992. – 287 с.

Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени : сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Безрогова. – М. : АПН СССР, 1990. – 200 с.

Джуринский, А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Совершенство, 1999. – 224 с.

Европейская педагогика от античности до нового времени: исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 224 с.

Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) : Учеб. пособие / Сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : УРАО, 1999. – 396 с.

Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах : Учеб. пособие / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов; Под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М. : РОУ, 1996. – 413 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : Древний мир – эпоха Просвещения : Сб. ст. / Сост. П. С. Гуревич. – М., 1991. – 461 с.

Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала нового времени : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1991. – 285 с.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>. Государственные образовательные стандарты общего образования – <http://www.school.edu.ru>

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.ped. vslovar> – Дата обращения: 15.10.2011.

## ГЛАВА 5. ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В СРЕДНЕВЕКОВЫХ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЯХ

- § 1. Педагогические идеи христианских просветителей.
- § 2. Педагогические идеи исламских просветителей.
- § 3. Образовательные проекты в эпоху Возрождения и Реформации.
- § 4. Педагогические воззрения деятелей Возрождения и Реформации.

### § 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ХРИСТИАНСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ

#### Педагогические мысли Иоанна Златоуста

*Иоанн Златоуст* (347–407 гг.), родился в Антиохии (Сирия), образование получил в Константинополе. По принятии крещения, поступил в монастырь. Позднее был архиепископом в Константинополе, откуда по настоянию императрицы Евдокии был сослан на полуостров Крым. Умер в 407 году в Команах.

#### *ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ШЕСТУН Е. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА*

Свои мысли о воспитании святитель Иоанн Златоуст изложил в «Гомилиях» (беседах), проповедях и в сочинении «К враждующим против тех, которые привлекают к монашеской жизни». Пример воспитательной деятельности он видел в образе Иисуса Христа, Который снизошел до человечества, чтобы возвести его до Божества. Высшее искусство воспитания и заключается, по Иоанну Златоусту, в том, чтобы сперва спуститься до понимания воспитываемого, а потом уже возвышать его.

В слове «К верующему отцу» святитель Иоанн показывает, «что нерадение о детях больше всех грехов и доходит до самого верха нечестия». Развращение детей, писал он, происходит не от чего иного, как от безумной привязанности родителей к житейскому: обращая внимание только на это одно и ничего не желая считать выше этого, они необходимо уже не радуют о детях с их душой.

«О таких отцах я сказал бы, что они хуже даже детоубийц. Те отделяют тело от души, а эти то и другую вместе ввергают в огонь геенский; той смерти подвергнуться неизбежно по естественной необходимости, а этой можно было бы избежать, если бы не довела до нее беспечность отцов».

Родители начинают развращать своих детей, часто даже не подозревая об этом. Когда отцы убеждают детей заниматься науками, говорил святитель Иоанн то в их разговоре с детьми не слышно ничего другого, кроме таких слов: «такой-то человек, преуспев в красноречии, получил высокую должность, приобрел большое богатство, взял богатую жену, построил великолепный дом, стал для всех страшен и знаменит». Другой говорит, что некто, изучив италийский язык, блистает при дворе и всем там распоряжается. Иной опять указывает на следующего, причем все приводят в пример прославившихся на земле, а о небесном никто ни разу не вспоминает.

Родители, стараясь дать образование своим детям, забывают о главной науке – целомудрии души. «Когда душа целомудренна, – пишет святитель Иоанн, – тогда не будет никакой потери от незнания красноречия; а когда она развращена, тогда бывает величайший вред, хотя бы язык был весьма изощрен, и тем больший, чем больше это искусство; ибо порочность в соединении с искусством в слове производит гораздо худшие беды, чем необразованность».

Речь идет не об отрицании образования, а о невозможности получить истинное образование без доброй нравственности. «Если сила убеждения заключается в красноречии, – говорил св. Иоанн, – и, однако, философы не убеждают ни одного тирана, а люди некнижные и простые обращают всю вселенную; то, очевидно, торжество мудрости принадлежит простым и некнижным, а не изучившим то и другое искусство».

Говорил св. Иоанн и о цели воспитания. «Самое лучшее учение не то, когда, допустив наперед порокам одержать верх, потом стараются изгнать их, но то, когда употребляют все меры, чтобы сделать природу нашу недоступною для них...».

Ревностно проповедовал Златоуст об обязанности родителей воспитывать своих детей, особенно резко высказывался против роскоши и тогдашних зрелищ, которые развращали нравы и разрушали семейную нравственность. Святитель говорил в своих беседах о том, что каждому человеку от начала были даны два учителя – творение и совесть, и оба они, не произнося слов, учили людей безмолвно. «Творение, поражая зрителя видом (своим), возбуждает в созерцателе вселенной удивление к ее Создателю; а совесть, путем внутреннего внушения, научает всему, что должно делать...».

Кроме этих двух учителей, Промыслом Божиим дан еще один, и уже не безмолвный учитель, как первые два, но такой, который действует на нашу душу словом, увещанием и советом. «Кто же он?» – спрашивал Златоуст и сам отвечал: «Это – родной отец каждого. Для того Бог и вложил в родителей любовь к нам, чтобы в них мы имели наставников в добродетели. Не одно рождение делает отцом, но хорошее образование; и не ношение во чреве делает матерью, но доброе воспитание».

Святитель обращал внимание на то, что христианское воспитание детей служит делу спасения души родителей. «Действительно, – писал он, – если рождаемые тобой дети получают надлежащее воспитание и твоим попечением наставлены будут в добродетели, то это будет началом и основанием твоему спасению, и, кроме награды за собственные добрые дела, ты получишь великую награду и за их воспитание»<sup>40</sup>.

### **Педагогические взгляды Василия Великого**

**Василий Великий** (329–379 гг.) род. в Цезарее Капподокийской, изучал в Афинах классическую литературу, жил потом несколько лет в уединении и сделался позднее епископом в родном городе. Он особенно заботился о бедных и осиротевших детях, привлекая к заботам о них и монашество. Педагогические взгляды его излагаются в «Правилах о монастырском воспитании» и в «Беседе к юношам о том, как получать пользу из языческих сочинений».



Василий Великий

### **ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ШЕСТУН Е. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА**

В своих «Беседах на Шестоднев» Василий Великий говорит о том, что человек, сотворенный по образу Божию, бессмертен и создан для жизни духовной. В человека Бог «вложил нечто от своей собственной благодати, чтобы человек по подобному познавал подобное».

В беседе «К юношам о том, как пользоваться языческими сочинениями» святитель Василий с высоты своего возраста и опыта в делах человеческих показывал едва вступившим в жизнь самый безопасный путь. «Не дивитесь же, если вам, которые каждый

день ходите к учителям и с уважаемыми мужами древности беседуете посредством оставленных ими сочинений, скажу, что сам собою нашел я нечто более полезным. О сем-то самом и хочу дать вам совет, а именно, что не должно, однажды навсегда предав сим мужам кормило корабля, следовать за ними, куда ни поведут, но заимствуя у них все, что есть полезного, надобно уметь иное и отбросить». В этих словах мы видим критерий отбора содержания образования и воспитания: в светских произведениях можно считать полезным то, что готовит юношу к жизни вечной и что переходит в эту жизнь.

<sup>40</sup> См.: Шестун Е. Православная педагогика... С. 114–118.

Говоря о Священном Писании, Василий Великий считал и «внешние» светские (языческие) науки в некоторой мере полезными для души. Пока ученик по возрасту не в состоянии понять глубину и смысл Писания, его красу и сладость, ему следует обратить взор к свету духовности, «привыкнуть смотреть на солнце в воде», упражняя духовное око на нехристианских писателях, у которых можно многому научиться хорошему. Ученику надо «собирать нектар» с их сочинений, не прельщаясь их внешним заманчивым блеском, но используя их достоинства в целях своего душевного строения, отбирая из них то, что помогает достижению совершенства и добродетели, то, что соответствует истине.

Святитель рассматривал изучение античных поэтов, историков, философов как необходимый этап образования, подготовляющий к восприятию христианства. Он рекомендовал организовать их изучение так, чтобы оно служило воспитанию нравственности, очищению разума и души. При чтении нужно обращать внимание прежде всего на мысли и поступки, ведущие к добродетели, и стремиться подражать им на практике.

В «Нравственных правилах» Василий Великий говорил о послушании детей родителям и о границах этого послушания. «Дети должны почитать родителей, – читаем мы в 76-м правиле, – и быть им послушны во всем, что не препятствует исполнению заповеди Божией». В этом же правиле мы находим и обязанности родителей: «Родители должны воспитывать детей в учении и наставлении Господнем с кротостью и долготерпением и, сколько зависит от них, не подавать никакого повода к гневу и скорби».

Заниматься воспитанием детей, по представлениям св. Василия Великого, есть христианский долг каждого, в том числе и монашества. В иноческом уставе он положил принимать в обители и детей, но не для общего воспитания, а для приготовления их к монашеству. Только обеты их должны отлагаться до совершеннолетия. Так, в 292-м правиле краткого устава записано: «Поелику Апостол сказал: отцы, не раздражайте детей ваших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем; то, если приводящие детей приводят их с подобною целью, и принимающие несомненно уверены, что могут приводимых воспитывать в наказании и учении Господни; пусть соблюдается повеление Господа, Который сказал: пустите детей и не препятствуйте им приходить ко Мне, ибо таковых есть Царство Небесное».

В монастырях следует выделять особые дома для детей, разделенных по полу, в которых их будут учить опытные, великодушные, отечески настроенные, благоразумные, испытанные и проверенные настоятелем учителя. Посещая общие со старшими молитвы, в другое время дети учатся грамоте и употребляют «слова, взятые из Писания». И вместо басен следует им рассказывать «повествования о делах чудных, вразумлять их изречениями из Притчей и назначать награды за удержание в памяти слов и вещей,



чтобы дети с приятностью и отдыхом, без огорчения для себя ... достигали цели. При правильном руководстве дети приобретут внимательность ума и навык не рассеиваться, если наставники постоянно будут допрашивать, на чем остановилась их мысль и какой предмет их размышления...

Поэтому, пока душа еще способна к образованию, нежна и, подобно воску, уступчива, удобно напечатлевает в себе налагаемые образы, надобно ... возбуждать ее ко всяким упражнениям в добре, чтобы, когда раскроется разум и придет в действие рассудок, начать учение с положенных первоначально оснований и преподанных образцов благочестия, между тем как разум будет внушать полезное, а навык облегчит преуспеяние»<sup>41</sup>.

### **Григорий Богослов и его педагогические воззрения**

#### ***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ШЕСТУН Е. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА***



Григорий Богослов

Святитель **Григорий Богослов** (Назианзин) (330–390 гг.) родился в местечке Арианзе, вблизи от города Назианза в Каппадокии. На его воспитание и учение было обращено особое внимание с самого раннего детства. Любовь к наукам св. Григорий сохранил на всю жизнь.

Святитель Григорий Богослов не оставил ни одного крупного произведения, его литературное наследие составляют 45 бесед, 246 писем, около 500 стихотворений на разные темы. Но в большинстве своих произведений святитель Григорий, так или иначе, касался вопросов воспитания и образования.

В воспитании и образовании детей Григорий Богослов считал ученность первым благом, каким может владеть человек. Через нее он заимствует с юных лет из природы и книг все, что может принести как временную, так и вечную пользу. Люди, забываящиеся, как они говорят, об улучшении своей нравственности, но не радеющие о просвещении своего ума или ищущие только знания, но не старающиеся о нравственном самоусовершенствовании, по мнению святителя Григория, похожи на косоглазых, которые «терпят большой ущерб, когда сами смотрят, а еще больший стыд, когда на них смотрят».

Из словесных наук необходимо заимствовать то, что «споспешествует нашему любомудрию; потому что нужна сила и в слове, чтобы ясно вы-

<sup>41</sup> См.: Шестун Е. Православная педагогика... С. 97–101.

разить уопределяемое. Ибо мысль, не высказывающая себя словом, есть движение оцепеневшего.» Под «любомудрием» святитель Григорий понимал «отрешение от мира, пребывание с Богом» по мере того, как через долгие восходит человек к горнему и посредством непостоянного и скоропреходящего приобретает постоянное и вечно пребывающее.

Святитель Григорий Богослов чтит истинную мудрость, под которой он понимал «жизнь похвальную, очищенную или очищаемую для Бога». «Первая мудрость, – писал он, – презирать ту мудрость, которая состоит в одних словах и оборотах речи, в обманчивых и излишних противоположениях... Не тот для меня мудрец, кто мудр на словах, у кого оборотлив язык, а душа не обучена, ... но тот, кто хотя мало говорит о добродетели, однако же, многое показывает на деле и жизнью удостоверяет в слове». Путь очищения есть путь исцеления, восстановления целостности. «Ибо если ум не просвещен, или слово слабо, или слух не очищен и потому не вмещает слово; от одной из этих причин так же, как и от всех необходимо хромает истина».

Все, что говорил святитель Григорий Богослов о начальстве над папскими, может быть отнесено как к учителю, так и к родителям, которым Бог вверил в правление растущего человека. А править человеком, по его мнению, «есть искусство из искусств и наука из наук».

Оправдывая свое удаление в Понт после рукоположения в пресвитеры, святитель Григорий Богослов писал: «Посоветовавшись о сем с самим собою (может быть и не худым советником, а если и не так, то, по крайней мере, доброжелательным), я рассудил, что не знающему ни того, что должно говорить, ни того, что должно делать, лучше учиться, нежели, не зная, учить. ...Брать на себя труд учить других, пока сам еще не научился достаточно... свойственно только людям крайне неразумным и дерзким, неблагоприятным, если они не чувствуют своего невежества, дерзким, если сознавая оное, отваживаются надело»<sup>42</sup>.

#### **Педагогические взгляды Фомы Аквинского**

#### **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:**

#### **«ТРУДНЫЕ ДЕТИ»**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

*Фома Аквинский* (1225/6–1274) – крупнейший представитель католического богословия и средневековой схоластики – родился в Аквино, близ Неаполя (Италия), в старинном графском роде. Учился в Париже и в Кельне, преподавал в Париже, Риме, Неаполе. В 1323 г. причислен к лику святых католической церкви, в 1567 г. признан пятым «учителем церкви».

---

<sup>42</sup> См.: Шестун Е. Православная педагогика... С. 101–110.

Фома Аквинский написал около 40 книг; в основных монументальных трудах «Сумма теологии» и «Сумма против язычников» дал систематизированное философское обобщение средневековой теологии, явившееся основой ортодоксальной схоластики. Философская система св. Фомы канонизировала учение Аристотеля и учитывала рационалистические воззрения Авиценны и Аверроэса.

Основу философско-теологических представлений св. Фомы составляет положение об объективной реальности бытия и возможности познания мира человеком, способным к восприятию истины с помощью чувств и абстрактного мышления.

Фома Аквинский признавал сосуществование в человеческом сознании двух типов интеллекта: пассивного, усваивающего опыт, и активного, являющегося источником познания. Активный интеллект, перерабатывающий и развивающий эмпирическое знание, может способствовать постижению истины, в то же время быть причиной ложных представлений вследствие несовершенства человеческой природы или неадекватного восприятия.

Следуя этическому учению Аристотеля, Фома Аквинский утверждал, что сущность человека составляет его бессмертная душа, поэтому смысл человеческого существования заключается в ее активности, т. е. в мышлении и стремлении к познанию мира. Высшее познание дается через благодатный дар, «свет через свет». Активный интеллект высвечивает сущность вещи, но нужно, чтобы освещающий свет и образ познания слились воедино.

Главное условие жизни человека – приверженность моральному закону, данному в божественном откровении и поддерживаемому верой. Наделенный свободной волей человек находится в состоянии морального выбора, определяющего его духовный путь. Особое значение Фома Аквинский придавал совести как акту оценки человеческих деяний в аспекте их отношения к добру и злу.

В философско-педагогической системе Фомы Аквинского сложился новый подход к роли учителя. В трактате «Об учителе» Фома Аквинский делает вывод о том, что учитель призван передать истину, полученную им в результате умственной деятельности и через опыт, а также помочь воспитаннику в овладении методами познания.

Основы знания (аксиомы, исходные понятия) присутствуют в сознании изначально. Разум движется от этих общих понятий к конкретному знанию, что и составляет процесс обучения. Фома Аквинский выделил две основные формы обучения: «через открытие», когда человек самостоятельно познает естественные законы, и «через наставление», т. е. с помощью посредника, открывающего путь к знанию.

В отличие от традиционного представления о том, что осознание истины происходит через божественное «озарение», Фома Аквинский отво-

дил решающую роль универсальным принципам познания – логическим постулатам, благодаря которым знание может передаваться и развиваться. Особое значение в распространении знания Фома Аквинский отводил языку, т. к. слова-знаки, по его мнению, имеют непосредственную связь с содержанием понятия. Подчеркивая ограниченность познавательных возможностей человека, Фома Аквинский утверждал, что стремление постигнуть вечные законы бытия и созерцание «высшего добра» беспредельны, они всегда будут главной нравственной целью человеческого развития.

Признание Фомой Аквинским необходимости познания мира с помощью логических законов, утверждение авторитета образованного человека, учителя и его важной роли в духовном становлении личности, во многом определило направление западноевропейской педагогики средневековья, содержание и принципы преподавания в сформировавшихся образовательных институтах<sup>43</sup>.

## **§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИСЛАМСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ**

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

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

### **ИЗ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

Считающийся основателем арабской философии *Абу-Юсуф Ишак бен Кинди* (ок. 800 – ок. 879) создал более 200 произведений по разным отраслям знания, в том числе и по педагогическим проблемам. В своем учении об уме он выдвинул концепцию четырех видов разума – актуального, потенциального, приобретенного и проявляющегося. Наука, по его

<sup>43</sup> См.: Трудные дети <http://www.otrok.Ru/teach/enc>

мнению, стоит значительно выше религии, и на основании этого необходимо в процессе воспитания ребенка формировать у него не слепую веру, а высокий интеллект, способный сыграть основную роль, как в его нравственном совершенствовании, так и во всех видах его деятельности, поскольку главным инструментом достижения успеха является разум. Позже, в XIII в., эта идея получила дальнейшее развитие в теории европейского философа Роджера Бэкона. Многие европейские просветители не раз ссылались на труды Кинди.

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

Проблема воспитания выступала у Фараби как одна из самых важных и сложных частей его философской системы. Главная цель воспитания, согласно его концепции, – подвести человека к счастью через овладение добродетелью, состоящей в совершении добрых дел. Но для совершения истинно добрых поступков необходимы знания, помогающие становлению нравственности.

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

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

Излагая свои взгляды на содержание и метод научного познания, Фараби требовал при изучении любой науки соблюдать три непрелож-

ных условия: руководствоваться четкими принципами, делать выводы из получаемых эмпирических данных, относящихся к данной науке, и критически относиться к мнениям других.

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

Проявляя интерес к проблемам обучения, и в частности, обучения математике, Бируни создал трактат под названием «Тафким», означающий «вразумление начаткам звездочетства». Эта работа служила своеобразным интегративным курсом математики, астрономии и географии и предназначалась для приобретения первоначальных знаний о мире. Она была долгое время одним из самых популярных учебников, дававших возможность обучающемуся при ответе выбрать из нескольких вариантов один по своему усмотрению или дать свободный ответ на поставленный вопрос.

Рассматривая функции воспитания, Бируни утверждал, что главной его задачей является очищение души и мыслей от дурных наклонностей, от устаревших обычаев, фанатизма покорности страстям, борьбы за власть – всего, что делает людей слепыми перед истиной.

Названный в свое время «королем наук», талантливо совмещавший теоретическое мышление философа, психолога, математика и педагога с практической деятельностью, *Абу Али Хусейн Абдаллах Ибн-Сина* (980–1037) известен всему миру как *Авиценна*. Он занимал должности врача и везира при различных правителях в странах Ближнего и Среднего Востока. Среди многочисленных его работ наибольший интерес представляют многотомный «Канон врачебной науки» и энциклопедический труд «Книга исследования», куда вошли важные для педагогики разделы: «Книга о душе», «Книга знания», «Книга указаний и наставлений».



Ибн-Сина (Авиценна)

Его основной подход к воспитанию состоял в требовании комплексного воздействия на развитие ребенка широким использованием арсенала различных развивающих средств: музыки, поэзии, философии. Такое воспитание должно было осуществляться не индивидуально, а совмес-

тно, чтобы дети учились друг у друга, могли соперничать между собой, лучше овладевая знаниями. При этом, полагал он, необходимо выделять различные уровни обучения в зависимости от возможностей воспитуемых. Определяя содержание образования, Ибн-Сина рекомендовал начинать с обучения детей устной и письменной речи, что является основой собственно научного образования. Овладев необходимой суммой знаний, ученик может приступить к подготовке себя к будущей профессиональной деятельности.

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

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



Абу Хамид аль-Газали

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





Ибн-Рушд (Аверроэс)

*Аверроэс* – латинизированное имя андалузского ученого и мыслителя *Ибн-Рушда* (1126–1198), который стал широко известен с момента его появления на европейской культурной арене в качестве популяризатора наследия Аристотеля. Сочинения Аверроэса основаны на рационализме, преклонении перед силой разума. Его перу принадлежит, в частности, труд «Система доказательств», принесший славу восточной педагогической мысли. В нем

выдвигались принципы обучения – сознательность, научность, наглядность, которые вошли в фонд педагогической мысли и Нового времени.

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

Развитие педагогической мысли Востока связано и с деятельностью иранского философа *Насирэddина Туей* (1202–1273), среднеазиатского ученого-энциклопедиста, педагога, государственного деятеля, известного острослова, во всем мире известного как легендарный Ходжа Насреддин. Насирэddин Туей (Туси) создал свыше 150 трактатов по математике, естествознанию, философии, среди которых были и имеющие отношение непосредственно к педагогике. В ряду его педагогических сочинений – «Этика Насира», на языке фарси, «Поведение учащихся», на арабском языке «Обучение учащихся», «Книга мудрости», «Наставление обучающемуся на пути учебы» и др., в которых заметно влияние тщательного изучения многих источников. «Этика Насира» свыше 600 лет служила учебником нравственного воспитания в учебных заведениях Среднего и Ближнего Востока. Насирэddин Туей использовал в нем философско-педагогические идеи мыслителей Древней Греции, а также традиционные мусульманские догматы.

В педагогических трудах Н. Туей излагались его взгляды на содержание и организацию обучения и воспитания, на соотношение умственного, эстетического и физического воспитания. Знание он рассматривал в качестве лекарства, которым пользуется человек, поэтому необходимо четко представлять себе цель получения знаний и уметь избрать правильный путь к их постижению.



Большое значение Н. Туей придавал овладению воспитанниками каким-либо ремеслом, которое можно изучить на повседневном опыте и в практических занятиях. Художественную литературу ученый рассматривал как средство нравственного воспитания.

Особое внимание Насирэддин Туей уделял подготовленности наставников, указывал на нравственную ценность положительного примера. Н. Туей руководил строительством Марагинской обсерватории (существовала до сер. XIV в.), ставшей одним из научных центров средневекового Востока, в котором работали многие ученые, он собрал здесь обширную библиотеку (около 400 тыс. книг и рукописей). Впервые (1260) дал систематическое изложение тригонометрии, независимо от астрономии. Математические труды Н. Туей, известные в Европе с конца XVI в, оказали значит влияние на преподавание точных наук.

Педагогические мысли Туей дают пищу для размышления и сегодня, поскольку многие из них касаются подготовки учителя и его роли в учебно-воспитательном процессе.

\*\*\*

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

Огромную роль в передаче знаний и формировании нравственных устоев молодежи ученые-энциклопедисты отводили учителю. Как писал Фараби, цель деятельности учителя – помочь найти учащемуся путь к достижению счастья. Учитель должен все видеть и слышать, обладать проницательным умом, быть принципиальным, уметь выражать свои мысли, убеждать; не только владеть наукой, но и быть способным передавать знания и любовь к знаниям своим ученикам.

Педагогические идеи средневековых мыслителей Востока, их представления об образовании, нравственности, роли семьи и учителя в формировании ребенка, о соотношении видов воспитания вытекали из их философского мировоззрения. Их вклад в разработку концепции человека и в понимание его места на Земле неоценим.

Разделяя гуманистический взгляд на природу человека, ученые-энциклопедисты Востока стремились к достижению общечеловечес-

кого счастья. Значительная часть их идей вошла в фундамент, на котором впоследствии выстраивались педагогические теории европейского Возрождения и Просвещения<sup>44</sup>.

### **§ 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ**

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. Идеи педагогов-гуманистов находили воплощение в образовательных проектах новых типов школ, где реализовывалось соответствующие идеалам гуманизма содержание, формы, методы обучения.

#### **«Школа радости» Витторино да Фельтре ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ВАСИЛЬЕВА З. И., СЕДОВА Н. В. *ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ***

Особое место в системе западноевропейского школьного образования XV – начала XVII веков занимали учебные заведения для дворянства – дворцовые школы. Подобные учреждения получили большое распространение в небольших государствах Германии и Италии. Дворцовые школы своеобразно ответили на новые веяния в педагогической мысли и школьной практике. Враждебность к новому образованию и приверженность идеям Возрождения причудливо сочетались в этих учебных заведениях. В лучших дворцовых школах особое значение придавали умственному и физическому развитию воспитанников.

Одной из таких школ была школа *Витторино да Фельтре* (1378–1446). В 1420 году Витторино да Фельтре, преподававший грамматику и математику в Падуе и Ферраре, был приглашен верховным правителем

<sup>44</sup> См.: История педагогики и образования... С. 133–140.

Мантуи Франческо Гонзаго для воспитания своих детей. Это и стало началом основания известной школы, получившей впоследствии в научной историко-педагогической литературе название «Школа радости».

Целью педагогической деятельности Витторино да Фельтре являлось формирование гуманистической личности, т. е. воспитание человека, который воплощал бы в себе гуманистические идеалы. Представление о гуманистической личности включало в себя достижение высокой образованности, нравственности, своеобразный идеал этических норм поведения высокообразованной личности, достижение гражданской активности личности и стремление к добродетельным поступкам.

Важным методологическим принципом являлось мировоззренческое положение о том, что не все люди одинаково подготовлены природой к достижению «гуманности».

Витторино да Фельтре полагал, что человек изначально от природы склонен к определенному роду деятельности: оратора, хлебопашца, философа... Найти свое предназначение – это значит достичь гармонии между своей индивидуальностью и природой. Поэтому очень важно, считал он, выявить природные наклонности воспитанника и следовать им. Этот принцип является основополагающим в школьной практике Витторино да Фельтре. Из этого принципа вытекает его строго индивидуальный подход в обучении и воспитании детей и его понимание социализации и гражданской активности личности.

Необходимость индивидуального подхода подчеркивал итальянский гуманист Верджерио в своем трактате «О благородных нравах и свободных науках». Но свое требование индивидуального подхода он обосновывал так: во-первых, возрастными особенностями развития детей, во-вторых, делением всех людей по темпераментам, т. е. индивидуальный подход базировался у него на физиологических особенностях. Такое решение вопроса ... не решало проблемы развития природных умственных и нравственных склонностей индивидуума.

Именно на этом принципе Витторино да Фельтре основывал подбор учеников в школу, их обучение и воспитание. Главным критерием подбора учеников в школу было наличие у них природного дарования к учению и желание учиться. С самого начала школа носила элитарный характер, однако, несмотря на это, состав ее не ограничивался детьми из придворных и зажиточных купеческих семей. Очень часто в ней учились дети, обнаружившие природные дарования, без всякой оплаты.

В школьной гуманистической практике воспитание и обучение не разделялось. Основной задачей обучения и воспитания в школе Витторино да Фельтре считал выявление и развитие в ученике его природных наклонностей. Главным условием достижения поставленной задачи, как он полагал, является свобода ученика в обучении. Предметы, которым обучались воспитанники, повторяли схему «семи свободных искусств»:

грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Витторино да Фельтре считал, что знание многих наук, энциклопедичность – необходимое качество образованного человека.

Ведущим становится гуманитарный цикл: грамматика, диалектика, риторика и еще к этому циклу прибавляется моральная философия. Эти науки вели к познанию человеческого бытия, и, следовательно, к его совершенствованию. Источниками, по которым шло изучение этих предметов, должны были быть греческая и латинская литература.

Методика обучения грамматике внешне была схожа с обучением в средние века. Менялось внутреннее содержание грамматики, поскольку упор делался на античные источники, подбор и трактовку комментируемого материала. Большое значение да Фельтре придавал искусству говорить, которое приобреталось в процессе изучения диалектики и риторики.

История изучалась и рассматривалась как источник этических представлений, диалектических истолкований исторических событий, а также как собрание примеров для подражания. Из философии да Фельтре обращался в основном к этическим учениям. Изучение гуманитарного цикла считают совершенно новым подходом в изучении свободных искусств.

Астрономия понималась как наука об изучении небесных тел.

Музыка становится предметом эстетического воспитания человека.

Нововведением по сравнению с обычными школами того времени было также включение игровых моментов при изучении естественных предметов. Арифметика, геометрия и алгебра изучались по примеру египтян через игру, посредством рисования, измерения.

Занятия в школе начинались рано и длились 7–8 часов, умственные занятия чередовались с физическими. Двор школы был приспособлен для различных игр, атлетических упражнений, а также для езды на лошади.

Несмотря на светский характер образования, немаловажное место было отведено религии и исполнению религиозных обрядов. Религия была составной частью воспитания в детях добродетели и склонности к добродетельным поступкам. Многие в быту учеников носило дух аскетизма. Считалось, например, что лучшим средством от холода является чтение или декламация античных авторов.

Как и другие педагоги-гуманисты Возрождения, Витторино да Фельтре рассматривал учителя как главного наставника в нравственности, как «живой пример».

Уровень образования, который давал да Фельтре своим подопечным, был весьма высок.

Педагогическим новшеством стало совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек. Руководитель «Дома счастья» избегал телесных наказаний, стремился пробудить в учениках стремление к самосовершенствованию<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Васильева З. И., Седова Н. В. История образования и педагогической мысли... С. 75–78.

**Школа Гуарино Гуарини из Веронезе**  
**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ВАСИЛЬЕВА З. И., СЕДОВА Н. В.**  
**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**  
**ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ**



Гуарино Гуарини

Близкой по гуманистическому духу, но отличающейся по цели образования, являлась частная школа в Ферраре, куда был приглашен для преподавания друг Витторино да Фельтре, педагог высочайшей культуры *Гуарино Гуарини* (1374–1460) из Вероны (известен также как *Гуарино Гуарини да Верона, Веронезец*).

Гуарино полагал, что назначение человеческой жизни состоит в полной реализации всех способностей, а главным мерилом человеческого достоинства считал «жизнь, хорошо прожитую». В отличие от Витторино, который считал классическое образование лишь подступом к более полному энциклопедическому образованию, Гуарино Гуарини видел конечную цель в том, чтобы подготовить своих учеников к их будущей профессии. При обучении каждого воспитанника он делал акцент на тех предметах, которые тот будет использовать в своей профессиональной деятельности. Поэтому наряду с классическими языками в его учебном плане были представлены предметы естественного цикла.

Обучение у Гуарино разделялось на три ступени. Элементарный курс давал фундаментальные сведения о латинской грамматике и краткое изложение греческой. Грамматический курс делился на две части: изучение синтаксиса и методики латинского языка, а также греческой мифологии и истории. Знания по истории и мифологии учащиеся должны были приобретать через чтение античной литературы в подлинниках. Курс риторики посвящался непосредственно изучению философии и предполагал формирование из учащегося оратора.

Большое значение в обучении юношества Гуарино придавал истории. Причем изучение истории в его школе менее всего имело познавательную цель. Он полагал, что главная ценность истории состоит в том, что она является источником, по которому юношество должно учиться мудрым и делам на примере античных деятелей.

Итальянский педагог подчеркивал равноценность души и тела. Он считал физическое развитие важным элементом в образовании. В прогулках за город Гуарино видел не только способ отдохновения от умствен-

ных трудов. Красота природы воздействует на умственную деятельность, возбуждает в человеке желание творить столь же прекрасное.

Большое внимание он уделял правильному общению с учащимися. Наказание и поощрение должны служить для стимуляции их к учению, не вызывать у них отвращения к учебе. Ученики должны чувствовать, что их усилия не остаются незамеченными. Уважение к личности ученика, по его мнению, играет важную роль в обучении и воспитании, поэтому Гуарино выступает против применения телесных наказаний. «Розги и бичевание, – пишет он в своих письмах, – делают души детей рабскими и плебейскими».

Для того, чтобы обучение и воспитание юношества было эффективным, Гуарино советует чередовать занятия и отдых. Он настаивал на том, чтобы время для умственных занятий было правильно распределено и чтобы ночь не использовалась для занятий.

Важная роль в воспитании учеников принадлежит личности учителя, к которой он предъявляет достаточно жесткие требования. Основная задача учителя в том, чтобы воспитать у детей «нравы серьезные и честные», для этого учитель сам должен обладать высокими нравственными качествами<sup>46</sup>.

#### **Новые немецкие школы**

#### **ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ВАСИЛЬЕВА З. И., СЕДОВА Н. В. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ**

Важную роль в популяризации нового гуманистического воспитания в Германии сыграл *Рудольф Агрикола (1444–1485)*. Этому «немыслимой эрудиции» гуманисту, по выражению Эразма Роттердамского, и другому, столь же талантливому проповеднику и педагогу, слывшему «наставником Германии», *Якобу Вимпфелингу (1450–1528)* принадлежит заслуга в подготовке фундамента немецкой системы воспитания, на котором позже педагоги Реформации создали учебные заведения гуманистического образца.

Агрикола получил прекрасное гуманистическое образование. За отличное знание греческого и латинского языков Эразм Роттердамский характеризовал его как «грека из греков, латинянина из латинян». Как и у многих гуманистов, его идеалом было – «свободно заниматься наукой». В своих педагогических сочинениях Агрикола разделял взгляды Квинтилиана. Для Агриколы, как и для Квинтилиана, цель и задачи обучения состояли в выработке способности правильно мыслить (и су-

<sup>46</sup> Васильева З. И., Седова Н. В. История образования и педагогической мысли ... С. 75–78.

доть) и правильно выражать мысли. Эта задача достигается изучением классиков, потому что «то, что образованный человек должен знать для правильного суждения, они высказывали в то же время и совершенным образом». При чтении классиков всегда нужно понять мысль, а потом уже рассмотреть ее выражение.

Агрикола в письмах указывал, что самые необходимые человеку знания – это знания философии. Для приобретения их рекомендовал чтение и изучение Аристотеля, Сенеки и Цицерона – философов нравственно-практического направления, которые учили, как хорошо жить. Такую философию освещает поучительными примерами история, а изучение Св. Писания предохраняет от всякого заблуждения. Помимо философии и связанных с ней предметов, нужны и естественные познания, которые тоже берутся, главным образом, из античных сочинений. Хотя естественные познания служат, по мнению Агриколы, только украшению образования и услаждению ума, тогда как нравственная философия или мораль необходимы.

Агрикола обосновал программу гуманистического образования, состоящую из трех усложняющихся ступеней обучения: элементарной, грамматической и логической. Именно эта программа и послужила основанием знаменитого учебного плана Ф. Меланхтона, одного из преподавателей Страсбургской гимназии. Агрикола возглавлял первую крупную протестантскую городскую школу в Эйслебене. Программа высшего отделения включала чтение «школьного катехизиса» на немецком языке, церковное пение, латинскую грамматику и литературу, изучение древнегреческих авторов, беседы на «мирские темы».

В обычной городской школе царили вербальность и заучивание. Ежедневно ученики выучивали два латинских слова, по субботам на память повторяли выученное за неделю. Занятия для старшеклассников могли проходить в виде лекций, а также диспутов на латыни с произнесением монологов. Классы формировались из учащихся с приблизительно равным уровнем подготовки. Так что юные школяры нередко учились рядом с взрослыми людьми.

В городских школах практиковали театральные представления, которые содействовали повышению культурного уровня, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала использовали классические тексты и сочинения национальных писателей.

По мысли Агриколы, образование должно формировать у человека мудрость и красноречие, причем мудрость прежде всего в нравственных вещах. Быть мудрым и быть изящным в мудрости – вот гуманистический образовательный идеал Агриколы, отвечающий его представлению о гармонически развитой личности<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Васильева З. И., Седова Н. В. История образования и педагогической мысли ... С. 75–78.



**Английская школа Святого Павла**  
**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ВАСИЛЬЕВА З. И., СЕДОВА Н. В.**  
**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**  
**ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ**

Гуманистический идеал воспитания в Англии в эпоху Возрождения складывался под воздействием передовой европейской философско-педагогической мысли. Открытие школ гуманитарного образца, таких, как школа Святого Павла в Лондоне, проводилось при непосредственном содействии Эразма Роттердамского. Он помогал школы при лондонском кафедральном соборе Джону Колету не только в составлении учебной программы, но и в подборе соответствующих учительских кадров.

**Джон Колет** (1466/67–1519) – выходец из среды состоятельного лондонского купечества, выпускник Оксфорда. Интерес к проблемам образования возник у гуманиста вскоре после вступления в должность настоятеля собора Св. Павла в Лондоне в 1505 году. Первоначально он пытался реконструировать старую грамматическую школу Св. Павла, существовавшую при соборе с XII века, но затем пришел к мысли об основании новой школы. Найдя неудовлетворительной систему подчинения школ епископам, схоластам, городским магистратам, он поставил во главе своего детища совет попечителей, состоящий из «людей женатых и богатых детьми». В основе наилучшей организации образования, по мнению Колета, должна быть публичная школа, находящаяся в ведении светского органа попечителей.



Джон Колет

Учителем грамматической школы мог быть человек духовного сана или мирянин, но он должен являться членом церковной конгрегации. В школе могли учиться дети всех национальностей и стран без различий. Школа была дневной. Она не являлась школой для бедных, а ориентировалась на обеспеченные слои промышленной и торговой буржуазии. Вместе с тем она была открытым учебным заведением – идеалом гуманистов, что выгодно отличало ее от элитарных (чаще – дворцовых) гуманистических школ Италии.

По уставу условиями зачисления в школу были умение читать, писать, знание катехизиса. Обучение было бесплатным, только при поступлении в школу родители должны были заплатить 4 пенса за запись ученика в школьный реестр. Вероятнее всего, мальчики могли начать учебу в 9–12 лет. Число учеников составляло более 150.



Существовало деление детей на классы, каждый класс состоял из 16 учеников. Принцип деления на классы имел важное значение, поскольку предполагал наличие основ планового характера обучения. Это тем более знаменательно, что до самого конца средних веков не существовало понятия «вести класс». Английские школы того периода не знали классно-урочной системы, в учебном процессе преобладали лекции и индивидуальные занятия.

Во школе не было никаких уединенных мест или отдельных комнат, тем более не было столовой и спальни. Повседневная жизнь в школе Колета во многом отличалась от реалий средневековой школы. Основатель пытался облегчить мальчикам их тяжелый труд и перенес занятия на 7 утра. Уроки продолжались до 11 часов, затем двухчасовой перерыв на обед, потом занятия продолжались до 5 часов. В школе были запрещены телесные наказания. Дети должны усваивать знания без принуждения, наказаний и зубрежки – таков был основной педагогический принцип Колета. Он стремился создать в школе атмосферу высоконравственных отношений, воспитать в мальчиках тягу к самосовершенствованию путем подражания Христу и овладения культурным наследием древних.

Английские школы во многом близки итальянским, в них педагоги пытались воспитать одни и те же личностные качества у учеников, использовали схожие методы воспитания<sup>48</sup>.

#### **§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЕЯТЕЛЕЙ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ**

##### **Педагогические идеи Эразма Роттердамского**

##### ***ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ. ВИКИПЕДИЯ***

Крупнейшим гуманистом эпохи Возрождения можно справедливо считать **Дизедерия Эразма (Эразма Роттердамского)** (1469–1536), которого вместе с Иоганном Рейхлином современники называли «двумя очами Германии». 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



Эразм  
Роттердамский

<sup>48</sup> Васильева З. И., Седова Н. В. История образования и педагогической мысли... С. 75–78.

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».

*Основные идеи, на которых построена педагогика Эразма:*

1. Людьми не рождаются, но делаются путем воспитания;
2. Человеком делает разум;
3. Человек обладает свободной волей, и только поэтому возможна его моральная и юридическая ответственность;
4. Выступал против всякого насилия и войн;
5. Ребенка надо правильно воспитывать с самого рождения. Лучше, если это делают родители. Если они не могут это делать сами, то должны подобрать хорошего учителя;
6. Ребенку надо дать религиозное, умственное и нравственное воспитание;
7. Важно физическое развитие.

В своем основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей», а также в других трудах по вопросам воспитания («О благовоспитанности детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») Эразм определил необходимость сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, а также принцип активности воспитанника (способности могут быть реализованы лишь через труд).

Выступил на защиту ребенка, что явилось новым в понимании детства и роли воспитания, новым в педагогике. Считал, что ребенок имеет право на правильное воспитание. Внутренний мир ребенка – это божественный мир, и к нему нельзя относиться с жестокостью.

Эразм резко выступал против жестокости средневековой школы, которую назвал «пыточной камерой», где ничего не услышишь кроме шума розг и палок, криков боли и рыданий, неистовой ругани. Что другое может вынести ребенок отсюда, кроме ненависти к науке? Протест Эразма против жестокости по отношению к детям был величайшим актом гуманизма, положившим начало поиску форм воспитания, исключающих насилие. Одним из первых Эразм заговорил о собственно народном образовании, а провозглашение отношения к труду критерием нравственности поставило его в ряд самых прогрессивных мыслителей той эпохи.

Воспитание, по Эразму, является целью, обучение средством. Главным в воспитании выступает правильно поставленное образование, каковым является, по его мнению, классическое образование, в основе которого лежат латинский и древнегреческий языки и античная культура. Ребенку надо дать ранее научное образование. Начинать нужно с 3 лет.

Эразм Роттердамский рекомендовал обучать сначала языкам, к кото-

рым малый ребенок очень восприимчив. Учить надо играя. Эразм предлагает различные игры для обучения чтению, письму, но предупреждает, чтобы игры не были излишни сложными. Особое внимание при обучении детей, по мнению Эразма, нужно уделять тренировке памяти, так как от нее зависят все дальнейшие успехи ребенка в обучении.

Эразм Роттердамский требовал учитывать собственную активность и деятельность ребенка. В процессе обучения ребенок и воспитатель должны относиться друг к другу с любовью, поскольку «первый шаг в обучении есть любовь к учителю».

Эразм открыл для мира такое явление, как мир ребенка, мир детства. Многие педагогические взгляды Эразма были новаторскими и сохраняют значение по сей день. Его гуманистические идеи оказали большое влияние на теорию и практику педагогики<sup>49</sup>.

### **Педагогические взгляды Франсуа Рабле**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:***

***СОКОЛОВ П.***

***ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ.***

***ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЯ***

***С РЕАЛИСТИЧЕСКИМ ОТТЕНКОМ Ф. РАБЛЕ***

**Франсуа Рабле** (1483–1553) родился в маленьком городке Шинон в Турени. После получения начального образования, он поступает сначала во францисканский, а потом опять в бенедиктинский монастырь, где усердно предается филологическим занятиям. Уже будучи мирским священником, Рабле изучает медицину, не бросая и филологических занятий. В 1532 году он переселяется в Лион, где занимается преподаванием медицины и издает свои знаменитые сатирические романы «Гаргантюа и Пантагрюэль», которые за один год выдерживают несколько изданий. Последние годы жизни он проводит священником близ Парижа.



Франсуа Рабле

### **Рабле о схоластических занятиях, учебе и воспитании**

В своих сатирах Рабле жестоко нападает на схоластику: он высмеивает абсурдность, бесплодность и полную отрешенность от жизни схоластических занятий с кухонной латынью схоластиков, а равно высмеивает бестолковую схоластическую учебу и воспитание с невежественным пренебрежением к интересам физического здоровья.

<sup>49</sup> См.: Эразм Роттердамский...<http://ru.wikipedia.org/wiki>

Варварский язык схоластиков высмеивается в речи «искусного оратора Сорбонны», обращенной к великану Гаргантюа с просьбой отдать колокола, которые тот снял с церкви. Оратор говорит Гаргантюа, что их кто-то уже хотел купить «из-за субстантификального качества элементарной комплексии, интронифицированной внутри террестритета их квиддитативной природы, для экстронейзирования своих галонов и турбин от наших лоз, если – и не наших, то как раз около».

В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», в лице великого доктора софиста, первого воспитателя Гаргантюа представлена схоластическая учеба. Учитель употребил несколько лет на то, чтобы выучить своего ученика азбуке, но зато он выучил ее так хорошо, что тот мог сказать наизусть все буквы в обратном порядке. Около 20 лет учитель изучал с учеником схоластические руководства по риторике и научил его этому так хорошо, что ученик при испытании, мог пересказать все это не только наизусть, но даже наоборот». От такого учения Гаргантюа, хотя и занимался прилежно, становится глупее, бестолковее задумчивее и страннее. Так же бестолков был и порядок жизни, к которому его приучили учителя-софисты.

### **Новые принципы образования по Рабле:**

#### **жизненность и наглядность, сознательность и приятность в занятиях**

Постановка воспитания Рабле имеет живое сходство с типом самоновейших школ, – школ на лоне природы и в общении с природой. В противоположность отвлеченной школьной схоластике, с его книжной бестолковой зубрежкой, Рабле рисует образование жизненное, обучение конкретное, – обучение не из книг, а из живого наблюдения действительности.

Гаргантюа, которого поручили учителю Понократу, – представителю нового воспитания, – изучает с ним элементы астрономии из самой природы. Утром они наблюдали «небо, находилось ли оно в том же состоянии, в каком они видели его вчера вечером, и в какой знак зодиака вступали сегодня солнце и луна»; а «в полночь, перед отходом ко сну, отправлялись на самое открытое место в доме, чтобы наблюдать за небом, обращали внимание на кометы, если они были, на фигуры, вид, место, противостояние и соединение звезд». Словом, астрономию они изучали так, как впоследствии рекомендует в своем «Эмиле» Руссо.

Точно так же и другие естественные познания они приобретали из наблюдений над самой природой. К вечеру, после физических упражнений на свежем воздухе, «они потихоньку возвращались домой, проходя по лугам... Там они рассматривали деревья и злаки, справляясь (потом относительно этого у древних классиков (дань гуманистического уважения к классикам!), «и приносили полные руки растений домой» для гербаризации. Здесь Рабле предвосхищает начала истинной наглядности, которые стали реализовываться в педагогике только столетиями позднее.

Наглядно изучается и математика, на разных комбинациях карт, а в

частности, геометрия, – путем построения, в послеобеденное время, сотен «маленьких изящных геометрических инструментов и фигур».

Наконец, целый ряд и других знаний Гаргантюа с воспитателем приобретает не книжно, а непосредственно из самой жизни, непосредственным наблюдением ее промышленного пульса. Они посещали разные мастерские, плавильни, гранильни, типографии и проч., и осматривали и изучали промышленность и изобретения по ремеслам. Замечательная мысль: «лучшее образование приобреталось бы, если бы воспитание научило открытыми, разумными, собственными глазами смотреть на Божий мир и человеческую жизнь!»

В противоположность бессмысленной схоластики, Гаргантюа с новым воспитателем все изучает сознательно и с пониманием.

Основанное на принципах живой наглядности и сознательности, обучение становится удовольствием и нисколько не утомляет ученика. Гаргантюа с новым воспитателем встает около 4 часов и все время тем или другим занят. И эти занятия, казавшиеся ему вначале трудными (потому что раньше он был приучен к другому) «впоследствии стали настолько приятны, легки и привлекательны, что казались скорее времяпрепровождением короля, нежели воспитанием ученика». При таком порядке вещей, в обучении почти нет элемента принуждения. Воспитатель только руководит занятиями, предоставляя место и личному желанию, личному выбору ученика. Если хочет Гаргантюа, то они с воспитателем или читают, или беседуют, и до тех пор, пока есть желание (идея, впоследствии до крайности развитая у нас Л. Толстым).

### **Рабле о предметах образования**

Круг предметов, какие необходимо изучать, перечисляется полно в письме Гаргантюа к сыну своему Пантагрюэлю. Он хочет, чтобы сын «основательно изучил языки: во-первых, греческий, как хочет Квинтилиан; во-вторых, латинский и затем уже еврейский ради Св. Писания», также халдейский и арабский». Причем, в греческом и латинском языке, он должен выработать хороший стиль (по образцу Платона – в греческом, и Цицерона – в латинском. Далее указывает историю, музыку, арифметику и геометрию. Что же касается до знакомства с естественными науками, то Гаргантюа требует, чтобы сын «ревностно предавался их изучению, так чтобы не было такого моря, реки или источника, в которых бы ты не знал всех рыб; все птицы небесные, все деревья, кусты, заросли и леса, все камни востока и юга, – все это не должно оставаться для тебя неизвестным».

Затем Гаргантюа советует изучить медицину и при помощи часто производимого анатомирования собрать полные сведения о человеке. Наконец, говорит о ежедневном чтении Св. Писания... «Словом, погрузись в море науки».

В этом разнообразии предметов, которые рекомендуются для изучения, сказывается почти общая характерная черта гуманистической педагогики. После средневекового однообразия занятий (которые исчерпывались тривиумом и квадривиумом), знакомство с классиками открывает новый мир разносторонних умственных интересов и познаний. Естественно, ум с жадностью хотел бы впитывать все открывавшееся ему разнообразие познаний.

### **Рабле о воспитании**

Но наука не все. Сама ученость получает свою ценность в человеке от нравственных элементов его духа. Гаргантюа пишет сыну, что «мудрость не приходит в души злых, и знание без совести есть душевная смерть».

На чем же должно покоиться нравственное развитие человека? В плане воспитания Гаргантюа и потом Пантагрюэля указаны две основы: *религия и весь нормальный, гигиенически-трудовой образ жизни*, которым живет воспитанник. Религиозный элемент входит и в старое воспитание Гаргантюа, когда он ведет скотский образ жизни, но там он не имеет никакого значения и только профанируется соседством с пьянством и обжорством. Напротив, в новом воспитании, в рамках гигиенической, здоровой и трудовой жизни, он сообщает питомцу спокойно-идеальное, умиротворяющее.

В нормально-гигиеническом образе жизни, который ведет Гаргантюа у нового воспитателя, Рабле усиленно подчеркивает необходимость физических упражнений и игр для питомца. Игры ведутся до обеда, а целый ряд физических упражнений – спустя несколько часов после обеда. В связи с физическими упражнениями, у Рабле мы находим и мысль о простом физическом труде для питомца. В дождливую погоду Гаргантюа со своим воспитателем, вместо обычных телесных упражнений, занимались домашними работами...

Само собой понятно, что при жизненных, наглядных, сознательных и приятных учебных занятиях, и при здоровом, религиозно-трудовом и гигиеническом воспитании, не представляется никакой нужды в жестокостях наказаний, и даже вообще в наказании.

Пантагрюэлю, который посетил школу как раз в момент экзекуции детей, «стало страшно противно все это», и он сказал учителям: «Господа, перестаньте бить детей!» Говоря о школах с жестокой дисциплиной, Рабле гневно их порицает: «Гораздо лучше содержатся пленные у мавров и татар, убийцы в тюрьмах, даже собаки в вашем доме!»<sup>50</sup>.

### **Мишель Монтень: педагогические воззрения**

**Мишель де Монтень** (1533–1592), французский юрист, политик и философ, занимавшийся проблемами морали, блестящий писатель и очеркист, по своему мировоззрению ярко выраженный скептик.

<sup>50</sup> См.: Соколов П. История педагогических систем...<http://knowledge.allbest.ru/pedagogics>

В своем главном сочинении «Опыты» (1580–1588) выступает против схоластики и догматизма, рассматривает человека как самую большую ценность». «Опыты» Монтеня – это ряд самопризнаний, вытекающих преимущественно из наблюдений над самим собой, вместе с размышлениями над природой человеческого духа вообще. По словам писателя, всякий человек отражает в себе человечество; он выбрал себя, как одного из представителей рода, и изучил самым тщательным образом все свои душевные движения. Его философскую позицию можно обозначить как скептицизм, но скептицизм совершенно особого характера.



Мишель Монтень

Скептицизм Монтеня – нечто среднее между скептицизмом жизненным, который есть результат горького житейского опыта и разочарования в людях, и скептицизмом философским, в основе которого лежит глубокое убеждение в недостоверности человеческого познания. Разносторонность, душевное равновесие и здравый смысл спасают его от крайностей того и другого направления<sup>51</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

Мишель Монтень в своем основном труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в неисчерпаемые человеческие возможности, относясь с большой долей скепсиса к божественному провидению. По меткому замечанию французского историка педагогики Ж. Шампо, Монтень «предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени».

Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а особое природное индивидуальное существо. Ребенок от рождения обладает первозданной чистотой, которую в дальнейшем «разъедает» общество.

По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность критических суждений. Подвергая резкой критике средневековую школу, он образно писал, что это «настоящая тюрьма», откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Зло и метко осуждал Монтень гипертрофированное словесное обучение («трубят в уши, будто

<sup>51</sup> См.: Монтень ... <http://ru.wikipedia.org/wiki>



воду льют»). По убеждению Монтеня, «большая часть наук, которыми мы занимаемся» приносит мало пользы.

Признавая необходимость опереться в воспитании на склонности и задатки детей, Монтень сетовал, что сделать это с раннего возраста затруднительно: «Склонности детей в раннем возрасте проявляются так слабо и так неотчетливо, задатки их так обманчивы и неопределенны, что составить себе на этот счет определенное суждение очень трудно».

Воспитание Монтень видел очень широко: «Мир наш только школа, где мы учимся познавать». Основную цель образования Монтень усматривал в «знании себя, а также того, что может научить достойно умереть и жить». Он замечал, что люди и животные – дети одной матери – Природы, так что следует прививать детям уважительное отношение ко всему живому. В познании отдавал преимущество чувственному опыту.

Размышляя, каким должны быть воспитание и обучение, Монтень советовал, чтобы «больше говорил ученик и больше слушал учитель». Предлагая добиваться осмысленного отношения к учебе, Монтень писал: «Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но и смысл и самую суть его».

Необходимо приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они «все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету».

Монтень предостерегал от тщетных попыток энциклопедического образования («нельзя обучать многому»). Полезно организовать разнообразные связи учащихся с окружающим миром – со знатоками наук, умными и благожелательными друзьями, посещать иные страны. В ходе образования следует знакомить с духовными ценностями, которые заключены, прежде всего, в античности. Умственное образование, по Монтеню, – это своеобразное личное присвоение знаний: «Мы берем на хранение чужие мысли и знания. Нужно, однако, сделать их собственными».

Идеалом для Монтеня был не умудренный «голою ученостью», а человек, одновременно обладавший «добрыми нравами и умом»<sup>52</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
БОГУСЛАВСКИЙ В. М.  
МОНТЕНЬ  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

«Монтень ратует за подлинную науку, которая изучает не книги, а вещи, не поглощена пустыми рассуждениями, а опирается на опыт и на явственное, разумное объяснение фактов.

<sup>52</sup> См.: Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей... С. 93–94



Своеобразие скептицизма Монтеня заключается также в том, что он переплетается с эпикурейскими материалистическими идеями о том, что дух человека во всем зависит от его тела; что люди, как и «их братья-животные», – дети «нашей матери-природы», объективным законам которой подчинено все во Вселенной. Никакого потустороннего, сверхъестественного мира нет, как нет бессмертия души и воздаяния.

Эпикурейской является и этика Монтеня, устранявшая связь нравственности с религией и проникнутая буржуазным индивидуализмом. Для социальных взглядов Монтеня характерны провозглашение естественного равенства людей, критика сословных и национальных предрассудков.

Гуманисты раннего Возрождения, нападая на схоластику и осуждая комментирование канонизированных текстов, сами были поглощены филологическими изысканиями. Авторитет античных авторов был для них непререкаем. В школах, испытавших на себе влияние гуманистов, занятия сводились к изучению латыни, греческого языка и античной литературы. Важнейший порок этой системы Монтень усматривал в том, что она причудливо не критически воспринимать чужие мысли, слепо следовать авторитетам. Такое образование тренирует память, но не развивает ум, учит цитировать, комментировать, но не учит мыслить. Это – книжное образование, чуждое реальной действительности, не дающее знаний, которые потребуются учащимся в практической жизни, и не воспитывающее их в нравственном отношении. Монтень считает, что образование должно развивать ум учащихся, самостоятельность его мысли, критическое отношение к любым взглядам и авторитетам. Самое главное – привить вкус и любовь к науке. Наставник не должен ничего вдалбливать ученику, а воспитывать в нем критическое отношение к изучаемому материалу, а также к самому себе.

Наряду с развитием ума важнейшая задача образования, по Монтеню, – воспитание высоких моральных качеств. Главное препятствие на пути достижения обеих этих целей – узость кругозора. Для устранения этого препятствия необходимо «общение с миром» – встречи с другими людьми и поездки в чужие края. Общаться необходимо не только с образованными людьми, но и с неграмотными «простолудинами», у которых можно многому научиться, т.к. в нравственном отношении они часто превосходят представителей высших сословий. Резко выступая против христианской аскетической этики, Монтень требует, чтобы учащимся преподавалась философия, исполненная жизнерадостности и оптимизма.

Программа теоретического образования, предлагаемая Монтенем, включает физику и геометрию, которых в коллежах и университетах Франции в XVI в. не изучали, и требует освободить от схоластики преподавание всех предметов. Высоко оценивая образовательное и воспитательное значение истории, Монтень осуждает сведение изучения истории к усвоению дат и имен: пусть учитель «преподает юноше не столько

события, сколько умнее судить о них». Монтень выдвигает требование уделять физическому воспитанию учащегося не меньше внимания, чем его умственному развитию.

Добиваясь радикального изменения содержания работы школы, Монтень выступает против жестокости режима средневековых школ: «... Ведь это настоящие тюрьмы для заключенной в них молодежи... Зайдите в такой колледж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков – криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева. Можно ли таким способом пробудить в детях охоту к занятиям, можно ли с такой страшной рожей, с плеткой в руках руководить этими пугливыми и нежными душами?».

В школе должен царить дух доброжелательного отношения к детям, которым пребывание в ней должно доставлять радость. Необходимо так поставить преподавание, чтобы учение было интересным и даже увлекательным. Надо использовать игры и развлечения детей для воспитания. В деле воспитания всякое насилие вредно: не достигая цели, оно унижает достоинство учащегося и прививает ему рабскую психологию. Задача образования – помочь ученику выработать собственные убеждения. «Его воспитание, его труд, его учение служат лишь одному: образовать его личность».

Монтень считает, что добиться развития ученика можно лишь относясь с чуткостью и уважением к личности ученика, предоставляя ему самостоятельно проявлять заложенные в нем задатки, склонности, способности. Монтень требует выявления индивидуальных особенностей личности ученика и отыскания того особого подхода, которого требует своеобразие каждой детской личности. Особенно большое значение он придает занятиям, которые ведутся с учащимися «не на слух, но путем опыта, направляя и формируя их души не столько наставлениями и словами, сколько примерами и делами...». Моральные качества учителя, который должен воспитывать личным примером, важнее, чем его познания.

Педагогические идеи Монтеня оказали большое влияние на последующее развитие педагогической мысли<sup>53</sup>.

### **Педагогические взгляды Томаса Мора**

**Мор Томас** (1478–1535) – английский гуманист и политический деятель, один из основоположников утопического социализма. Учился в Оксфорде, где сблизился с кружком английских гуманистов. Многолетняя дружба связывала Томаса Мора с Эразмом Роттердамским. В 1494 оставил университет, занялся изучением права. В 1504 был избран в парламент, с 1529 – лорд-канцлер королевства. В 1535 за отказ дать присягу королю как главе церкви и за выступление в защиту верховной власти папы Мор был казнен.

---

<sup>53</sup> Богуславский В. М. Монтень... С. 865–867.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
РОТЕНБЕРГ В. А.  
ТОМАС МОР**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

В своем произведении «Золотая книга столь же полезная, как забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопии», выражая протест английских трудящихся масс против тех бедствий, которые им приходилось переносить в период первоначального накопления капитала, **Томас Мор** нарисовал картину идеального общественного строя, установленного на фантастическом острове. Сокращенное наименование труда Мора – «Утопия» (т. е. «несуществующее место»).

На острове Утопии, по Мору, нет частной собственности, существует общественная организация производства и распределения. Все жители трудятся 6 часов в день, занимаясь в определенной очередности земледелием и ремеслом. За короткий рабочий день они создают все необходимое для жизни. В Утопии нет людей, живущих без дела: работают все. Тяжелые и неприятные работы выполняют рабы. Наличие рабов в Утопии свидетельствует о некотором влиянии на Мора идей Платона. Рабство, несомненно, идет вразрез с гуманистической концепцией Мора, но, по его замыслу, в рабов обращают лишь военнопленных и таких преступников, которых в других государствах приговаривают к смертной казни.

От участия в физическом труде в Утопии освобождаются только немногочисленные выборные должностные лица, а также специально отобранные для занятий науками люди, у которых с детства обнаружились способности, выдающийся талант и призвание к научной деятельности. Эти люди занимаются умственным трудом в особых отведенных для них залах, где ежедневно устраиваются публичные лекции. Наиболее преуспевающие в науках жители Утопии освобождаются от своего ремесла и переходят в разряд ученых. Ученые, не оправдавшие возложенных на них надежд, возвращаются к физическому труду.

Государство заботится о воспитании детей. Воспитание является всеобщим и равным для мальчиков и девочек. Обучение ведется на родном языке и в основном направлено на овладение необходимыми в жизни реальными знаниями. Помимо элементарного образования, учащиеся изучают музыку, диалектику, науку счета и измерения, а также астрономию; при занятиях ею применяются приборы, которые изобретены утопийцами.

Утопийцы, в отличие от современных Мору ученых-схоластов, не занимаются бесполезными рассуждениями о сущности добродетели. Они стремятся воспитать подрастающее поколение в духе гуманистической морали, а также развить должным образом его физические силы и планомерно подготовить его к предстоящей трудовой деятельности. Все жители Утопии изучают с детства земледелие, отчасти в школе, усваивая

теорию, отчасти – на ближайших к городу полях, где дети принимают сильное участие в трудовой деятельности (утопийцы стремятся придать этой деятельности характер игры). Помимо земледелия, каждый ребенок должен овладеть каким-либо ремеслом по его выбору, при этом поощряется изучение нескольких ремесел.

Высказывания Мора по вопросам воспитания дают довольно ясное представление о его педагогических требованиях. С именем Мора неразрывно связаны такие педагогические идеи, как гармоническое развитие личности, полное равенство в образовании всех граждан, связь школы с жизнью, реальное направление в образовании, соединение обучения детей с их участием в производительном труде, равноправие умственного и физического труда, широкая организация самообразования трудящихся и их приобщение к науке<sup>54</sup>.

### **Педагогические взгляды Мартина Лютера**

*Лютер Мартин* (1483–1546), вождь немецкой Реформации, переводчик Библии на немецкий язык, инициатор учреждения протестантских школ.

### **ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: СОКОЛОВ П. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕФОРМАЦИИ: ЛЮТЕР**

#### **Лютер о необходимости, всеобщности и принудительности образования**

Из произведений Лютера наибольшее значение в педагогическом отношении имеет «Послание к бургомистрам и членам городских советов». Это послание называют «Учредительной грамотой» немецкого обучения. В этом документе Лютер указывает, что процветание городов состоит не в том только, чтобы богатеть, обстраиваться домами, улучшать дороги и т. д. «Лучшее и важнейшее процветание – в том, чтобы изобиловать прекрасными, мудрыми, честными и воспитанными гражданами, которые умеют, как следует, пользоваться благосостоянием». А для этого городам нужны школы.

Обосновывая важность образования, Лютер указывает на религиозное значение изучения языков: «Языки – ножны, в которые вложен духовный меч (т. е. слово Божие)...» Но школы необходимы не только для религиозных нужд, но и в интересах гражданского общества. «Хотя бы люди и не нуждались в школах и языках ради Писания и Бога, то все же довольно было бы оснований учреждать везде лучшие школы для маль-

<sup>54</sup> Ротенберг В. А. Мор ... С. 869–870.



Мартин Лютер

чиков и девочек. Так как мир, и в гражданских и светских своих интересах, нуждается в хорошо образованных мужчинах и женщинах, чтобы первые хорошо управляли страной и людьми, а последние – хорошо управляли домом, детьми и прислугой». Чтобы иметь таких граждан, мужей и жен, и надо хорошо воспитывать и учить мальчиков и девочек. Но для этого недостаточно дома, домашнего воспитания, а *нужны школы*: потому что родители далеко не все могут и не все имеют досуг для хорошего воспитания.

Понимая, что дети нужны в хозяйстве, они помогают в работах дома, поясняет, что дети ни в коем случае не должны из-за школы отрываться от практической жизни и уходить от домашних, хозяйственных работ. «Если кто скажет: как же так можно в домашнем хозяйстве обойтись без детей и вести всех в дворянчики Они должны помогать в работе дома!» – «я на это отвечу: «Мое мнение таково, чтобы ежедневно пускали детей в школу на час или два, а остальное время заставляли работать дома, или изучать ремесло... Но в том то и дело, что они в десять раз больше проводят время в стрельбе из лука, в играх в мяч... И девушка может настолько иметь досуга, чтобы ходить ежедневно на час в школу и в то же время прекрасно исполнять свое дело дома: она больше проводит времени в танцах и в играх».

Лютер считает образование столь необходимым, что высказывается даже за принцип принудительности, хотя и не общей. В своей «Речи к проповедникам, чтобы они убеждали людей отдавать детей в школу» (1530 г.), он ставит властям в обязанность удерживать способных мальчиков в школах, – если нужно, то даже и с принуждением, и на общественный счет, – чтобы готовить из них проповедников, юристов, врачей, чиновников, учителей и пр., без которых нельзя обойтись.

### **Взгляд Лютера на учительское звание**

Высоко ставя образование, Лютер высоко ценит и звание учителя. «Если бы я мог или должен был оставить проповедничество и прочие занятия, то не хотел бы занять никакой должности» как быть руководителем школы или учителем. Ибо я знаю, что это дело рядом с проповедничеством, есть лучшее, величайшее и полезнейшее, и не знаю, при этом, чтобы помимо их, т. е. проповедничества и учительства, было лучшим».

Он говорит, что «прилежного, благочестивого наставника нельзя никогда достаточно наградить и оплатить никакими деньгами, чего, ко вреду нашему, у нас нет...» Положение учителей было всегда плачевным.

В городских школах средневековья, где впервые начинает складываться особое сословие светских учителей, учителя, в дополнение к скудному вознаграждению за свой труд, «должны были заниматься какими-нибудь побочными занятиями...».

Лютер требует для учителей и священников лучшей образовательной подготовки, и в послании своем «К христианскому дворянству немецкой нации» призывает к существенной реформе университетов.

### **Лютер о религиозном обучении и других предметах**

Лютер известен еще, как основатель или, лучше сказать, обновитель катехизического религиозного обучения. Правда, и ранее гуманисты-педагоги полагали в основу всего воспитания благочестия. Но только настойчивость и определенно-практические указания Лютера могли дать начало практическому осуществлению этой задачи.

Религиозное наставление, по Лютеру, должно начинаться с семьи и поддерживаться семьей. Лютер не раз выражает желание, чтобы глава семьи упражнял и воспитывал домочадцев своих в чтении Слова Божия. Но ради этого, т. е. домашнего религиозного наставления, и должны все учиться читать, писать и петь, т. е. получать элементарное образование. При этом, в религиозном наставлении заучиванья наизусть одного недостаточны: надо заучиваемое, при помощи вопросов и ответов, разъяснить по частям до полного понимания, и указать жизненное применение усвоенных истин на ясных, живых и убедительных примерах.

Что касается прочих предметов наставления, то, помимо изучения языков Латинского, греческого и еврейского, но не материнского, Лютер рекомендует и изучение природы – оно содействует развитию религиозного чувства. Полезно, по мнению Лютера, и изучение математики, ради ее образовательного и практического значения. Но особенное пристрастие Лютер имеет к истории, которую считает особенно ценной. Историков он называет «преполезнейшими людьми и лучшими учителями»...».

Для физического и нравственного развития, Лютер рекомендует и телесные упражнения (или «рыцарские игры», как он называет.

### **Значение Лютера в просвещении**

Оценивая значение Лютера в просвещении, необходимо отметить следующее:

Он первый энергично высказал требование начального школьного образования для детей всех сословий – на религиозно-нравственной и практической основе (не отрывая от практических работ).

Власти обязаны заботиться не только о материальном, но и о духовном благосостоянии подданных.

Всеобъемлющую поддержку религиозно-нравственному образованию школ должна оказывать семья.

Для более одаренных мальчиков Лютер желает дальнейшего научного образования, даже с принуждением к этому родителей. В состав этого

образования должны входить не только языки (латинский и греческий), но и познания в истории, естествознании, математике и логике.

Необходимо музыкальное образование и физические упражнения.

Все образование, в целом, должно быть проникнуто и освещено религиозным духом.

Учителя должны пользоваться большим вниманием и оценкой<sup>55</sup>.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 5

1. Что дает знание педагогических традиций и практики образовательно-воспитательной деятельности христианских просветителей для понимания современных проблем образования и поиска путей их решения?

2. Какие цели образования гуманисты определяли в качестве приоритетных? Могут ли быть эти цели востребованы современным образованием и в каких аспектах?

3. Какие требования к учителю предъявляли педагоги эпохи Возрождения и в какой мере эти требования актуальны сегодня?

4. Какие черты католической педагогической концепции были общими с лютеранской педагогической концепцией?

5. Какие общие черты объединяют православие и католицизм в вопросах воспитания подрастающего поколения?

6. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, цели воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стили педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	Христианские просветители	Франсуа Рабле	Эразм Роттердамский	Мишель Монтень	Томас Мор
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия <sup>56</sup>					

<sup>55</sup> См.: Соколов П. История педагогических систем... <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics>

<sup>56</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Богуславский, В. М. Монтень / В. М. Богуславский // Педагогическая энциклопедия: В 4-х тт. Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – С. 865–867.

Васильева, З. И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособ. / З. И. Васильева, Н. В. Седова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 399 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.

История педагогики и образования. от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с..

Монтень / Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki> – Дата обращения: 17.11.2011.

Ротенберг, В. А. Мор / В. А. Ротенберг // Педагогическая энциклопедия: В 4-х тт. Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – С. 869–870.

Шестун, Е. Православная педагогика / Е. Шестун. – М. : «Православная педагогика», 2001. – 560 с.

Соколов, П. История педагогических систем. Педагогические взгляды представителей реформации. Лютер [Электронный ресурс] / П. Соколов. – Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics> – Дата обращения: 18.11.2011.

Трудные дети. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.otrok.Ru/teach/enc> – Дата обращения: 19.11.2011.

Эразм Роттердамский. Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki> – Дата обращения: 17.11.2011.

## СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### Учебники и учебные пособия

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.



Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М.: Педобщество России, 2000. – 352 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

### **Серийные издания и хрестоматии**

Антология педагогической мысли христианского средневековья : Учеб. пособие. В 2 тт. Т. 1. В Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах отцов Церкви и мыслителей раннего средневековья / Сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект-пресс, 1994. – 339 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : просвещение, 1981. – 528 с.

### **Труды выдающихся педагогов и мыслителей**

Иоанн Златоуст, свт. О воспитании. Репринт / свт. Иоанн Златоуст. – М. : МП «Экстром», 1993. – 78 с.

Монтень, М. О воспитании детей / М. Монтень // Опыты: В 3-х кн. ; Пер. с фр. А. С. Боровига. Кн. 1–2. – Калининград : Янтар. сказ, 1979. – Кн. 1 – 303 с., Кн. 2 – 479 с.

Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – М., 1953.

Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле ; пер. с фр. – М. : Правда, 1981. – 560 с.

Роттердамский, Э. Похвала глупости (главы 13, 14, 32) / Э. Роттердамский. – М. : Сов. Россия, 1991. – 462 с.

### **Учебная, научная и справочная литература**

Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.

Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени : сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Безрогова. – М. : АПН СССР, 1990. – 200 с.

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Совершенство, 1999. – 244 с.

Европейская педагогика от античности до нового времени : исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 244 с.

Корнетов, Г. Б. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (древность и средние века) / Г. Б. Корнетов, Л. С. Бликштейн. – М. : УРАО, 1993. – 65 с.

Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.): Учеб. пособие / Автор-сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : УРАО, 1999. – 396 с.

Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах : Учеб. пособие / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов; Под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М. : РОУ, 1996. – 413 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : Древний мир – эпоха Просвещения : Сб. ст. / Сост. П. С. Гуревич. – М. : Политиздат, 1991. – 461 с.

Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала нового времени : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1991. – 285 с.

Муртазин, М. Ф. Религия, школа, общество: мусульманский взгляд / М. Ф. Муртазин // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 79–87.

Харисова, Л. А. Духовно-нравственные ценности ислама / Л. А. Харисова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 72–78.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/catalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

Государственные образовательные стандарты общего образования – <http://www.school.edu.ru>

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.ped.vslovar> – Дата обращения: 15.10.2011.

## ГЛАВА 6. ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОВОЕ ВРЕМЯ И В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ (XVII–XVIII вв.)

- § 1. Социально-исторические и социокультурные условия развития образования в новое время и в эпоху Просвещения (XVII–XVIII вв.).
- § 2. Основные тенденции развития образования.
- § 3. Идеалы Просвещения и реалии практики западноевропейского образования.
- § 4. Проекты реформ образования в эпоху Великой французской революции (1789–1794).

### § 1. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЕ ВРЕМЯ И В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ (XVII–XVIII вв.)

*ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА*

XVII столетие, с которого традиционно начинают отсчет Нового времени, в значительной мере сохранило многие социально-экономические устои и особенности духовной жизни средневековья, и поэтому, по крайней мере, его первую половину следует рассматривать лишь как мостик от эпохи позднего средневековья к началу собственно Нового времени.

Крупнейшим историческим событием, открывшим эпоху Нового времени, явилась Тридцатилетняя война (1618–1648), начавшаяся вследствие религиозных противоречий между католиками и протестантами, в ходе которой все более и более усиливались социально-политические мотивы. Тридцатилетняя война может рассматриваться как первая в истории общеевропейская война, течение и итоги которой в той или иной степени отразились на общественно-политической, экономической и культурной жизни большей части стран Европы. В результате войны стало сильным общекультурное влияние Франции, увеличился экономический потенциал Англии, вследствие сохранившейся феодальной территориальной раздробленности Германии ее роль в Европе оставалась весьма незначительной.

Состояние школьного дела в начале Нового времени немногим отличалось от эпохи Реформации и Контрреформации: в течение XVII–XVIII вв. в основном укреплялись и совершенствовались сложившиеся ранее латинские школы, называвшиеся по-разному – *гимназии* (в протестантских немецкоязычных странах), *коллегии* (во Франции и у иезуитов),

*грамматические школы* (в Англии). Все эти школы исходили из того, что овладение школьниками не только гуманитарными, но и реальными знаниями происходит через освоение литературного наследия античного, (в основном) римского мира. Поэтому естественно, что центральное место во всех этих школах отводилось изучению латинского языка. В этом отношении латинские школы у католиков и протестантов различались преимущественно трактовкой религиозных догм. С точки же зрения постановки учебного процесса католические школы, содержавшиеся орденом иезуитов, стояли даже выше протестантских гимназий.

В содержании образования, утвердившемся в *латинских школах*, как бы они ни назывались, происходили постепенно значительные изменения: само изучение латинского языка стало рассматриваться как средство обучения учащихся правильному и осмысленному владению речью, а не простому подражанию языку римских классиков. В связи с этим стали появляться грамматики латинского языка с использованием родного языка учащихся. Популярными в то время постановки школьных спектаклей на латинском языке стали наполняться библейским и даже светским содержанием, что должно было способствовать использованию латинского языка в качестве разговорного. Вместе с этим в школах повышенного типа начали включать в число предметов изучения родной и французский языки, последний как язык международного общения.

В содержание повышенного образования постепенно стали вводиться в той или иной форме сугубо светские предметы: математика, история, естествознание, астрономия, история, география и т.п. Однако выбор учебных предметов зависел преимущественно от руководителей образовательных учреждений.

Может быть, самым специфичным явлением в организации образования в XVII – **первой половине XVIII вв. было распространение рыцарских** или дворянских *академий*, получивших особо широкое распространение в немецких княжествах. Их развитие было связано с упадком в ходе Тридцатилетней войны городов и городских сословий, возвышением дворянства, которое, поглощенное придворными делами, не хотело, чтобы дворянские дети обучались в латинских школах вместе с детьми горожан...

Содержание образования дворян определялось традиционным требованием подготовки «образованного человека»: на первое место выступали языки – французский, реже итальянский, испанский и английский; изучались общая история, история права, мораль и естественное право, логика; осваивались начала математики и механики с их практическим применением в архитектуре, строительстве и военном деле. Большое внимание уделялось и обучению «рыцарским искусствам» – верховой езде, фехтованию, танцам, игре в мяч и т. п.

В годы Тридцатилетней войны серьезно пострадали народные школы, что объяснялось разрушением многих сельских населенных пунктов

и мелких городов. Значительное число школ для народа прекратило свое существование из-за отсутствия мало-мальски грамотных людей, которые могли бы быть учителями.

Однако именно в тяжелейшие годы накануне и во время войны в немецких протестантских княжествах зародились многие плодотворные идеи, касавшиеся всех сторон деятельности народных школ. В ряду этих идей наиболее популярны были: всеобщность обучения, обучение на родном языке, сохранение в школах религиозного духа наряду с актуализацией изучения реальных знаний, упорядочение самого учебного процесса, создание дидактических пособий для учителей и учебников для учащихся и др.<sup>57</sup>

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**  
**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

В XVII–XVIII вв. педагогика и школа в Западной Европе и Северной Америке развивались в экономических и общественных условиях, переломных для человечества. Социальные институты, идеология феодализма превратились в тормоз для воспитания и образования. В противоречие со временем вступала традиция, когда жизненный успех обеспечивали не деловые качества и образованность, а игра обстоятельств и принадлежность к привилегированным сословиям. В результате на вершину власти поднимались люди если не невежественные, то, во всяком случае, не получившие достаточного воспитания и образования.

Появляется небывалое число трактатов, в которых выражено стремление сделать личность свободной, обновить посредством воспитания и образования духовную природу человека. Педагогическая проблематика становится одним из приоритетов научных исследований. Общественная мысль стремилась превратить педагогику в самостоятельную область исследований, отыскать законы педагогического процесса.

Наиболее заметная роль в критике сословной школы, разработке новых педагогических идей принадлежала представителям позднего Возрождения и Просвещения. Эти идеи носят гораздо более рациональный, светский смысл. Провозглашается свобода совести и право на религиозное образование согласно своей конфессии. Усиливаются стремления обеспечить национальное воспитание. Ускоряется формирование иных общественных и духовных ценностей, пересматривается концепция человека и мира. Меняются трактовки воспитания идеальной личности. Если в XVII веке речь шла, прежде всего, о воспитании «благородного человека», то в следующем столетии – «просвещенного гражданина».

---

<sup>57</sup> См.: История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 177–179.

Новый педагогический идеал был ориентирован на развитие человека, постигающего окружающую действительность как целостный мир и одновременно часть множества иных миров. Для воспитания такого человека необходимы были практические (реальные) знания, полезные для занятий коммерцией, путешествий и т. д. Такие знания могли даваться лишь на родном языке. Следовало интегрировать с этими новыми знаниями средневековую «школьную премудрость» на латинском языке.

Педагогика позднего Возрождения и Просвещения должна была приспособить полноценное образование к обслуживанию иной клиентуры: промышленников, ремесленников, торговцев. Была выдвинута новая программа воспитания и обучения. Пересматривались цели, направленность воспитания, провозглашались активное, мотивированное обучение, включение в программу образования родного языка, расширение преподавания точных и естественных наук, отказ от исключительно вербального преподавания, поощрение преподавания национальной истории и пр. Актуализировались проблемы всеобщности начального обучения, изменения роли древних и современных языков и литературы. Подчеркивались потребности обновления воспитания детей, образования взрослых, формирования гражданина.

В итоге общественной мыслью Запада к концу XVIII века была намечена новая парадигма целей, содержания воспитания и образования, изучения ребенка и взрослого, и, наконец, предмета педагогической науки. Но это был скорее эскиз, нежели развернутые теории. Завершить оформление новой педагогики было предназначено мыслителям XIX столетия.

Нидерландская революция (1566–1609), Английская революция (1640–1660), война за независимость США (1777–1783), Французская революция (1789–1794) – таковы исторические точки отсчета возникновения новых педагогики и школы. Западная педагогическая мысль в указанные исторические сроки прошла два этапа развития: начало Нового времени (три первых четверти XVII века) и эпоху Просвещения (конец XVII–XVIII вв.)<sup>58</sup>.

## **§ 2. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

### **Развитие школьной практики в Западной Европе в XVII–XVIII веках**

В период позднего Возрождения и в эпоху Просвещения в западноевропейских странах шел процесс становления национальных государств, утверждались рыночные отношения и новые способы ведения хозяйства. Получаемое людьми образование должно было обеспечить овладение

<sup>58</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 156–157.

необходимыми для практической жизни реальными знаниями. В этих условиях вопросы образования стали занимать заметное место в жизни общества и государства.

Характерным для западноевропейских стран в XVII–XVIII вв. было то, что инициатива открытия школ постепенно переходит от церкви к государству, которое использует церковь как исполнителя своих планов (в первую очередь это относилось к начальной школе).

В различных странах Западной Европы государственное законодательство о начальном обучении было введено в разное время. Так, в немецких государствах указы и школьные уставы о начальном обучении детей 6–12 лет принимались на протяжении XVII–XVIII вв.

В Англии и Италии соответствующие законодательные акты появились лишь в XIX веке, во Франции законы о начальном обучении издавались ранее, а правительственными эдиктами 1698 и 1724 гг. в стране было положено начало централизации школьного дела.

Так или иначе, в разных западноевропейских странах на протяжении XVIII века посещение начальной школы постепенно становилось гражданской обязанностью. Причем начальные школы создавались не только для мальчиков, но и для девочек. Отмечая эти новые тенденции в области начального образования, следует, однако, иметь в виду чрезвычайно низкий образовательный уровень, нищету и неустроенность школ, особенно сельских.

Попечительство о школах в немецких княжествах, например, было отдано в руки местного дворянства и протестантского духовенства. В Англии, Франции, Италии и ряде других стран устройством образовательных учреждений ведали церковные организации: в Англии – англиканская церковь; в Италии и Франции – католическая, поскольку сила католической традиции в этих государствах оставалась преобладающей, и католической церкви даже в ходе Реформации удалось сохранить свое доминирующее влияние во всех областях социальной и культурной жизни.

Начальные школы владели жалкое существование, рост их числа шел очень медленно. Большей частью они устраивались в частных домах, часто в жалких лачугах, ученики ютились в тесноте. Народная школа скупо поддерживалась как властями, так и церковью. Содержание занятий ограничивалось по-прежнему заучиванием азбуки, чтением по слогам, зазубриванием молитв и церковным пением. Учебными книгами служили катехизис, Псалтырь и сборники церковных песнопений.

Народная школа по традиции должна была, прежде всего, заботиться о религиозном воспитании. Лишь в некоторых городских школах обучали также началам счета и сообщали фрагментарные сведения из церковной и отечественной истории.

Школы страдали от переполненности учащимися и неподготовленности учительского персонала. В сельской школе учительская должность подчас занималась отставными солдатами и нередко ремесленниками –

сапожниками или портными, которым обучение детей давало дополнительный приработок. Такие учителя сами могли лишь читать и писать, в лучшем случае – считать. Поэтому далеко не все учащиеся одолевали даже азбуку, склады и чтение слов.

В школах царили муштра и физические наказания...

Весьма консервативный характер носили средние учебные заведения. В немецких государствах средние школы-гимназии предназначались для представителей зажиточных сословий, преимущественно для детей дворянства.

Содержание образования в них ограничивалось, как правило, теологией и латынью, греческий язык считался второстепенным предметом. Родной язык, арифметика, геометрия, естественные науки не включались в содержание образования. Попытки отдельных городских гимназий включить в содержание преподавания родной язык, новые языки и математику не могли изменить общей картины в целом. И хотя с середины XVII века в немецких гимназиях стали использоваться учебные книги Я. А. Коменского, они служили, зачастую, в качестве пособий при изучении латинского языка.

Господство классицизма обусловило и схоластический характер гимназического обучения. Тот же дух формализма царил и в университетах, ориентированных на подготовку будущих священнослужителей, юристов и врачей.

Грамматические школы в Англии, дававшие повышенное образование, были частными учреждениями интернатного типа с высокой платой за обучение и содержание учащихся, что определяло их аристократический состав. В этих закрытых учебных заведениях также безраздельно господствовал классицизм: латинская и греческая грамматика, чтение и переводы античных авторов, причем содержанию античного наследия внимания не уделялось, поскольку произведения античной литературы изучались исключительно с точки зрения грамматики.

**В XVI–XVIII вв. большинство французских средних учебных заведений находилось в руках иезуитов, вплоть до их изгнания из Франции в 1762 г. Основанный как орудие Контр-реформации (1534), орден иезуитов имел своей основной задачей ограничение влияния протестантизма и сохранение господства католической церкви в странах Западной Европы.**

Стремясь воспитать преданных последователей католической церкви, иезуиты для своих учебных заведений разработали четкие правила образовательно-воспитательной деятельности, изложенные в детально разработанном «Школьном уставе» – «*Ratio studiorum*». Этот документ, принятый в 1599 г., сохранял свою силу вплоть до 1832 г.

Основным учебным предметом в иезуитских коллегиях была латынь – язык католической церкви. Родной язык не только отсутствовал в учебном плане, но даже пользоваться им учащимся не разрешалось. В центре обучения находилась латинская риторика.



Однако в отличие от многих средних учебных заведений того времени «грамматико-риторический» классицизм иезуитских коллегий отличался тем, что включал некоторые элементы знаний по истории, географии, естествознанию и математике, которые под общим названием «эрудиции» (учености) осваивались при чтении латинских текстов. Обучение латинской риторике сопровождалось религиозными наставлениями. Общая направленность преподавания имела целью подготовку учащихся к занятиям богословием.

Для достижения цели в иезуитских коллегиях использовались некоторые достижения педагогики эпохи Возрождения: рациональный режим и соблюдение санитарно-гигиенических требований в школе; забота о телесном развитии с помощью физических упражнений; классно-урочная система и наглядность обучения; стимулирование интереса к занятиям; использование различных учебных упражнений; постепенный переход от простого к сложному и т. д. Однако все подчинялось одной цели – воспитанию фанатической преданности католической церкви и соблюдению ее иерархии.

Учение, игры и досуг воспитанников иезуитских коллегий жестко регламентировались и проходили при неусыпном надзоре, в который вовлекались и сами воспитанники, – каждый должен был доносить старшим обо всем дурном, что усматривал в своих соучениках. Специально разработанная система наказаний и поощрений была основана на воспитании «страхом бесчестия», а также на противопоставлении учеников друг другу, когда успех и честолюбие воспитанников в индивидуальной или групповой состязательной деятельности поощрялись за счет унижения товарищей и т. п. Все воспитание в иезуитских коллегиях было направлено на то, чтобы вытравить самосознание личности, превратить ее в послушное орудие церковной организации.

Прогрессивные деятели французской культуры XVII–XVIII вв. *Р. Декарт*, *Б. Паскаль*, *Ф. Фенелон*, *Ф. Вольтер* и др. подвергали резкой критике царившую в иезуитских коллегиях жесткую регламентацию жизни воспитанников, изгнание античной культуры из содержания образования, утверждение религиозного воспитания и насаждение специфических этических норм, основанных на принципе «цель оправдывает средство».

#### **Движение за обновление школьного образования и методов обучения**

Преобладание схоластического консерватизма и формализма в содержании школьного образования и методах и методах обучения стало превращаться к началу XVII века в тормоз, который мешал развитию естественнонаучных знаний, а также национальных языков и литератур. Именно поэтому в Германии, Франции, Англии и других странах Западной Европы нарастала оппозиция схоластике в образовании, которая все настойчивее проявлялась в движении за переустройство школ.

При всем разнообразии оттенков этого движения в разных странах в целом его объединял поворот к обучению на родном языке, к реально-практической программе образования, к решительному обновлению методов преподавания.

Важную роль в этом процессе сыграло возникновение в рамках господствовавших в Западной Европе религий своего рода диссидентских течений: в католицизме – **янсенизм**, в протестантизме лютеранского толка – **пиетизм**.

Во Франции и Нидерландах, где особенно сильным был католицизм, движение за устройство по-новому организованных школ наиболее ярко проявилось в движении **янсенизма**. Толчком к его возникновению послужили опубликованные в 1640 г. сочинения голландского теолога **Корнелия Янсения** (1585–1638) «Исповедь», «О граде Божиим» и др.



Корнелий Янсений

Корнелий Янсений искал религиозное обоснование прав индивида и человеческого достоинства, проявляющихся в актах мышления. Этот подход, направленный против бытовавшей школьной практики и этических принципов иезуитов, в значительной степени приближался к концепции философского рационализма Рене Декарта, провозгласившего верховенство разума над авторитетом.

Репрессии против янсенистов, стойко противостоящих деспотизму правительства Людовика XIV и иезуитской церковной политике, сделали янсенизм привлекательным в кругах среднего сословия и некоторой части французской аристократии. Оплотом янсенизма во Франции стал расположенный близ Парижа монастырь Пор-Рояль. Среди сторонников общины Пор-Рояля были такие известные ученые и представители общественной мысли Франции, как Р. Декарт, Б. Паскаль, Ф. Вольтер, П. Николь, К. Лансело, Ж. Расин и др.

Деятели Пор-Рояля организовали ряд интернатных учебно-воспитательных учреждений, предназначенных для мальчиков и девочек – так называемых «маленьких школ», каждая из которых была рассчитана на 20–25 учеников, распределявшихся между 4–5 учителями и воспитателями. Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе.

Классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими – 5–6 учеников на одного-двух учителей. Педагоги отрицательно относились к оценкам, полагая, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: «Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться».

Педагоги Пор-Рояля ставили цель формирования прежде всего рассудочного мышления. Считалось необходимым большую часть занятий направлять на развитие способности к суждениям. Это не значило, что учителя пренебрегали упражнениями памяти. Школяры заучивали значительный объем учебного материала, но нагрузки были посильными, т. е. соответствовали умственным возможностям каждого.

Школы давали элементарное, общее и частично высшее образование. В курс входили французский язык, древние и новые языки, история, география, математика, риторика, философия. Программа была значительным шагом в модернизации образования. Родной язык оценивался как первооснова обучения, что выглядело новшеством на фоне тогдашней практики образования. Учащиеся писали сочинения и письма на французском языке, используя собственный житейский опыт. Античных классиков часто изучали во французском переводе. Ученики делали самостоятельные переводы, заботясь о передаче смысла, а не формы.

До 12-летнего возраста школьники приобретали элементарное образование: овладевали письмом, счетом, изучали географию, получали начальные знания по богословию. Затем осваивали дальнейшую программу. Занятия языками были упрощены. Например, преподавали родной язык фонетическим способом, что при архаичности французского письма оказалось более эффективным. По-новому обучали латыни. Сначала упражнялись в переводах с латинского на французский, затем делали переводы французских текстов на латинский язык. На занятиях по истории, географии, математике давались знания об окружающем мире. Использовались географические карты, изображения орудий труда, предметов быта и пр. Помимо арифметики в программу входили элементы алгебры и геометрии. Полная программа предназначалась мальчикам и юношам. Девочек обучали катехизису, чтению, письму. В женских школах Пор-Рояля царил аскетический режим.

Первые такие школы были открыты в Пор-Рояле в 1643 г. По мере роста популярности подобные школы открылись в Париже и его окрестностях. Однако уже в 1661 г. в результате противодействия иезуитов эти школы были закрыты по приказу Людовика XIV. За неполные 20 лет существования школ Пор-Рояля обучение в них прошли около тысячи воспитанников.

Несколько позже педагогические идеи деятелей Пор-Рояля были обобщены приверженцами и последователями янсенизма – *Франсуа Фенелоном* в его сочинении «О воспитании девиц» (1681) и *Шарлем Ролленом* в его «Трактате об образовании» (1726–1731).

Деятельность педагогов Пор-Рояля, как и деятельность их современника Я. А. Коменского, испытывала значительное влияние различных философских учений. При этом основные начала философии Ф. Бэкона, на которые опирался Я. А. Коменский, и философии Рене Декарта, став-

шие для янсенистов основой решения ими педагогических проблем, были близки друг другу: центр тяжести обучения смещался с объема запоминаемых знаний к рациональному методу их усвоения, развивающему способность наблюдать и самостоятельно мыслить. Вследствие этого новый подход янсенистов к задачам школы обнаруживает немалое сходство с общепедагогическими и дидактическими идеями Я. А. Коменского. Педагоги Пор-Рояля были во Франции первыми, начинавшими обучение детей не с латинского, а с родного языка, что согласовывалось с идеей «школы родного языка» Я. А. Коменского...

В руководимых янсенистами школах детей 6–12 лет учили читать и писать на родном языке, считать и измерять, а также сообщали им элементарные географические и естественнонаучные знания. На последующих ступенях обучения круг реальных и гуманитарных знаний расширялся: вводилось преподавание элементов естествознания, математики, физики, всеобщей истории, риторики, логики и т. д. Изучение латинского и греческого языков служило средством ознакомления с наследием античной культуры. Преподавались и новые языки, преимущественно итальянский и испанский – языки соседних с Францией стран.

Опору на присущие детям любознательность и потребность в познании окружающего их мира янсенисты рассматривали в качестве «естественного побудительного средства», позволяющего успешно воспитывать и обучать без насилия и принуждения. В своих учебных книгах и руководствах педагоги Пор-Рояля связывали формирование рациональных представлений с сенсорным восприятием. Они рекомендовали, подобно Я. А. Коменскому, при обучении активизировать чувства ребенка, преподавать наглядно. В янсенистских школах широко использовались карты, картины и портреты знаменитых людей, изображения машин и оружия и т. п., а там, где это было возможно, – примеры из самой жизни.

В странах Западной Европы, где в результате Реформации утвердился протестантизм (прежде всего в Германии), движение за обновление школы возглавили *пиетисты*. Возникнув в Германии во второй половине XVII в. как реакция на консерватизм лютеранского богословия, пиетизм (от *лат.* *pietas* – благочестие) стремился к пробуждению и обновлению религиозного чувства, достижению цели развития личности с учетом ее индивидуальности...

Наибольшую известность приобрели школы пиетистов, группировавшихся вокруг *Августа Германа Франке* (1663–1727). Они вошли в число первых школ, деятельность которых была связана с усилением практической направленности школьного образования и наглядности обучения в духе идей Я. А. Коменского.

В педагогической деятельности А. Г. Франке и его последователей проявилась демократическая сторона пиетизма. А. Г. Франке совмещал должность университетского профессора восточных языков в г.

Галле с обязанностями пастора церкви одного из беднейших районов пригорода. В 1695 г. при этой церкви им была открыта школа для детей неимущих родителей. Благодаря его умелому и энергичному руководству эта школа стала образцом для других открытых им в г. Галле воспитательно-образовательных учреждений, получивших наименование «учреждений Франке». Они содержались за счет пожертвований состоятельных граждан, сочувствовавших идеям А. Г. Франке. Популярность «учреждений Франке» была настолько велика, что в 1708 г. их посетил король Пруссии Вильгельм I. В 1727 г. (в год смерти А. Г. Франке) в основанных им школьных учреждениях насчитывалось более двух тысяч учащихся. Из них более половины приходилось на начальные школы; 400 – на средние школы, в их числе воспитательное учреждение для девочек; 134 – на детский сиротский приют и т. д.



Август Герман Франке

Педагогические воззрения А. Г. Франке изложены в его сочинении «Краткое элементарное руководство как воспитывать детей к истинному благочестию и христианской мудрости», в котором популяризировались многие идеи Я. А. Коменского, в частности требование ясности и наглядности в обучении, его связи с практической жизнью; закрепления усвоенного повторением и упражнением и т. д. А. Г. Франке обращал внимание на значение в воспитательно-образовательной деятельности личного примера учителя, взрослых членов семьи и вообще всех тех, с кем дети входят в общение. В соответствии с этими требованиями воспитатели «учреждений Франке» должны были подчиняться тому же режиму, что и дети.

Устранялось также все, что могло пробудить в детях честолюбие, в том числе похвалы, награды, отличия за успехи в учении и т. д. Сам А. Г. Франке совершенно в духе Я. А. Коменского рекомендовал воспитателям мягкое, отеческое отношение к детям. Но на практике дисциплина в его учреждениях была достаточно строгой и не исключалось даже применение телесных наказаний. Необходимыми средствами воспитания любви к ближнему, а также условиями предупреждения отклонения ребенка от норм христианской морали А. Г. Франке считал краткое и доступное детям изложение основ христианского учения, соединенное с религиозно-нравственными беседами, наставлениями, и приучение ребенка к искренней молитве.

В «учреждениях Франке» превалировали родной язык, сообщение реальных знаний, изучение детьми живой природы с целью подготовки воспитанников к практической жизни. Необычными для того времени являлись систематические экскурсии учащихся: элементы природоведения и мироведения

сообщались детям вне классно-урочных занятий – на прогулках, при осмотре музеев, а также мастерских с целью ознакомления с ремеслами и различными видами трудовой деятельности, о чем говорил еще Я. А. Коменский.

Учащиеся средних школ изучали родной и латинский языки, историю, географию, математику, физику, естествознание и ряд других общеобразовательных предметов. В свободное время воспитанники помимо физического труда в саду и во дворе занимались различными видами ремесленного труда.

С деятельностью «учреждений Франке» связано возникновение в Германии первых реальных школ. У А. Г. Франке возник план организации особого училища для подготовки к практическим профессиям. Хотя этот план и не был осуществлен, его частично реализовал *Кристоф Землер* (1669–1740), живший также в Галле и занимавший место пастора в той же церкви, что и А. Г. Франке, и должность доцента в том же университете, где А. Г. Франке был профессором. В 1708 г. К. Землер учредил училище, названное им «Математической реальной школой». О латыни здесь уже не было и речи. Учебный план включал лишь предметы, изучение которых могло служить учащимся для лучшей подготовки к практической деятельности: математику, физику, астрономию, рисование, черчение, географию, правоведение, агрономию, отечественную историю, родиноведение, экономику и т. д.

В 1747 г. Иоганн Геккер, ученик А. Г. Франке, бывший учителем одной из его средних школ, основал в Берлине Экономически-математическую реальную школу, которая вскоре приобрела широкую известность. Она состояла из народной школы, игравшей роль подготовительного отделения, собственно реальной школы, дававшей повышенное образование с профессиональным уклоном, а также средней школы – педагогима, готовившей к поступлению в университет. По образцу школ И. Геккера и К. Землера в ряде немецких городов были также открыты реальные школы.

Педагогические идеи пиетизма находили сторонников среди различных течений протестантизма во многих странах, однако уже во второй половине XVIII в. пиетизм утратил свое первоначальное влияние в значительной степени под влиянием идей новых педагогических течений – филантропизма и неогуманизма<sup>59</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**Развитие элементарных школ**

Развитие учреждений начального обучения в Западной Европе и Северной Америке представляло сложную картину борьбы нового со старым. В целом начальная школа не справлялась со своими задачами.

<sup>59</sup> См.: История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 194–202.

Основная масса населения, и, прежде всего, крестьяне, оставалась неграмотной. Правящие классы пренебрегали просвещением народа.

В Германии, где судьба начальных школ зависела от воли местных крупных землевладельцев и церковных властей, вопрос о систематической подготовке учителей и ликвидации неграмотности даже не ставился. В результате к концу XVIII в. чтением и письмом владело чуть больше трети населения Германии. Несмотря на эдикты, предписывающие отдавать детей в школу, в действительности, ее посещал лишь каждый второй ребенок.

В застое оказалось и образование в Англии, где в конце XVIII столетия на 1712 жителей в среднем приходился лишь один учащийся.

Не лучше выглядела ситуация во Франции. Королевские власти не выделяли средств на школы для низших слоев населения. В большинстве провинций не хватало начальных учебных заведений. Даже в сравнительно благополучном Орлеанском округе в 1750 г. на 106 коммун приходилось лишь 50 учреждений элементарного образования. Не хватало квалифицированных преподавателей. Количество учебных заведений для профессиональной подготовки преподавателей элементарной школы исчислялось единицами. Так, единственная на всю Францию семинария св. Шарля в конце XVII в. выпускала ежегодно 20–30 учителей.

Однако при всем этом масштабы и эффективность начального обучения повышались. Обратимся вновь к данным по Франции. В течение XVII века количество начальных учебных заведений увеличилось почти в пять раз. В некоторых местностях в конце XVII в. произошел резкий прирост таких заведений. Так, в округе Монпелье в 1677 г. начальные школы имелись в 40 % коммун, а спустя 10 лет – уже в 73 %. В конце XVII в. грамотность мужского городского населения Франции колебалась уже в пределах 40–80 %. Особенно высок был ее уровень в первом и втором сословиях: у мужчин до 100 %, у женщин – до 70 %. Распространялась грамотность и среди городской части третьего сословия. Еще большая доля населения была охвачена элементарным обучением в XVIII столетии. Так, в Руанском округе в 1790 г. начальные школы имелись почти во всех коммунах. Росла грамотность в городах. В итоге, к концу XVIII в. 47 % мужчин и 26 % женщин во Франции были грамотными.

Живительную струю в организацию начальных школ внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и Северной Америке.

Образец программы элементарных школ, создававшихся деятелями Реформации, – *Готский школьный устав* (1642). Он стал каноном для многих учебных заведений в Германии. Документ был выработан под заметным воздействием идей Я. А. Коменского и В. Ратке.

Уставом планировалось обучение в трех классах: низшем, среднем и старшем. В первых двух классах обучали родному языку (чтение, письмо),



счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли «мирские предметы»: изучение обычаев, начала естествознания, местной географии. Последние содержали знания о природе, о ведении хозяйства (советы земледельцу), первые сведения о судопроизводстве и собственности (что такое межа между частными владениями и др.). Преподавать «мирские предметы» надлежало, опираясь на наглядность и наблюдения; учитель должен был добиваться достижения учениками определенного уровня подготовки. Начальный возраст ученика определялся Готским уставом в 5 лет; учиться школьник мог до тех пор, пока не сдавал экзамен (но не дольше, чем до 14 лет). Занятия шли круглый год, 5 дней в неделю (за исключением среды и субботы), по 6 часов ежедневно. В сельских школах устанавливались шестинедельные летние каникулы, в городских – четырехнедельные. Всем предметам, кроме мирских, обучал один учитель – *шульмейстер*. «Мирские предметы» преподавали специальные учителя.

В Англии на протяжении XVII–XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались *благотворительные* и *воскресные школы* для бедняков. Уровень подготовки в этих учебных заведениях элементарного образования был крайне низким: лишь некоторые выпускники могли с трудом читать религиозные тексты на родном языке.

В Северной Америке первые начальные школы появились в общинах пуритан в XVII веке. В 1647 г. в колонии Массачусетс был принят первый закон, регламентировавший программу и деятельность таких школ в духе Реформации.

В XVII–XVIII вв. католические монархии и римская церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования. В значительной степени это было вызвано стремлением противостоять влиянию Реформации. Пример такой политики – начальная школа Франции. Под нажимом католиков во Франции в 1685 г. был отменен Нантский эдикт 1508 г., вследствие чего гугеноты лишились возможности создавать свои учебные заведения. Одновременно королевские власти и католический клир насаждали католические начальные школы. Была основана семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям: «Христианские нравственные мысли для образования детей», «Приходская школа, или Способ обучать в малых школах» и др.

В конце XVII столетия появились первые уставы католических начальных школ. Эти документы пронизаны авторитарным и консервативным духом: запрещаются смешанные школы, подчеркивается необходимость телесных наказаний. («Розга необходима, ибо рождает мудрость»). Но в них чувствуется и влияние новых дидактических идей. («Дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно».)



Руководство католической церкви во Франции поддержало идею распространения образованности. В одном из кардинальских посланий (1698) провозглашалась необходимость обучения для всех французов (для знати – обязательно). В документе регламентировались подотчетность церковных школ элементарного обучения, ежегодные суммы вознаграждения учителям – женщинам и мужчинам. Французская церковь, заботясь о своем влиянии на воспитание и обучение, призывала верующих укреплять в детях религиозные чувства.

Активную деятельность в сфере элементарного образования во Франции развернула католическая конгрегация *«Братья христианских школ»*. Первая школа конгрегации появилась во Франции в 1679 г. Спустя 40 лет подобные школы действовали в 22 городах. К 1789 г. в учебных заведениях «Братьев» насчитывалось до 36 тыс. учащихся в 116 городах. Обучение было бесплатным. В классах занималось до 100 учеников. Вместо индивидуального применялся метод фронтального обучения. Ученики овладевали началами чтения и письма на французском языке, правилами арифметики, заучивали псалмы, иногда учились читать по-латыни. Впрочем, далеко не все осваивали подобную программу, поэтому тех школяров, которые овладевали искусством выводить буквы, награждали громким титулом «писателя».

### **Состояние полного общего образования**

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и Северной Америке в XVII–XVIII вв. полное общее образование. Главным видом такого образования становится учебное заведение классического типа: в Германии – *городская (латинская) школа* и *гимназия*, в Англии и Северной Америке – *грамматическая школа*, во Франции – *коллеж*. Эти учреждения реализовали идеи Возрождения, Реформации и Просвещения, сохраняя отчасти и консервативные традиции. Учебные заведения предназначались для имущих слоев общества и нередко находились на содержании государства.

В Германии на протяжении XVII века было учреждено свыше 100 городских школ. Многие из них впоследствии были преобразованы в гимназии. В конце XVIII в. в одной лишь Пруссии насчитывалось до 380 городских школ и гимназий. Заметные перемены происходили в программах этих учебных заведений. На первых порах основная часть учебного времени посвящалась изучению античных языков и литературы. Но уже в первые десятилетия XVIII в. эти предметы занимали лишь половину учебных часов. Одновременно (хотя и в малом объеме) преподавались история, география, математика и естественные науки.

Воспитание в городских школах было религиозным: учащиеся тщательно и систематически изучали катехизис, церковные каноны. Городские школы и гимназии нередко оказывались инструментом воспитания малоинициативного, законопослушного, богобоязненного поколе-

ния. Заявляя об этих задачах, представители церкви подчеркивали: «Тот лучший подданный, кто больше верует, и тот наихудший, кто больше рассуждает».

Постепенно в городских школах и гимназиях расширялось светское современное образование. В результате реформы 1787 г. в Пруссии произошли изменения программ городских школ и гимназий, приведшие к заметному возрастанию доли естественнонаучных дисциплин. Управление учебными заведениями перешло от консистории к светским управленческим структурам.

Важный вклад в развитие современного образования в Германии внесли сторонники неогуманизма. Их усилиями в программах ряда городских школ и гимназий стало предусматриваться расширение преподавания немецкого языка и литературы.

Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам-филантропинистам. Их деятельность протекала под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение – *филантропин* – основано в 1774 году в г. Дессау И. Б. Базедовым. Принципиальным отличием этого образовательного учреждения была конфессиональная терпимость. В учебный план входили немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд. Использовались активные, методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность...

В Англии среди грамматических школ особо выделялись большие *публичные школы*, которые предназначались для представителей аристократии. Эти учебные заведения насчитывали не более 3-х тысяч учащихся. По составу учеников, программам, предназначению публичные школы отличались друг от друга. Итонская школа, например, поддерживала традиционные связи с монархией, Вестминстерская – с государственными торговыми учреждениями Лондона и юристами. В новой публичной школе Харроу (создана в XVIII в.) **жил дух либерализма и симпатий к идеям Французской революции.** В классах публичных школ господствовала жесткая дисциплина. Зато после окончания занятий юноши пользовались полной свободой. Им разрешалось выбирать из своей среды лидеров, общаться с местным населением. Бытовые условия и нравы питомцев публичных школ были столь грубы, что приводили в ужас некоторых чувствительных родителей. Считалось, однако, что подобная обстановка учит аристократов искусству выживания, умению постоять за себя.

Грамматическая школа являлась учебным заведением классического образования, основанного на программе древних языков и литературы. Но на исходе XVIII века такая традиция была нарушена.

Во второй половине XVII в. «Незримой коллегией» (позже «Королевское общество») были созданы учебные заведения, где давали

практические полезные знания и умения. Появляются так называемые *новые школы*. В этих учебных заведениях, а также в ряде частных грамматических школ, где учились дети мелкопоместных дворян и буржуазии, было введено преподавание дисциплин естественнонаучного цикла, современных языков, истории, географии. Больше внимания стало уделяться изучению необходимых в коммерции знаний по математике и бухгалтерии. Публичных школ эта реформа не коснулась.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII–XVIII вв. становится коллеж. В конце XVIII столетия в стране насчитывалось 562 коллежа с 73 тыс. учащихся. Интересный педагогический опыт оставили коллежи *Пор-Рояля* и католической конгрегации «*Оратория*». Коллежи «Оратории» возникли в 1611 г., после создания кардиналом де Берюлем ордена того же названия. В 1719 г. насчитывалось уже свыше 20 школ «Оратории». Особым влиянием они пользовались в 60-е гг. Позже конгрегация была распущена, а ее школы влились в разряд остальных коллежей.

Ораторианцы готовили, главным образом, приходских кюре. В центре программы было изучение религиозных догматов, античные литература и языки. Давались некоторые сведения из естественных наук. Не поощрялось схоластика – пустопорожние рассуждения. Коллежи шли по пути реформы содержания образования. Отечественные язык, литература и история являлись основой обучения. Французский язык и литература были обязательными дисциплинами. Более заметное место, чем в других коллежах, занимали дисциплины современного цикла: естественные науки, математика, история и география. В коллежах изучали труды Декарта и деятелей французского Просвещения.

Одним из лучших учебных заведений считался созданный «Ораторией» коллеж Жюйи, где помимо указанных новшеств практиковались более короткие поурочные и ежедневные занятия. Циклу дисциплин обучал один преподаватель. Устраивались дополнительные занятия, вести которые приглашали специалистов.

Опыт школ Пор-Рояля и «Оратории» оставил заметный след и в дальнейшем был осмыслен и использован во Франции при реформировании национальной системы образования.

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

Во второй половине XVIII века в североамериканских колониях возникают общеобразовательные заведения нового типа – академии. Первое такое заведение основал в Пенсильвании в 1749 г. Б. Франклин. Академия

Франклина предлагала учебную программу современного образования. Помимо предметов классического цикла предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия Франклина была образцом для подражания, и в конце XVIII в. академии стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы.

### **Эволюция высшего образования**

В XVII–XVIII вв. университеты и другие высшие школы Запада вступают в очередной важный этап своего развития: меняются приоритеты высшей школы: от классического (греко-латинского) образования к образованию, основанному на новом научном знании.

Во Франции перемены проявились в критике консерватизма университетов, которые становились все более закрытыми для идей Просвещения. Новые веяния нашли поддержку в конгрегационистских высших учебных заведениях и в нескольких государственных научных центрах, например, в Королевском коллеже (Коллеж де Франс, основанный в 1530 г.).

Противостояние в высшем образовании происходило и в Англии. О кризисе консерватизма свидетельствовало снижение числа студентов старых факультетов Оксфорда и Кембриджа с классическим содержанием образования, открытие в этих университетских центрах факультетов (колледжей) нового научно-практического образования, рост популярности частных колледжей, где преподавали современные языки, историю, географию и т. д.

Новые веяния затронули высшее образование в Северной Америке. По образцу Кембриджа в Бостоне был учрежден *Гарвардский колледж* (1636), который заложил основы высшего образования в Америке; В программе Гарварда преобладали элементы классицизма, но в целом деятельность колледжа в духе новой образованности ориентировалась на научные и практические знания. В Гарварде изучали труды Коперника, навигацию, растениеводство, метеорологию и пр.<sup>60</sup>

### **§ 3. ИДЕАЛЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ И РЕАЛИИ ПРАКТИКИ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Идеи Я. А. Коменского и других передовых педагогов не обеспечили революционных сдвигов в практике массового образования Запада. Система школ, сложившаяся в середине XVI в., просуществовала без особых изменений более двух столетий.

---

<sup>60</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 186–194.

*Гимназии* в Германии, *коллежи* во Франции, *грамматические школы* в Англии, несмотря на имеющиеся различия в программах, ориентировались на изучение древних языков и классических античных текстов. Латынь оставалась языком католической церкви, протестантского богословия, права, медицины, науки. Эти школы готовили чиновников – служителей феодально-бюрократических режимов Европы. В них царили авторитарная дисциплина и зубрежка.

В XVIII столетии в Европе начинается *век Просвещения*. Для новой эпохи ключевым становится понятие *естественности* развития и человека, и общества, и государства, по разному трактуемое мыслителями того времени, но единодушно противопоставляемое искусственности многих установлений феодальной эпохи, идущих в разрез, как с природой отдельных людей, так и социального организма в целом.

Эпоха Просвещения, уже одним своим названием свидетельствующая о приоритетности образовательно-просветительской проблематики в западноевропейском сознании восемнадцатого столетия, о пристальном внимании к вопросам образования в общественно-государственной деятельности, придала законченное выражение многим тенденциям, ясно обозначившимся в предшествующем веке. Именно в это время в теоретическом плане особенно интенсивно разрабатывалась идея, утверждавшая возможность рациональной организации социальных отношений, переустройства общественной жизни на разумных началах.

Педагогика Просвещения воплотила в себе все сильные и слабые стороны мировоззрения эпохи. Рост внимания к педагогической проблематике в XVIII в. **объяснялся верой идеологов Просвещения в возможность преобразования общества в соответствии с умопостигаемой природой человека посредством просвещения народа, воспитания «особой породы людей», способных организовать социальную жизнь на разумных началах.**

Споры, которые мыслители эпохи Просвещения вели вокруг способов постановки и решения педагогических проблем, во многом были связаны с различными взглядами на природу человека, получившими распространение в то время. С одной стороны, обозначался «индивидуальный полюс природности», абсолютно естественный, как бы даваемый людям от рождения их телесной и психической организацией, которые, впрочем, должны быть развиты и реализованы. С другой – обозначался общественный полюс «второй искусственной природы», даваемый человеку не от рождения, а возникающий в результате его общественной жизни, которая в идеале должна быть организована на основе разумного договора.

В XVII в. **объективный ход европейской истории поставил на повестку дня вопрос о создании такой педагогической системы, которая, будучи проникнута духом практицизма и рационализма, обеспечивала**

бы представителям имущих классов возможность воспитывать и обучать своих детей так, чтобы они, получая прочную нравственную закалку, становились не просто «учеными людьми», а «людьми образованными и деловыми». Эту задачу попытался решить английский философ, психолог, педагог, политический деятель *Джон Локк* (1632–1704). Его идеи, нашедшие широкий отклик и в континентальной Европе, во многом определили содержание педагогической мысли эпохи Просвещения.

Природного, естественного человека в противоположность человеку общественному, искусственному, поставил в центр своих педагогических исканий великий реформатор педагогики *Жан-Жак Руссо* (1712–1778).

Родоначальник немецкой классической философии *Иммануил Кант* (1724–1804) так же, как и Руссо, считал, что человеку от рождения присущи задатки добра, подлежащие последующему развитию. Но Кант не был сторонником «естественного воспитания». Он указывал на необходимость дисциплинирования детей, начиная с раннего возраста (в этом прослеживается влияние Локка). Однако те нравственные максимы, которые он предлагал, аскетически абсолютизируя чувство долга, несомненно, имели общечеловеческое значение.

Кант выдвинул положение, согласно которому человек может быть для другого человека только целью, но не средством. Он утверждал, что человек строит свое поведение по таким правилам, которые могли бы быть правилами поведения для всех людей. Кант подчеркивал в трактате «О педагогике», что следует обратить особое внимание на воспитание нравственности. «Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого».

Утверждая постулат: воспитание, чтобы быть эффективным, должно на практике быть *деланием*, усилием, активностью, в которых формируется и проявляется воля, составляющая цель воспитания, Кант исключительно большое значение придавал развитию мышления. «Важно, главным образом, то, чтобы дети научились думать, – писал он. – Последнее приводит к принципам, которые обуславливают все действия».

И утверждение Канта, что человек может быть только целью, а не средством деятельности (в том числе и педагогической), и стремление Руссо вывести свою педагогическую концепцию из целостного человекознания свидетельствовали о росте гуманистических настроений в общественном сознании XVIII столетия.

В 80–90-е гг. XVIII века немецкий просветитель *Иоганн Готфрид Гердер* (1744–1803) обосновал понимание образования как «возвышения к гуманности». Именно гуманность, утверждал он, составляет основу человеческого характера. Однако человек от рождения обладает лишь способностью к обретению гуманности, которая должна быть в нем вос-

питана. Гуманизация обеспечивает становление внутреннего духовного – гуманного – человека, который образуется лишь постепенно.

Впервые вопрос о создании системы массового образования в полном объеме был поставлен деятелями Просвещения. В их проектах были сформулированы основные принципы организации образования: необходимость государственного контроля образования, отделение школы от церкви, всеобщность, обязательность и бесплатность начального образования, единство системы школ (т. е. ее преемственность образовательных учреждений различных ступеней), практическая ориентированность образования.

Эти идеи получили широкое распространение на Западе и легли в основу требований реформирования систем образования<sup>61</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ЮЖАНИНОВА Е. В.  
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ  
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА НА СТАНОВЛЕНИЕ  
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Система образования Германии рассматриваемого периода была представлена элементарными (начальное образование) и учеными, или латинскими, школами (среднее образование). «Общим положением о школах» (1794), провозглашавшим «обязательное обучение», но не «обязательную школу», фактически была заложена правовая основа существования структуры из двух параллельных школьных систем. Сами понятия «элементарная школа» и «ученая школа» как компоненты структуры народного образования использовались не для определения школы, которая следует одна за другой, а для определения типов школ, существующих параллельно и самостоятельно. Связь между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями отсутствовала, в чем выражалось противоречие между формальным (декларированным) равенством прав на образование и фактической дискриминацией учеников элементарной школы. Таким образом, появились предпосылки для формирования различий в образовании: по продолжительности школьного обучения, по качеству школы, а главное, по социальному составу учащихся.

Несмотря на то, что Германия уже в начале XVIII в. первая в мире ввела обязательное начальное образование (Пруссия, «Закон об обязательном посещении школ», 1711 г.), фактически элементарную школу в начале XIX в. посещала только половина детей соответствующего возраста. Причиной этого было:

<sup>61</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 84–99.



во-первых, отсутствие необходимых материальных средств для содержания элементарных школ, за финансирование которых отвечали крестьянские общины (нередко не было даже помещения для школы, и занятия проводились по очереди в домах учеников или в общинных домах);

во-вторых, недостаток учителей начальной школы. В 1822 г. на 1 учителя приходилось 68, а в 1840 – уже 86 детей. При этом качество обучения было низким, так как учителями часто назначались люди, не имеющие соответствующего образования (ремесленники, бывшие солдаты, не закончившие обучение ученики латинских школ и гимназий). «Известно, – писал историк педагогики Ф. Паульсен, – что Фридрих Великий приказал отдавать учительские места предпочтительно отставным солдатам, чтобы у них был на старости кусок хлеба: так сокращались для него расходы и на солдат и на народное образование». Со всей очевидностью встала проблема систематической профессиональной подготовки народных учителей, так как без этого невозможно было осуществить назревшие практические вопросы просвещения. Нужно отметить, что первые учительские семинары появились в Германии уже в XVIII в.: в 1735 г. в Штетине, в 1748 г. в Берлине под руководством И. Ю. Геккера. Однако их было явно недостаточно.

Содержание обучения в элементарных школах ограничивалось чтением, письмом, началами арифметики. Главным являлось обучение религии. На уроках языка отказались от грамматики, полагалось, что она не нужна в начальной школе. Естествознание, география, история считались второстепенными предметами.

Наряду с народными школами в конце XVIII в. в германских государствах появился особый тип начального учебного заведения для беднейших слоев населения – так называемые *индустриальные школы*, которые, по мнению немецких исследователей, ярко иллюстрировали деформированную интеграцию образования и производства.

Назначение *индустриальных школ* состояло в том, чтобы помочь формированию у школьников умений, навыков, эмоционально-психологической готовности к труду на производстве. Вместе с тем привлечение детей к производственной деятельности было сопряжено с жестокой их эксплуатацией.

Первоначально планировалось, что, изучая какое-то ремесло в школе, дети смогут компенсировать часть расходов на свое обучение, получают практически полезную профессию, а также привыкнут к трудолюбию. Однако в действительности главное внимание уделялось только экономической стороне. Дети занимались текстильными работами: это было ткачество, штопка, шитье, прядение, плетение кружев, шелководство. В садах дети ухаживали за фруктовыми деревьями и сельскохозяйственными культурами. Из кожи, проволоки, дерева они



изготавливали различные товары для повседневного употребления в домашнем хозяйстве.

Этот труд не согласовывался с умственным развитием детей. Обучение даже элементарной грамоте было отодвинуто на задний план. Все умственное образование ограничивалось первоначальными навыками чтения. На регулярные упражнения в письме, счете и чтении у детей фактически не было времени, так как в школе они получали только инструктаж и начинали работу, которую продолжали дома. Объем ежедневных занятий составлял 5–10 часов (в разных германских землях по-разному). Обучение в индустриальной школе продолжалось обычно до 14 лет.

Воспитание в индустриальной школе сводилось к беседам на религиозные темы, к выработке терпеливости и прилежания, старательности и послушания.

О распространении индустриальных школ свидетельствуют такие цифры: в 1793 г. их посещали в Вюрцбурге более 17,3 тыс. детей, которые были заняты в товарном производстве. В 1798 г. в Богемии насчитывалось 674 индустриальных школы, в Геттингене и окрестностях – 200, в Вестфалии – 231 школа, в Баварии в 1807–1808 гг. их было 450.

Существенные нововведения требовались и в области среднего образования. Переход от феодализма к капитализму обусловил значительные изменения в определении целей, содержания и структуры средней школьной системы. К началу XIX в. **содержание обучения** в ученой школе, позднее переименованной в гимназию, сохраняло «классический» характер: в ней преобладало преподавание латинского языка с акцентом на изучение грамматики и риторики на основе чтения религиозных текстов и сочинений римских авторов, целью которого было приобретение навыков в подражании древним классическим писателям. Однако такое преподавание уже не соответствовало требованиям нового буржуазного общества начала XIX в. **Назревала** необходимость включения в учебные планы гимназий предметов реального цикла: математики, физики, географии, истории, новых языков. В том числе усиливалось внимание к преподаванию родного немецкого языка, что было особенно важно в период освободительных войн против гегемонии Наполеона, когда данные учебные предметы должны были вести к пробуждению гражданского патриотизма и национального чувства, в то время как физические упражнения непосредственно готовили к борьбе против иноземных захватчиков.

Таким образом, состояние школьного обучения и воспитания в Германии в конце XVIII – **начале XIX вв., определявшееся** противоречиями между потребностями времени, с одной стороны, и образовательной практикой и школьной политикой правительства, с другой

стороны, уже не отвечало требованиям, которые развивавшийся капитализм предъявлял к различным группам населения.

Велением времени стало расширение сферы образования, что должно было выразиться в увеличении числа школ, контингента учащихся, в изменении характера, содержания и методов обучения. Это понимала общественность и правительственные круги, но первыми, кто ясно осознал данные противоречия, были представители немецкого Просвещения, наиболее ярко олицетворявшие педагогическую мысль данного периода.



Иммануил Кант

Просвещение как идеологическое, эмансипационное движение буржуазии в области культурной и духовной жизни ставило себе целью заменить воззрения, основывающиеся на религиозном или политическом авторитете, такими, которые вытекают из требований человеческого разума и могут выдержать критику со стороны каждого индивида в отдельности. Главные представители Просвещения в Германии – *Г. Э. Лессинг* (1729–1781), *И. Кант* (1724–1804), *Ф. А. Вольф* (1759–1824) – активно проповедовали идеалы гуманности и отвечающую запросам времени систему воспитания молодежи. Выдвинутая Французской революцией идея коренной перестройки образования была с воодушевлением ими воспринята.

Немецкое просветительное движение конца XVIII в. имело две стороны: «во-первых, это была борьба против господствовавшей феодальной идеологии во всех ее проявлениях, и, во-вторых, это была борьба за просвещение народа, за воспитание в самом широком смысле слова». Немецкое просветительное движение сыграло большую роль в разработке и популяризации ряда ценных для того времени педагогических идей, пронизанных стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать в процессе воспитания природу человека. При этом необходимо подчеркнуть характерную для немецких просветителей идеальную веру во всеислие воспитания и его роль в общественном развитии. Путем изменения системы воспитания, «революции в воспитании» (И. Кант), немецкая буржуазия надеялась разрушить существовавшие феодальные отношения. Считая народ носителем предрассудков, которые вполне возможно преодолеть через образование, с помощью логического убеждения, наглядной демонстрации изящных образцов красоты и добродетельных нравов, немецкие просветители ожидали, что рост

грамотности народных масс, увеличение досуга, распространение книг и доступных произведений искусства обеспечит приобщение широких слоев народа к культурным ценностям. Придавая большое значение воспитанию, немецкие просветители тем самым привлекали к нему внимание многих общественных и политических деятелей, философов и писателей.

Представители немецкого Просвещения осознавали пагубность раздробленности страны и ставили вопрос о необходимости создания единой Германии, что было особенно актуально в начале XIX в. в период борьбы немецкого народа за освобождение от французской оккупации. Это была пора, когда, по мнению русского историка педагогики Л. Н. Модзалевского, вся немецкая нация прониклась чувством единства и заявила небывалое одушевление в пользу народной школы как основы народного образования.

Все свои надежды немецкие просветители возлагали на духовное единство немецких земель как на основную предпосылку и основу объединения. Единство рождавшейся немецкой нации проявлялось в первую очередь в области культуры. Немецкая нация, по определению немецких историков, была в это время не «государственной нацией» (Staatsnation), как английская и французская, а «культурной нацией» (Kulturnation).

Идея сплоченности немцев, создания единой, демократически обновленной Германии достигла своей кульминации в период наполеоновских войн (1812–1815) и нашла отражение в новых теориях национального воспитания. Таким образом, в Германии конца XVIII – начала XIX вв. обращение к проблеме школы актуализировалось борьбой за объединение немецкой нации и создание единого государства<sup>62</sup>.

#### **§ 4. ПРОЕКТЫ РЕФОРМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (1789–1794)**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

В конце 80-х гг. XVIII века социально-политическая ситуация во Франции существенно изменилась: экономический подъем середины века исчерпал себя, ухудшилось хозяйственное положение страны, развернувшаяся общественная борьба завершилась тем, что в 1789 г. произошла революция. Политические и общественные деятели новой, республиканской Франции воспринимали революцию как начало новой эры человечества, большое социальное значение при этом придавая обновлению культуры, в том числе и образования.

<sup>62</sup> Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии.... С. 17–21.

В законодательные учреждения был представлен целый ряд проектов организации образования. Из-за начавшейся контрреволюции и реакции эти проекты не были претворены в жизнь, но идеи таких, например, общественно-политических деятелей, как Ж. А. Кондорсе и Л. М. Лепелетье, направленные против устаревшей системы воспитания и обучения, оставили заметный след в истории педагогики и были прогрессивны для своего времени.

*Жан Антуан Кондорсе (1743–1794)* был одним из виднейших пред-



Мари Жан Антуан  
Никола Кондорсе

ставителей французского Просвещения: философ, математик, экономист, политический деятель – защитник интересов крупной буржуазии, он, как никто другой, хорошо представлял себе ситуацию, сложившуюся в образовательной системе Франции. Зависимость школьного дела от политики, от государства, узость традиционного образования и, как результат, невежество народа привели его к мысли о необходимости коренных реформ в этой области.

В своем «Докладе об общей организации народного образования» (1792) Ж. А. Кондорсе предлагал сделать систему образования независимой от любого политического давления. Но так как независимость не может быть аб-

солютной, он рассчитывал поставить деятельность школ под контроль собрания народных представителей, самой неподкупной, удаленной от частных интересов власти. Цель образования Ж. А. Кондорсе видел в открытии людям способов удовлетворения своих потребностей в познании, профессиональном усовершенствовании, в выполнении общественных обязанностей. Таким образом, полагал он, каждый человек сможет использовать и развивать свои природные таланты.

Школы должны быть государственными, а обучение – бесплатным и безрелигиозным. Образование должно быть всеобщим, одинаковым для всех, но в то же время должно предоставлять возможность наиболее одаренной части граждан получать более высокое образование, углублять и расширять его.

Все образование Ж. А. Кондорсе предлагал разделить на четыре ступени: начальные школы, школы второй ступени, институты, лицеи.

На первой ступени детей должны были учить тому, что необходимо для самостоятельной деятельности: чтению, письму, элементам грамматики, правилам арифметики, простым методам измерения, сведениям о сельском хозяйстве и ремеслах, первым понятиям о морали, этике и принципах общественного строя. Для развития физических сил ребенка предполагалось использовать гимнастические упражнения. Таковую школу и одного учителя должны были иметь каждые 400 жителей.

Школы второй ступени, по проекту Ж. А. Кондорсе, должны были быть рассчитаны на детей из более или менее состоятельных семей. Здесь дети должны были получать знания, необходимые в ремеслах: по математике, естественной истории, химии, коммерции. В расширенном объеме учащиеся школ второй ступени должны были знакомиться с жизнью общества и основами морали. При школах второй ступени Ж. А. Кондорсе считал нужным создавать библиотеки и кабинеты, оснащенные оборудованием, необходимым для изучения естественных наук. Такая школа должна была открываться в каждом административном округе и каждом городе с населением свыше 4 тысяч жителей.

На третьей ступени обучения, в институтах, по проекту Ж. А. Кондорсе, должны были преподаваться предметы, связанные с практической деятельностью: сельским хозяйством, промышленностью, военным искусством, медициной и т. п. Такие учебные заведения, по замыслу Ж. А. Кондорсе, должны были быть учреждены в каждом департаменте.

На четвертой ступени образования, в лицеях, должны были готовить ученых, людей, для которых наука составляет занятие всей жизни. Здесь должны были получать образование и подготовку к практической деятельности и будущие преподаватели школ и институтов. На всю Францию Ж. А. Кондорсе считал достаточным создание девяти лицеев.

Возглавлять всю систему образования, по замыслу Ж. А. Кондорсе, должно было Национальное общество наук и искусств типа современной Академии наук. Члены этой организации должны были определять состав учителей всех типов школ.

В целом проект Ж. А. Кондорсе был весьма прогрессивен. Преемственность ступеней образования, равенство в праве на образование всех людей, светскость школы, бесплатность обучения, усиление роли естественных наук – все это говорило в пользу проекта. Однако он не был принят, к сожалению, большинством Законодательного собрания.

Дальше Ж. А. Кондорсе в плане демократизации образования пошел *Луи Мишель Лепелетье* (1760–1793). Незадолго до смерти Л. М. Лепелетье написал «План национального воспитания», который на Конвенте доложил М. Робеспьер.

Обращаясь к проекту Ж. А. Кондорсе, Л. М. Лепелетье подчеркивал, что сам он предлагает гораздо более широкую программу, которая могла бы способствовать национальному возрождению Франции путем «создания нового народа». Он полагал, что нужно решить проблему, состоящую из двух частей: народу нужно дать, во-первых, воспитание и, во-вторых, образование. И если образование, даже и доступное для всех, является собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех.

Свой проект он предназначал всецело для бедняков, но предупреждал, что если богатый – разумный человек, то и он одобрит его. Цель своего проекта он усматривал в организации воспитания действительно на-

ционального, действительно республиканского, действительно доступного для всех. Для этого, считал Л. М. Лепелетье, необходимо издать декрет, по которому всем мальчикам от 5 до 11 лет, без всякого различия и без всякого исключения, обеспечивалось бы общественное воспитание за счет республики, так, чтобы они, находясь под ее защитой, имели одинаковую одежду, пищу, образование и уход. Всю тяжесть расходов на содержание этих учреждений он предлагал возложить на состоятельных людей.

Период с 5 до 12 лет Л. М. Лепелетье считал решающим для физического и морального развития человека. Именно поэтому за детьми в этом возрасте необходимы постоянные наблюдения, оказание им помощи. До пяти лет ребенок должен быть предоставлен заботам матери, которой следует оказывать помощь советами, сделать для нее первоначальное воспитание ребенка не обременительной тяжестью, а источником радости и надежды.

По мнению Л. М. Лепелетье, в пятилетнем возрасте Отечество получит ребенка из рук природы, а в двенадцать лет оно сделает его членом общества. Этот период, считал Л. М. Лепелетье, наиболее подходит для общественного воспитания, он утверждал, что этот возраст наиболее пригоден для изучения не только различных ремесел, но и наук. Кроме того, в этом возрасте ребенок уже в состоянии выбрать себе будущую профессию и начать ее изучение. На этом этапе общее воспитание и образование должно закончиться, так как каждую профессию нужно изучать отдельно и обучать всему в одной школе невозможно. Поэтому детей не следует запира́ть в стенах школы, а следует вести их в мастерские и поля.

Л. М. Лепелетье предлагал в городах и сельской местности создавать дома национального воспитания, каждый из которых вмещал бы от 400 до 600 учеников. Эти учреждения должны находиться недалеко от места проживания детей, с тем, чтобы родители могли часто навещать их. На одного учителя должно приходиться по 50 учеников, что не будет обременительным для него, если старшие дети будут помогать в воспитании младших.

Задачей таких школ должно было стать «приготовление первичного вещества», вооружение детей сведениями, «одинаково полезными гражданам в любом положении». Прежде всего, это должно было касаться физического воспитания, которое должно развивать в детях силу, закалять их, учить переносить перемену погоды, усталость. Для этого необходимо соблюдение обязательного для всех режима. Ребенок из бедной семьи найдет дома те же условия, что и в школе, а ребенок из богатой семьи, привыкший дома к жизни, изнеживающей его, поймет, что в жизни могут сложиться такие обстоятельства, при которых «спасительная жесткость воспитания» пригодится ему.

Другим благом должна стать в результате воспитания привычка к труду. В детях следует воспитывать мужество, энергичность, упорство в доведении ее до конца, т. е. все то, что характеризует трудолюбивого человека. Управлять своей жизнью, подчиняться точной дисциплине – вот еще две привычки, которые крайне необходимо привить детям.

Такое воспитание, по мнению Л. М. Лепелетье, должно было формировать «детские нравы», которые в итоге сделаются «национальными нравами», что породит новое молодое поколение Франции и приведет к обновлению нравов общества.

После долгих дискуссий Конвент принял решение о создании домов национального воспитания, но спустя несколько месяцев это решение было отменено. Идея Л. М. Лепелетье, таким образом, не была претворена в жизнь, хотя его идеи оказали воздействие на последующее развитие педагогической мысли в европейских странах<sup>63</sup>.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ

1. Охарактеризуйте главные тенденции развития системы начального, полного общего и высшего образования в рассматриваемый период.
2. Сопоставьте идеалы Просвещения и реалии практики западноевропейского образования в Новое время.
3. Какие образовательные идеи выдвигались в педагогических проектах Великой Французской революции 1789–1794 гг.?
4. Какие педагогические идеи мыслителей XVII—XVIII вв. являются достоянием современной теории образования?
5. Какие педагогические идеалы гуманистов Возрождения и идеологов Реформации нашли свое воплощение в педагогике рассматриваемого периода?
6. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, цели воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиля педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	Педагогические течения эпохи Возрождения	Педагогические течения эпохи Просвещения	Филантропизм	Неогуманизм	Проект Кондорсе
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия <sup>64</sup>					

<sup>63</sup> История педагогики и образования: от зарождения воспитания... 2005. С. 221–225.

<sup>64</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : Учебник / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

История педагогики и образования. от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2007. – 152 с.

## СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### Серийные и хрестоматийные издания

Европейская педагогика от античности до нового времени : исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 244 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

### Учебники и учебные пособия

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 5-е изд. – М. : Академия, 2009. – 427 с.

История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. Западная педагогика XVII–XVIII вв. : Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2002. – 108 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.



### **Учебная, научная и справочная литература**

Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.): Учеб. пособие / Автор-сост. Н. В. Ревякина, О.Ф. Кудрявцев. – М. : УРАО, 1999. – 396 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : Древний мир – эпоха Просвещения : Сб. ст. / Сост. П. С. Гуревич. – М. : Политиздат, 1991. – 461 с.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>

Государственные образовательные стандарты общего образования – <http://www.school.edu.ru>

## ГЛАВА 7. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЗА РУБЕЖОМ В XVII–XVIII вв.

- § 1. Педагогические идеи начала нового времени.
- § 2. Теоретические основы педагогики Я. А. Коменского.
- § 3. Педагогические воззрения французских просветителей.
- § 4. Педагогические идеи английского Просвещения:  
эмпирико-сенсуалистическая концепция Джона Локка.
- § 5. Педагогические идеи немецкого Просвещения:  
филантропизм и филологический неогуманизм.
- § 6. Основы педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо.

### § 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ НАЧАЛА НОВОГО ВРЕМЕНИ

*ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ*

XVII столетие было временем рационализма и индивидуализма, периодом глубокого осмысления природы человека и воспитания в единстве. Нарастает роль образования и социальной адаптации человека, что также получило отражение в педагогической мысли. В отличие от прежней гуманистической образованности, новая педагогика стремилась основывать выводы на данных экспериментальных исследований. За очевидность принималась значительная роль естественнонаучного, светского образования. Пример проявления указанных тенденций – творчество группы видных европейских мыслителей

Так, английский ученый *Френсис Бэкон* целью научного познания считал освоение сил природы путем последовательных экспериментов. Провозгласив власть человека над природой, Ф. Бэкон вместе с тем видел его частью окружающего природного мира, т. е. фактически признавал принцип природосообразного познания и воспитания.

Немецкий педагог *Вольфганг Ратке* также отстаивал природосообразность обучения, которую трактовал как дедуктивное движение от простого и известного к сложному и непознанному. В работе «Всеобщее наставление» Ратке проводил мысль о создании демократических учебных заведений. Он подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условия счастливого существования. Ратке создал новое научное направление – методологию образования. Ученый установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и содержание образования. Он расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

В «Франкфуртском мемориале» Ратке сформулировал педагогические требования в духе идеи объединения Германии: обратив особое внимание на всеобщее обучение родному языку, создание школы с единым языком, призванной стать основой системы образования.

Новый взгляд на природу и человека ярко выразили французские философы *Пьер Шаррон* и особенно *Рене Декарт*.

П. Шаррон развивал педагогическую программу М. Монтеня. Он настаивал на первостепенности умственного, осознанного нравственного воспитания: «развивать способность суждения, заменять работу памяти воображением и фантазией, использовать обучение морали, политике, экономике, истории для того, чтобы научить правильно жить». Шаррон отвергал чистую науку как цель обучения: наука должна приносить пользу.

Декарт подверг сомнению педагогические установки Возрождения о безусловном приоритете гуманитарного культурного наследия Античности. Одновременно он отвергал сенсуалистский принцип познания, который, в частности, отстаивал Ф. Бэкон. Следует «рассматривать ошибочным все, в чем можно сомневаться» – таково рационалистическое кредо Декарта. В подобной трактовке отрицалась сколько-нибудь существенная педагогическая значимость чувственного познания, античной литературы и мифологии; единственно верными путями достижения знания объявлялись «интуиция ума и дедукция». Ключом к тайнам природы называлась математика с ее точными законами, использование которых позволяет познать очевидные истины.

Р. Декарт воспринимал природу как некий механизм, законы которого можно постичь лишь разумом. Сознание родившегося ребенка – чистая доска (*tabula rasa*). Становление человека есть мысленное освоение мира – «*Cogito ergo sum*» («Мыслю, – следовательно, существую»). Декарт полагал, что если окружающая человека природа подчинена универсальным законам механики и математики, то человек не только материальное, но и мыслящее, духовное существо, производное от Бога. При воспитании, следовательно, нужно учитывать такой дуализм человека. Кроме того, Р. Декарт различал в человеческой душе две составляющие: высшую и низшую. Низшая – рефлексивна и осваивает материальный мир. Высшая – обогащается посредством теоретизирования, абстрагирования, идеального моделирования.

В ходе воспитания, считал Р. Декарт, необходимо преодолевать издержки детского воображения, при котором предметы и явления видятся не такими, какие они есть на самом деле. Подобные свойства ребенка идут против норм нравственности, утверждал он, когда писал: «Мы столько раз испытывали в нашем детстве, что плача, приказывая и пр., мы подчиняем себе наших кормилиц и получаем вещи, которых желаем, так что незаметно приобретаем убеждение в том, что мир существует только ради нас и что все принадлежит нам».

Будучи убежден в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Р. Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений (самостоятельного и верного осмысления собственных поступков и окружающего мира)... Его педагогическим идеалом являлось развитие ясного доказательного мышления. Он провозгласил природное равенство человеческих умов и считал, что неравенство в интеллектуальном развитии людей – следствие неравенства возможностей образования. Обучению, основанному на рутинном заучивании, противопоставлялись свобода мысли и рациональное стремление к знанию<sup>65</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ  
В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ ДО КОНЦА XX В.  
ПОД РЕД. А.И. ПИСКУНОВА**

**Педагогические идеи В. Ратке**



Вольфганг Ратке

Одним из основоположников научной педагогики Нового времени в Германии был **Вольфганг Ратке** (1571–1635), известный также под латинизированным именем Ратихий или Ратихиус. В работе «Франкфуртский мемориал» (1612) В. Ратке изложил свои реформаторские замыслы, касавшиеся школьного дела и даже проблем религиозной и политической жизни всех немецких государств того времени. Он выделил три группы вопросов: реформа обучения в школе языкам, реформа всего школьного дела, реформа политической и религиозной жизни в Германии в целом.

В. Ратке выдвинул требование осуществлять в школах обучение учащихся родному языку, сделав его языком преподавания всех других предметов. К обучению другим языкам он считал возможным приступать лишь после того, как дети хорошо овладеют родным языком. Поставив вопрос о приоритете в школах родного языка, В. Ратке предложил методику одновременного обучения чтению и письму, что было для того времени большим новшеством. Эти идеи В. Ратке выходили за рамки простого школьного обучения: они были направлены против монополии церкви в школьном деле и создавали принципиальную основу для

<sup>65</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 158–160.

придания школам во всех немецких княжествах единого, национального характера.

В. Ратке настаивал на том, чтобы сделать *школу родного языка* основой всей образовательной системы. В этой школе должна была обучаться вся молодежь, мальчики и девочки, овладевая родным языком и изучая с его помощью все нужные «науки и искусства».

В «Мемориале» затронуты вопросы взаимоотношений школы и общества. Здесь В. Ратке набросал в общих чертах программу достижения национального, политического, культурного и религиозного объединения Германии: в едином государстве должны быть общий язык, единое правительство и единая церковь (на основе лютеранской). Всему этому должна была предшествовать широкая реформа образования во всех немецких княжествах.

Свои общедидактические и методические идеи В. Ратке изложил в книге «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619), в дополнениях к ней, а также в учебниках новых языков, логики, метафизики, Священного писания и др. Во всех этих работах содержались предложения относительно содержания образования (с акцентом на реальные знания) и новых методов обучения, новой организации школы в целом.

Из практики использования новых методов обучения родному и иностранным языкам В. Ратке вывел важные общедидактические принципы, которые практически одновременно с ним, но гораздо обоснованнее, сформулировал чешский педагог Я.А. Коменский.

Принципы обучения В. Ратке сводятся к следующим положениям, которыми должен руководствоваться каждый учитель:

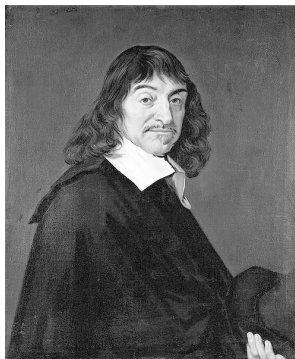
1. Обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его;
2. Обучение должно быть последовательным, нельзя изучать одновременно разные вещи;
3. В обучении следует постоянно использовать повторение;
4. Первоначальное обучение должно обязательно вестись на родном языке учащихся;
5. Обучение должно вестись без принуждения;
6. Заучивать ученики должны только то, что ими понято;
7. В обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному;
8. В ходе обучения всегда нужно опираться на индукцию и опыт.

Последний принцип В. Ратке, по-видимому, основывается на философских идеях его современников Ф. Бэкона и Р. Декарта, которые призывали не доверять силе авторитета, а опираться на достаточные доказательства и опыт, пропущенные через собственный разум<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. 2005. С. 179-181.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:**  
**ЖБАН А. Н.**  
**ДЕКАРТ РЕНЕ**

**РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**



Рене Декарт

**Рене Декарт** (1596–1650) французский ученый и философ. Образование получил в иезуитской школе в Анжу, откуда вынес глубокую неприязнь к иезуитским методам воспитания. После нескольких лет военной службы и путешествий поселился в Нидерландах (1629), где провел 20 лет в уединенных научных занятиях. В 1649 г. по приглашению шведской королевы стал жить в Стокгольме.

Выдвинул учение о двух разнородных субстанциях – *мыслящей* (душа) и *протяженной* (тело) и поставил проблему соотношения между ними (психофизическая проблема). Основным атрибутом мыслящей субстанции,

по Декарту, является мышление, под которым он понимал все психические процессы, поскольку они открываются в самонаблюдении, т. е. сознаются: таким образом, психика отождествлялась с сознанием.

Идея разнородности и независимости друг от друга духа и материи центральная в системе Декарта.

Человек представляет собой единственный случай в природе, где эти субстанции сосуществуют (что определяется, по Декарту, божественным вмешательством).

Опираясь на открытия в области физиологии и анатомии, Декарт предпринял попытку объяснить все процессы в теле без участия души, как продукт телесного механизма под влиянием внешних воздействий. Описанная Р. Декартом схема двигательного акта явилась первым вариантом учения о рефлексе.

В мышлении выделял два типа актов: бестелесные, так называемые действия души (интеллектуальные чувства, воля, мышление о нематериальных предметах), и функции, которые являются продуктом соединения души и тела. Последние Декарт называл страстями в широком смысле слова, относил к ним восприятие, телесные потребности, чувства.

Наиболее подробно разработал учение о страстях в узком смысле слова, т. е. о чувствах, рассмотрел их глубокое воздействие на поведение человека, наметил пути борьбы с нежелательными страстями, в которой уделял решающую роль воспитанию.

В процессе познания Декарт исключительную роль отвел дедукции,

под которой понимал рассуждение, опирающееся на достоверные исходные данные и состоящее из цепи также достоверных логических выводов, показал, что порядок приобретения знаний должен соответствовать строю мыслительной деятельности: от знакомого к неизвестному, от простого к сложному.

Идеалом воспитания и обучения, по Декарту, становится развитие ясного мышления, основанного на доказательстве. Декарт провозгласил доктрину о природном равенстве умов, хотя допускал врожденные различия в качествах интеллекта (например, в скорости протекания мыслительных процессов). Считал, что природных задатков для развития ума недостаточно, образование должно дополнять их и руководить ими. Неравенство в возможностях образования определяет неравенство интеллектуальное. Таким образом, образование, доступное каждому, – не привилегия, а естественное право.

Рутинному обучению, основанному на механическом заучивании, должны быть противопоставлены свобода мысли и логичное стремление к истинному знанию. Эти идеи Декарта легли в основу ряда дидактических принципов, определивших реорганизацию традиционной системы образования. В наиболее полной мере они были использованы в деятельности янсенистских школ, в частности школы Пор-Рояль под Парижем<sup>67</sup>.

## **§ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ Я. А. КОМЕНСКОГО**

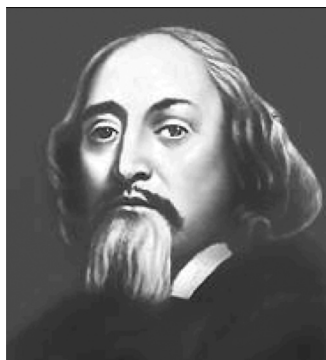
***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ  
В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ ДО КОНЦА XX В.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

Начиная с XV столетия в ряде западноевропейских стран получили широкое распространение различные движения протестантского толка, выступавшие против католической церкви и поддерживаемых ею феодальных порядков. Наиболее мощным среди них было движение гуситов на востоке империи Габсбургов, в Чехии...

В XVI–XVII вв. идеи гуситов сохранялись в общинах Чешских (Богемских, Моравских) братьев, в среде которых родился, вырос и сформировался в духовном отношении величайший в мировой истории педагог-мыслитель **Ян Амос Коменский** (1592–1670) – в латинизированной форме его имя звучит *Коменкус*.

<sup>67</sup> См.: Жбан А. Н. Декарт Рене. Российская педагогическая энциклопедия. С. 249–250.

Я. А. Коменский родился в Южной Моравии, в местечке Нивница, по-видимому, в зажиточной семье. Рано лишившись родителей, он учился урывками сначала в братской, потом уже в возрасте 16 лет в традиционной латинской школе. То, что он так поздно поступил в латинскую школу, позволило ему осмыслить все недостатки организации, содержания и методов работы в ней. Личный отрицательный опыт побудил его заняться разработкой вопросов, связанных с усовершенствованием организации и методов школьной работы, содержанием школьного образования.



Ян Амос Коменский

Проучившись некоторое время в немецких университетах в Герборне и Гейдельберге, Я. А. Коменский вернулся на родину, где и началась его педагогическая деятельность. В Тридцатилетней войны Чехия потеряла независимость, а чешские протестанты, подвергавшиеся жестоким преследованиям, были изгнаны за пределы родины. Я. А. Коменский вместе с частью общины Чешских братьев нашел пристанище в польском городе Лешно, где он прожил 28 лет и создал большинство педагогических трудов, получивших известность во всем мире.

Многие годы своей жизни Я. А. Коменский посвятил созданию «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», значительную часть которого он отвел рассмотрению проблем воспитания, изложив здесь все основные положения своей педагогической концепции в обобщенном виде.

В тяжелый период потери Чехией национальной независимости Я. А. Коменский хотел помочь своему народу сохранить культурное наследие предков путем улучшения дела образования и воспитания молодежи. На это и был направлен самый известный его теоретический труд по педагогике «Дидактика», т. е. общая теория обучения. Первоначально он был написан на чешском языке, а потом в переработанном виде переведен на латинский язык – международный язык науки – под названием «Великая дидактика».

В период пребывания в Лешно Я. А. Коменский написал первую в мире педагогическую книгу для родителей «Материнская школа» (о воспитании детей в семье), а также подготовил целый ряд учебных книг: «Открытая дверь языков», «Физика», «Астрономия». Первая из них была учебником латинского языка, где вместо обычных для того времени таблиц склонений и спряжений, правил и исключений давалось описание реальной действительности; само обучение латыни сопровождалось сообщением практических знаний. Ни одна учебная книга ни до, ни после Я. А. Коменского



не получила такого широкого распространения в странах Европы, как «Открытая дверь языков». Позднее в Венгрии, куда он был приглашен в 1650 г. для организации школьного дела, Я. А. Коменский написал еще один учебник – «Мир чувственных вещей в картинках», который произвел подлинную революцию в учебном деле.

«Мир чувственных вещей в картинках» (лат. «Orbis pictus») можно рассматривать как синтез педагогических воззрений Я. А. Коменского в их практическом преломлении: здесь он реализовал свои идеи о признании внешних органов чувств ребенка в качестве основных средств познания внешнего мира, о развитии у детей в первую очередь чувственного восприятия окружающих их вещей, о широком использовании в обучении наглядности. В этой книге на практике было показано, в чем состоит смысл дидактических правил перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от простого к сложному, от общего к специальному.

В «Мире чувственных вещей в картинках» особенно четко прослеживается стремление Я. А. Коменского реализовать свою главную идею: дети в процессе школьного обучения должны получать реальное образование, соответствующее уровню их понимания и развития.

Все учебные книги Я. А. Коменского пронизаны идеей *пансофии* – всеобщей мудрости, под которой он понимал знание всех вещей, реально существующих в мире. Внешне эта идея Я. А. Коменского сходна с идеей энциклопедизма, распространенной в его эпоху в Европе. На самом же деле идея пансофии Я. А. Коменского была гораздо глубже, она предполагала нечто большее, чем овладение общими сведениями из различных областей действительности. Пансофия, в понимании Я. А. Коменского, – это отражение в сознании человека реально существующего, а не выдуманного мира во всем его многообразии.

Для понимания пансофических идей Я. А. Коменского, которые являются краеугольным камнем его педагогической концепции в целом, необходимо иметь в виду его основополагающую мысль о пангармонии, согласно которой все в мире органически связано между собой и отдельные части целого отражают в себе черты общего.

Идея пансофии рассматривалась в трудах Я.А. Коменского весьма многогранно, применительно же к его педагогической системе она играла ведущую роль при решении вопроса о содержании, организации и методах обучения. В «Великой дидактике» Коменский сформулировал цель воспитания на основе своей концепции пансофизма.

Однако, оставаясь представителем своей эпохи, будучи глубоко религиозным человеком Я. А. Коменский раскрыл цель воспитания в весьма компромиссной форме: каждый человек должен быть подготовлен к вечной жизни, но при этом в своем земном существовании он должен быть разумным созданием; человек призван, утверждал Я. А. Коменский в «Великой дидактике», все исследовать и дать всему имена и все исчис-

лать, т. е. знать и иметь возможность назвать и понять, что находится в мире. Человек лишь тогда будет достоин называться разумным существом, когда он будет понимать основы устройства всех вещей.

Быть «владыкой всех созданий», по Я. А. Коменскому, – это значит использовать все вещи по их назначению, употреблять их с пользой для себя, вести себя с достоинством и святостью, понимая, где, когда и до какого предела нужно уступать ближнему, быть в состоянии разумно управлять своими внешними и внутренними действиями.

Отсюда у Я. А. Коменского следует, что истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был:

- 1) знающим все вещи,
- 2) владыкою всех вещей и самого себя,
- 3) чтобы он себя и все возводил к Богу – источнику всех вещей.

Если эти требования выразить известными понятиями, то мы получим:

I. Научное образование.

II. Добродетель, или нравственность.

III. Религиозность, или благочестие.

Формулируя эти три коренные задачи воспитания, Я. А. Коменский конкретизировал свою основополагающую идею об универсальности воспитания, имеющую в его педагогической концепции и философское, и сугубо практическое значение.

Из задач Я. А. Коменского вытекало и его требование, чтобы во всяком благоустроенном обществе создавались и функционировали школы как учреждения для совместного образования и воспитания детей независимо от пола, происхождения и рода занятий родителей.

В «Великой дидактике» Я. А. Коменский впервые предложил и стройную систему школ, основывая ее на им же разработанной возрастной периодизации развития человека от рождения до зрелости (по Я. А. Коменскому, она простиралась от рождения до 24 лет).

Первой ступенью воспитания и образования детей от рождения до 6 лет должна быть *материнская школа* – воспитание в семье под руководством матери. Я. А. Коменский видел главную задачу воспитания детей этого возраста в развитии их органов чувств, речи и первоначальных ручных умений, обогащении представлений об окружающей жизни. Детально все эти вопросы были рассмотрены Я. А. Коменским в его «Материнской школе»: благодаря этому произведению он с полным основанием рассматривается как родоначальник методики воспитания и обучения детей дошкольного возраста в современном значении этого понятия.

За материнской школой у Я. А. Коменского следует *школа родного языка* для всех мальчиков и девочек от 6 до 12 лет, независимо от сословной принадлежности. В отличие от многовековой традиции обучать только на латыни эта школа должна была, пользуясь родным языком, сообщать знания о вещах окружающего детей мира, совершенствовать вла-

дение общим для всех народным языком, который, по Я. А. Коменскому, является средством укрепления и сохранения нации как таковой.

В отличие от всех существовавших в эпоху Я. А. Коменского образовательных учреждений эта школа должна была сообщать учащимся широкий круг систематизированных, реальных знаний по арифметике, географии, истории, экономической жизни и государственному устройству, знакомить с различными ремеслами и, конечно, осуществлять религиозное воспитание на основе чтения текстов Священного писания, переведенных на родной язык. Для каждого из шести лет обучения в школе родного языка Я. А. Коменский предполагал написать особый учебник. Несколько учебников он создал, но все они погибли во время пожара в 1656 г. в г. Лешно, да и сама идея школы родного языка лишь частично была реализована Я. А. Коменским при организации образования в Венгрии.

Третья ступень школьного образования, по Я. А. Коменскому, – *гимназия или латинская школа*, должна была открываться в каждом городе, будучи предназначенной для юношей 12–18 лет, проявивших склонность к занятиям наукой уже в школе родного языка. На первый взгляд латинская школа Я. А. Коменского похожа на традиционную латинскую школу, существовавшую на протяжении нескольких веков: в ее учебном плане по-прежнему сохранялось изучение традиционных «семи свободных искусств». Однако при внимательном рассмотрении в содержании обучения обнаруживается ряд принципиальных новшеств, которые сближают эту школу с общеобразовательной школой Нового времени. Здесь наряду с латинским языком, большое место отводилось изучению реальных предметов – математики, физики, естествознания; как самостоятельные отрасли знания фигурировали история, этика; предусматривалось изучение новых языков. Венчая весь курс общего образования, должны были изучаться риторика и диалектика. Именно для этого типа школы Я. А. Коменский разработал целостную систему учебников: «Преддверие», «Открытая дверь языков», «Зал», «Школа-игра», которые принесли ему широкую известность еще при жизни.

Завершающую ступень школьного образования в системе Я. А. Коменского составляли *академии* – высшие учебные заведения для молодых людей 18–24 лет, проявивших особые умственные дарования. Внешне академии, которые, по замыслу Я. А. Коменского, должны были открываться в каждом государстве или крупной провинции, напоминают существовавшие с XII столетия университеты с обычными факультетами. Однако и на этом этапе образования, не раскрывая в деталях его содержание, Я. А. Коменский имел в виду сообщение студентам пансофических знаний, т. е. всех обобщенных достижений наук.

Таким образом, Я. А. Коменский практически впервые в истории предложил стройную систему взаимосвязанных школ, позволяющую юношеству, начиная с раннего детства, достигать высот научного образования.

Вместе с этим он разработал оригинальную дидактическую систему, получившую позднее название *классно-урочной* и сохраняющуюся во многих своих чертах до настоящего времени. При этом он стремился к такой организации обучения, при которой было бы предусмотрено четкое распределение содержания всех видов школьной работы по годам, месяцам и даже дням обучения.

При такой системе организации процесса обучения дети одного возраста и приблизительно одного уровня знаний под общим руководством учителя должны были одновременно продвигаться вперед к единой для всех образовательной цели. Так возникли классы с постоянным составом учеников, учебный год со строго фиксированным началом и концом учебных занятий, продолжительностью учебного дня – от четырех уроков в школе родного языка до шести уроков в день в латинской школе.

Все это напоминает общую организацию обучения в школах многих стран мира, сохраняющуюся на протяжении трех с лишним столетий. Предпринимаемые в XX столетии попытки перестроить все школьное дело, организацию и методы образовательной работы пока что ощути-мых преимуществ не показали.

Я. А. Коменский прекрасно знал и обобщил все положительное, что было достигнуто его предшественниками и современниками в области методики обучения. В его трудах звучат имена тех мыслителей, которые высказали какую-либо интересную мысль относительно организации и методов обучения или требований к ним.

Я. А. Коменский был глубоко убежден в том, что в области обучения и воспитания в целом действуют законы, общие для природы, а методы школьной работы должны на эти законы опираться, т. е. быть природо-сообразными.

Метод обучения, предлагавшийся Я. А. Коменским, был достаточно прост. Требования к организации обучения, сформулированные Я. А. Коменским, могут быть сведены к следующему: поскольку в школе нужно учить самим вещам, а не обозначающим их словам, обучение нужно начинать с наблюдения над этими вещами, лишь после этого можно обсуждать увиденное. Это положение Я. А. Коменский резюмировал в своем «золотом правиле» в главе XX «Великой дидактики»: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...»

Я. А. Коменский постоянно говорил о необходимости ознакомления детей с реальными вещами, но он прекрасно понимал, что это возможно далеко не всегда. Поэтому он рекомендовал использовать в процессе обучения различные вспомогательные средства – картины, макеты, модели и

т. п. Можно утверждать, что благодаря Я. А. Коменскому принцип наглядности в теории и практике обучения занял прочное место и до настоящего времени входит в число ведущих дидактических принципов.

Придавая особое значение непосредственному ознакомлению детей с изучаемыми вещами и явлениями, Я. А. Коменский уделял особое внимание раскрытию причинных взаимосвязей между явлениями внешнего мира, приучению учащихся к их обнаружению и анализу.

Метод обучения, пропагандировавшийся Я. А. Коменским, характеризовался стремлением сделать весь педагогический процесс разумно организованным и целенаправленным: содержание, расположение и изучение учебного материала должны быть последовательными, переходящими от простого к сложному, от близкого к далекому, от краткого к пространенному. Теоретически все эти положения обоснованы во многих трудах Я. А. Коменского, особенно же подробно – в «Великой дидактике». Метод обучения, который предлагал Я. А. Коменский, должен был возбуждать у детей радость от овладения знаниями, позволяя без скуки, без окриков и побоев идти по пути познания.

Я. А. Коменский считал необходимым систематический учебный труд школьников в классе, выполнение ими домашних заданий, но при учете уровня их развития и имеющихся знаний, их интересов, направленных на познание окружающего мира. Если содержание и методы обучения будут отвечать возможностям детей, т. е. будут им доступны, то и весь учебный труд будет восприниматься детьми радостно, с искренним удовольствием.

Только учитывая все это, побуждая детей к накоплению личного опыта в процессе активной деятельности, и можно будет реформировать школу в «дом наслаждения», превратив ее в место, где формируется человеческая личность.

Главный педагогический труд Я. А. Коменского назван «Великая дидактика». Однако следует иметь в виду, что сам автор и многие его современники трактовали термин «дидактика» значительно шире, чем это делается в наши дни: в содержание этого понятия включались вопросы не только образования и обучения, но и деятельности учителя, организации школы, различные аспекты воспитания – нравственного, трудового, религиозного и т. д. В целом дидактика Я. А. Коменского охватывает практически все проблемы, которые являются предметом рассмотрения в рамках современной педагогики.

В своих многочисленных трудах Я. А. Коменский постоянно обращался к причинам пороков человеческого общества и путям их устранения, главным из которых он считал правильно организованное воспитание. Именно поэтому многие его дидактические идеи имеют самое непосредственное отношение к воспитанию, а самообразование и обучение являются фундаментом человеческой нравственности. Поэтому без-

нравственными, порочными людьми становятся те, кто или был лишен образования, или же получил образование неправильное, извращенное. Я. А. Коменский считал необходимым воспитание у детей, укоренение в их сознании и поведении таких общечеловеческих добродетелей, как мудрость, умеренность, мужество, справедливость, честность, выносливость в труде и т. п. Все эти качества личности должны развиваться у каждого ребенка с раннего возраста путем наставлений, подкрепляемых конкретными делами и поступками. В воспитании Я. А. Коменский важную роль отводил примеру самого учителя, а также примерам, заимствованным из истории и литературы.

В школьной работе Я. А. Коменский огромное значение придавал соблюдению дисциплины, порядка во всем – следованию учащимися и учителями установленным правилам. Общеизвестна крылатая фраза Я. А. Коменского: «Школа без дисциплины – что мельница без воды». Однако его понимание школьной дисциплины, школьных порядков принципиально отличалось от традиционного для того времени как с точки зрения трактовки их сущности, так и при рассмотрении средств их установления.

В традиционной схоластической школе того времени главным средством установления порядка были наказания. Они применялись по любому поводу, в частности и для «стимулирования» учебной деятельности школьников. Я. А. Коменский в противоположность существующей практике полагал, что подлинная дисциплина должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга.

Я. А. Коменский признан и оценен как великий мыслитель-философ, который предложил четкую концепцию преобразования человеческого общества, изложенную в уже упоминавшемся выше труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», который ему завершить не удалось.

Этот его труд состоит из семи частей: «Панегерсия» («Всеобщее пробуждение»), «Панавгия» («Всеобщее озарение»), «Пансофия» («Всеобщая мудрость»), «Пампедия» («Всеобщее воспитание»), «Панглоттия» («Всеобщий язык»), «Панортосия» («Всеобщее исправление»), «Паннутесия» («Всеобщее побуждение»).

Для педагогов наибольший интерес представляет четвертая часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Пампедия», которая полностью посвящена проблемам воспитания и образования и синтезирует все педагогические идеи Я. А. Коменского. Основное назначение этого труда, по мнению самого автора, состояло в том, чтобы указать людям, как следует готовить подрастающие поколения для перестройки существующего, весьма несовершенного человеческого общества.

Развивая свои ранние идеи о воспитании, Я. А. Коменский в «Пампедии» высказал весьма продуктивную мысль о том, что вся жизнь

человека должна быть школой. Если в «Великой дидактике» он говорил о четырех школах – материнской, родного языка, гимназии и академии, то в «Пампедии» у него речь идет еще о школах зрелости и старости, в которых главным наставником и учебником является сама жизнь. Можно сказать, что в этих высказываниях великого педагога-мыслителя в зародыше содержится ведущая идея современной концепции непрерывного образования.

Я. А. Коменский является не просто педагогом, заботившимся о совершенствовании школьного дела. Он был и остается пока единственным педагогом-философом, увидевшим в воспитании подрастающих поколений предпосылку дальнейшего прогресса человечества. Традиционное сведение его заслуг к формулированию узкопедагогических принципов и правил обучения не только принижает значение Я. А. Коменского в истории развития философско-педагогических идей как мыслителя, размышлявшего о судьбах человечества, но и ограничивает роль воспитания и науки о нем в жизни современного общества<sup>68</sup>.

### **§ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ**

#### ***ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ: ПРОСВЕЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ***

*Просвещение* – прогрессивное идейное течение эпохи перехода от феодализма к капитализму в Европе в XVIII веке («**век Просвещения**»). Просвещение является естественным продолжением *гуманизма* как светского культурного направления, характеризующегося индивидуализмом и критическим отношением к традициям. Деятели Просвещения боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», за политическую свободу и гражданское равенство. Важнейшее место в построении нового общества они отводили знаниям.

Родоначальником просветительной литературы можно считать *Дж. Локка*.

Общеввропейское значение имела просветительная деятельность *Ф. Вольтера, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро*.

Деятели Просвещения стремились найти естественные принципы человеческой жизни: естественная религия, естественное право, естественный порядок экономической жизни и т. п. Определяя основной характер Просвещения, И. Кант подчеркивал, что Просвещение не есть замена одних догматических идей другими догматическими же идеями,

---

<sup>68</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. 2005. С. 181–194.



а самостоятельное мышление. В этом смысле он противопоставлял просвещению просветительство. Идеи Просвещения оказали значительное влияние на развитие общественной мысли<sup>69</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

Важным центром идей Просвещения оказалась Франция. Предшественники французского Просвещения в педагогике (Ф. Фенелон, Ш. Роллен) настойчиво говорили о необходимости научного образования и умственного воспитания, формирования цельной личности, изучения в целях воспитания психологии ребенка.

Известный церковник, автор педагогического романа «Телемак», трактата «Воспитание девиц» **Франсуа Фенелон** (1651–1715), перешедший на закате жизни в оппозицию абсолютистскому режиму, высказывал либеральные взгляды, которые отразились в его педагогических суждениях. Фенелон отвергал в воспитании авторитарность, полагал необходимым обеспечить естественное, свободное развитие ребенка.



Франсуа Фенелон

Фенелон — один из первых педагогов Нового времени, кто оставил систематические размышления о женском образовании. Он считал, что необходимо не только давать женщине некое образование, но и формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Отвергая жесткое воспитание, Ф. Фенелон полагал, что в раннем детском возрасте следует умело сочетать нежность и ласку, одновременно приучая к терпению. Фенелон советовал не потакать детской привычке поспешно судить обо всем и говорить о вещах, о которых совсем нет ясного представления. Он предостерегал от чрезмерного восхищения ребенком, поскольку это поощряет эгоизм и самолюбование.

Одним из наибольших недостатков обучения Фенелон считал отсутствие в нем привлекательности для детей: «Приятное допускает только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца

<sup>69</sup> Просвещение / Педагогический энциклопедический словарь... 2002. С. 221–222.

этим занятиям и с жадностью стремиться к этим развлечениям?» Чтобы покончить с таким пороком, предлагалось чередовать игру и учебу, избегать чрезмерной назидательности при изучении учебного материала.

В нравственном воспитании Фенелон выделял, прежде всего, необходимость приучения к честности и искренности: «Не бойтесь снисходить к их (детей) маленьким слабостям, чтобы внушить им храбрость говорить о них».



Шарль Роллен

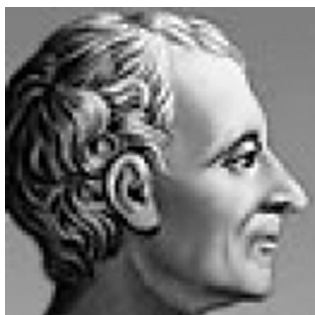
Другой деятель французского Просвещения – **Шарль Роллен** (1661–1741). Выходец из семьи ремесленника, Шарль Роллен закончил философский факультет Парижского университета. Преподавал в коллежах латынь и риторике. Дважды избирался ректором Сорбонны и реформировал ее программу в духе новой образованности. Возглавлял коллеж в Бовэ, откуда по настоянию инквизиции был изгнан и на некоторое

время заключен в Бастилию. Ш. Роллену удалось в известной мере обобщить накопленный позитивный опыт образования. Его творчество оказалось важным источником педагогики Нового времени. Неслучайно позже Ж.-Ж. Руссо упомянет «доброго Роллена» как одного из своих предшественников.

В основном труде Ш. Роллена «Трактат об образовании» (1728) кодифицированы тогдашние нормы обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6–7-летнего возраста; предлагал в дальнейшем для девочек особую программу занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер, краткий курс отечественной истории. В программе обучения главное место отдавал родному языку. Обучение в начальных школах бедняков предлагал начинать с уроков французского языка. В коллеже Роллен советовал продолжать изучение французского языка и литературы, античной литературы и древних языков, начала естествознания и математики. В программу элементарного обучения включал занятия «физикой».

Шарль Роллен придавал особое значение наставительным беседам с использованием примеров из биографий великих духом людей, изучению истории как школы человеческой морали. Ведущую роль в воспитании Роллен отводил наставнику.

Одной из целей французского Просвещения была борьба со средневековыми идеями и институтами воспитания и образования. Ее начало



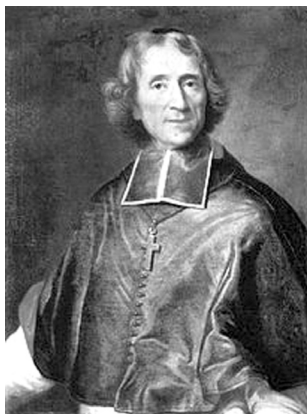
Шарль Луи Монтескье

связано с публикацией в 1748 г. сочинения **Шарля Луи Монтескье** (1689–1755) «Дух законов».

В своем сочинении Ш. Л. Монтескье выдвинул программу, предусматривающую в области образования: формирование подрастающего поколения на идеалах конституционного государства, замену сословной школы системой демократического национального образования, где каждый юный гражданин приобщается к знаниям.

Французские просветители признавали решающую роль воспитания и образования в становлении и судьбе личности, вот почему, например, **Дени Дидро** утверждал, что если предоставить сыну расти так, как растет трава, то когда этот маленький дикарь вырастет, к его ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины.

Размышляя о воспитании и образовании, Д. Дидро рассматривал их как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным. Иначе смотрел на проблему общественных и природных факторов в воспитании **Клод Адриан Гельвеций**. В трактате «Человек» (1773.) он называет ребенка *материалом для лепки* задуманного воспитателем. Гельвеций предлагал перестроить образование в демократическом духе, в частности посредством индивидуализации обучения. Людям, обладающим различиями в интеллекте, необходимо, по его мнению, и различное образование.



Франсуа Вольтер

**Франсуа Вольтер** (1694–1778) писал, что человек всецело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он попадает, наконец, случаем, что направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления.

Французские просветители возлагали большие надежды на общественное образование, объявив его главным приоритетом социального прогресса. Они планировали создать благоприятную воспитательную среду, обеспечить для решения педагогических задач сотрудничество школы и общественности. Предлагалось внести изменения в программы и принципы обучения в духе таких планов. Например, предполагалось так изме-

нить содержание образования, чтобы оно следовало историческому порядку открытий человечества и школьники могли мысленно пройти тот же путь, что и все человечество, будучи максимально самостоятельными и инициативными.

Французское Просвещение остро поставило вопрос о демократизации школы. Однако взгляды просветителей на этот процесс были различны. Так, Ф. Вольтер отказывал в полноценном образовании черни. Он писал: «Лучше, чтобы народом руководили, чем давали ему образование..., давать образование надо не рабочим, а добрым буржуа». С таких позиций он трактовал и идею полезного обучения: «Я нахожу правильным, чтобы небольшое число детей обучалось читать, писать, считать, а большинство их, особенно дети рабочих, должны уметь обрабатывать землю».

Д. Дидро, напротив, решительно настаивал на принципе доступности общего образования. Он оставил подробный проект бесплатной, обязательной, открытой всем социальным слоям школы. В этой связи в работах Дидро «План университета для российского правительства» (1775), «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек» (1773–1774), «Публичные школы» (1773–1774) поставлены важные педагогические вопросы. Дидро пришел к выводу, что учитель не должен пренебрегать природными различиями детей. Придавая огромное значение воспитанию, Дидро, в отличие от Гельвеция, не считал его всемогущим. Он полагал, что прекрасные задатки присущи представителям всех сословий. Более того, будучи сыном простого мастерового, Д. Дидро был убежден, что гений, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов.

Французские просветители, предлагая реформы воспитания и обучения, обращали особое внимание на совершенствование тогдашнего заведения общего образования – коллежа. Они высказывались за гражданское, в духе конституционализма воспитание учеников этого учреждения. Ф. Вольтер, в частности, писал: «Надо надеяться, что французы, наконец, изучат публичное право, которое им никогда не преподавали». Предлагалось расширить в коллеже программу естественнонаучного образования, сократить одновременно объем преподавания древних языков и литературы.

Задумав такую реформу, Д. Дидро советовал концентрировать обучение в каждой учебном году на одном из разделов школьной программы: математике, механике, астрономии, естествознанию и физике, химии и анатомии, логике и грамматике, античным языкам и литературе. Параллельно предусматривались три центра образования:

- 1) философия, мораль, история, география;
- 2) рисование и начала архитектуры;
- 3) музыка, фехтование, танцы, верховая езда, плавание<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли... 2004. – С. 171–175.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:  
ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
ПЛЕЯДА ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ  
ГЕЛЬВЕЦИЙ КЛОД АДРИАН**



Клод Адриан Гельвеций

**Клод Адриан Гельвеций** (1705–1771) прославился работой «Об уме», которая вышла в 1758 году. Она была запрещена и приговорена к сожжению. Развил свои идеи в К.А. Гельвеций в книге «О человеке», раскрыв процесс развития умственных способностей личности. Эту книгу, написанную в 1769 году, Гельвеций завещал опубликовать только после его смерти. Она увидела свет в 1773 году.

В своих работах К. А. Гельвеций раскрыл факторы формирования человека. Как сенсуалист он утверждал, что все понятия и представления у человека образуются на основе чувственного восприятия: мышление он сводил к способности ощущать. Важнейший фактор формирования человека – влияние среды. Человек – продукт общественный среды и воспитания. К. А. Гельвеций полагал, что мнения правят миром.

Воспитание является средством переустройства мира. Основываясь на этом, Гельвеций сформулировал цель воспитания: стремление к благу всего общества в согласовании личного интереса каждого человека с благом нации – воспитание общественного деятеля.

К. А. Гельвеций требовал вырвать общественное воспитание из рук духовенства и сделать его светским. Он предлагал покончить с засильем в школах латыни и вооружать детей реальными знаниями, к которым он относил: естественнонаучные предметы, родной язык, историю, мораль, политику, поэзию. Резко осуждая схоластические методы, Гельвеций требовал, чтобы обучение было наглядным и строилось на личном опыте ребенка. Учебный материал должен быть простым и понятным учащимся.

К. А. Гельвеций признавал право всех людей на образование. Он считал, что все люди от природы обладают равными способностями и возможностями к развитию. Он отвергал мнение о неравенстве умственного развития людей, обусловленного их социальным происхождением, национальной или расовой принадлежностью. Гельвеций доказывал преимущество общественного воспитания перед семейным. Настаивая на том, чтобы учителя были людьми просвещенными, считал необходимым улучшать их материальное положение.

Ребенок, по мнению К. А. Гельвеция не рождается злым или добрым, тем или иным его делает общественная среда и воспитание. В трактате «О человеке» он называет ребенка «материалом для лепки» задуманного воспитателем. Призывал строить образование на идеях демократизма, посредством индивидуализации обучения. Людям, обладающим различиями в интеллекте, необходимо и различное образование. В воспитании преследуется социальная ориентация<sup>71</sup>.

**МАТЕРИАЛЫ ПО СТАТЬЕ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н., ФРУМОВ С. А.**  
**ДИДРО ДЕНИ**  
**РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

*Дени Дидро* (1713–1784), французский философ, просветитель, писатель. Учился в иезуитском коллеже в Лангре, затем окончил коллеж д'Аркур в Париже. В 1732 г. получил ученую степень магистра искусств. Первые философские сочинения Дени Дидро содержали критику христианской религии и церкви в духе деизма. Сочинения после 1749 г. написаны Дидро с позиций материализма и атеизма. В этом же году за распространение «опасных мыслей» был арестован. По выходе из тюрьмы стал одним из организаторов и редакторов «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел» (1751–1780).



Дени Дидро

Важная заслуга деятелей французского Просвещения и, прежде всего, Д. Дидро, состоит в том, что они дали Франции и миру «Энциклопедию» – свод знаний эпохи, имевший просветительский, педагогический смысл. Этот огромный труд предназначался для воспитания подрастающего поколения в духе новых идеалов. В документе предлагались оригинальные определения целей, содержания воспитания и обучения. Энциклопедисты верили в природные силы человека, стремились формировать его в полезном для общества направлении, развивать способности каждого. Общая идея энциклопедистов – заменить догматическое, оторванное от жизни образование воспитанием нового человека. Признавая равенство представителей всех слоев населения, они предлагали проекты просвещения третьего сословия.

В 1773–1774 посетил Россию, где пытался уговорить Екатерину II провести прогрессивные реформы, обращая внимание императрицы на

<sup>71</sup> См.: Гельвеций К. А. Лучшие педагоги России... <http://www.best-pedagog.ru/k.a.gelvetsiy>



то, что несправедливое общественное устройство заглушает самые прекрасные задатки. В «Плане университета, или Школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном в 1775 г., а также в ряде заметок, написанных им во время пребывания в Петербурге («О школе для молодых девиц», «Об особом воспитании», «О публичных школах» и др.) Дидро рассматривал широкий круг педагогических проблем (система образования, методы обучения и др.). В России он был избран Почетным членом Петербургской Академии наук и Академии художеств.

Д. Дидро участвовал в разработке демократической программы воспитания и образования. Он верил в природные силы человека и предлагал формировать личность в полезном для общества направлении. Дидро считал необходимым покончить с отрывом школьного образования от жизни, настаивал на равном воспитании выходцев из всех сословий, требовал секуляризации – отделения школы от церкви.

В сочинении «Систематическое опровержение книги Гельвеция «О человеке»» (1773–1774) Дидро воспитание детей рассматривал в тесной связи с их анатомо-физиологическими особенностями. Задача просвещения состоит, по его мнению, в том, чтобы выявить природные способности детей и дать им полное развитие.

Анализируя исторический опыт и состояние европейской школы, Д. Дидро намечал новые принципы организации просвещения. В первую очередь он отстаивал принцип всеобщего обязательного бесплатного начального образования. В эпоху, когда во Франции и в большинстве других государств школа была подчинена церкви, Дидро проектировал государственную систему народного образования, построенную на основе секуляризации и бессословности, подчеркивая, что низшие слои были и будут рассадником добрых нравов и знаний.

Д. Дидро отмечал, что дети бедняков, привыкшие с ранних лет к труду, учатся более прилежно, чем дети богатых. Стремясь обеспечить фактическую доступность школы, Дидро считал необходимым организовать материальную помощь государства детям бедняков (бесплатные учебники и питание в начальной школе, стипендии в средней и высшей школе).

Дидро был противником господствовавшей в то время в Европе системы среднего образования с ее классицизмом. Выступал за реальное направление в образовании, за его связь с практическими потребностями жизни. На первый план выдвигал физико-математические и естественные науки. В распространении и углублении этих знаний Дидро видел залог развития производства. Вместе с тем, указывал Дидро, естествознание вызывает большой интерес у детей, а изучение математических наук особенно развивает логическую мысль и дух изобретательства. Его аргументация в пользу реального образования по своей разносторонности и убедительности превосходила все написанное ранее по этому вопросу.



Д. Дидро хотел, чтобы вся система образования давала широкие, разносторонние теоретические знания. Он предложил учредить три типа учебных заведений: *начальные школы*, где обучали бы счету, письму и чтению; 6-8-летние *средние школы*; *университеты*.

Цени основательность знаний, Д. Дидро утверждал: «Лучше знать немного, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо». Придавая большое значение хорошим учебникам, предлагал привлекать к их составлению крупных ученых.

В целях повышения уровня знаний он рекомендовал четыре раза в год проводить в средней школе публичные экзамены, учебные успехи молодежи поощрять; лучших выпускников назначать на государственные должности. Для более тщательного подбора учителей Д. Дидро советовал объявлять конкурсы; требовал хорошего материального обеспечения учительства. Необходимыми качествами учителя, по его мнению, должны быть глубокое знание предмета, «честная и чувствительная душа». Задача учителя – сделать из каждого своего воспитанника честного человека, внушить ему такие качества души, как твердость и справедливость, развивать в нем «здравый, просвещенный и обширный» ум, широту кругозора, прививать вкус ко всему «истинному, прекрасному»<sup>72</sup>.

#### **§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ АНГЛИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ: ЭМПИРИКО-СЕНСУАЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЖОНА ЛОККА**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты целой плеядой мыслителей. Некоторые из них настаивали на организации всеобщего начального обучения на родном языке (*Томас Пейн*), предлагали создать ремесленные школы для обучения детей всех возрастов (*Уильям Петти*), требовали ликвидации сословной школы и создания демократической системы образования (*Джон Беллерс*).

Значительный след в развитии идей воспитания и обучения подрастающего поколения составило творчество английского просветителя *Джона Локка* (1632–1704). В его трактатах «Мысли о воспитании» и «Об управлении разумом» были ярко выражены передовые педагогические устремления. В трудах Дж. Локка были представлены идеи светского,

<sup>72</sup> См.: Джуринский А. Н., Фрумов С. А. Дидро Денни. Российская педагогическая энциклопедия... С. 271–272.

обращенного к жизни образования. Считая целью воспитания – формирование качеств образцовых граждан, Локк полагал, что для ее достижения необходимо преодолевать невежество и суеверия, широко распространенные среди населения Англии.

Выходец из семьи адвоката, студент и преподаватель Оксфорда, Дж. Локк отлично знал работы выдающихся философов и естествоиспытателей своего времени. С особым интересом он изучал взгляды Ф. Бэкона и Р. Декарта. Представления Дж. Локка о воспитании складывались в контексте его общефилософских воззрений, на основе собственных наблюдений как наставника детей в дворянских семьях.

Дж. Локк придавал воспитанию огромное значение: «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет – благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми».

Дж. Локк выдвинул и обосновал оригинальные суждения о факторах развития личности, о роли, цели и задачах воспитания, содержании образования, методах обучения. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека.

В отличие от картезианства, отправная формула которого «Мыслю – следовательно, существую» означала критику чувственного опыта как критерия познания, Джон Локк утверждал, что человеческое знание является следствием внешнего чувственного опыта. По Локку, у человека нет врожденных представлений и идей. Локк, так же, как и Декарт, убежден, что появившийся на свет ребенок подобен чистой доске (*tabula rasa*), на которой воспитатель может начертать любой текст.

Естественный человек готов и должен воспринимать окружающий мир посредством своих чувств, через внутренний опыт – рефлексию.

Цель воспитания Локк видел в обеспечении здорового духа в здоровом теле. Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Так, умственное развитие должно подчиняться формированию характера. Нравственность человека Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка постоянно закалывать, физически упражнять, приучать стойко переносить трудности, поощрять его свободное, естественное развитие, принципиально отрицая унижительные физические наказания (исключение могло составлять дерзкое и систематическое неповиновение).

Дж. Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации образования. Вот почему он оправдывает и предлагает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т. е. выходцев из верхов, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих.

В набор дисциплин и занятий полноценного обучения Дж. Локк включал латинский и французский языки, арифметику, геометрию, гео-

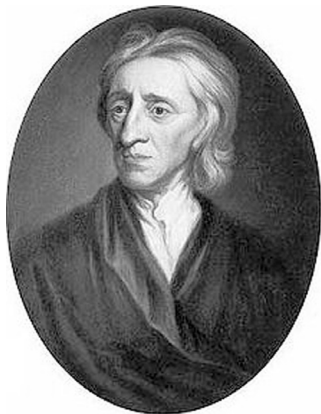
графию, историю, танцы, фехтование. Получавшему такую подготовку юному джентльмену необходимо было преподавать также навыки социального поведения – хорошие манеры и знание света. При рассмотрении организации и методов обучения элиты Локк ратовал за строго контролируемое частное образование. Это значило, что в раннем детстве о мальчиках надлежало заботиться родителям и гувернерам. Затем гувернеров должны заменять тщательно отобранные частные наставники, которые обучают, воспитывают своих подопечных, опекают их при обучении в небольших частных школах и университетах. Заключительная стадия образования джентльмена – длительное путешествие в континентальную Европу в сопровождении и под надзором наставника.

Сохранив верность элитарному сословному воспитанию, Дж. Локк вместе с тем размышлял и о практической направленности обучения – для деловых занятий в реальном мире. Для этого предлагалось упростить школьную программу, ввести в нее новые предметы. Но он далек от утилитарного понимания полезности обучения. Обучение, по Локку, – это процесс формирования общественных и нравственных устоев личности<sup>73</sup>.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:  
ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
ПЛЕЯДА ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ  
ЛОКК ДЖОН**

*Джон Локк* (1632–1704) – английский философ, просветитель, государственный деятель. В своих философско-педагогических воззрениях отразил эпоху революционно-демократических преобразований в Англии и интересы нового формирующегося класса буржуазии. Ф. Энгельс назвал Локка «сыном классового компромисса 1688 г.». Он отстаивает социальные теории «естественного права» и договорную теорию происхождения государства.

Воспитание джентльмена («Мысли о воспитании» 1693) – необходимая программа для обоснования права нового человека управлять государством.



Джон Локк

<sup>73</sup> См.: Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... 2004. С. 167–169.

Критика теории врожденных идей Р. Декарта, Г. В. Лейбница привела Локка к созданию теории «чистой доски», которая отражена в сочинении «Опыт о человеческом разуме» (1690): душа ребенка от рождения подобна чистой доске и формируется под влиянием внешних факторов: воспитания и окружающей среды. Дети от рождения равны. От воспитания и обстоятельств жизни зависит все развитие человека. Разница в результатах воспитания обусловлена неравенством индивидуальных способностей, разной степенью прилежания. Это неравенство приводит к естественному имущественному и социальному неравенству.

Главные средства и способы воспитания: пример, среда, окружение ребенка, выработка привычек. Основа познания – чувственное восприятие (сенсуалистский взгляд). Кроме внешнего опыта существует и внутренний (рефлексия), обретаемый в акте мышления. Джон Локк не отрицал естественных склонностей и индивидуальных особенностей детей, но считал, что девять десятых всех людей таковы, каковы они есть, только благодаря воспитанию.

Цель воспитания: становление гражданина, формирование нравственного характера. Необходимо не только подготовка к успешному ведению дел, но и обеспечение осознания воспитанником своей гражданской ответственности, возможности приносить пользу стране, вести добродетельную жизнь.

С актуальной для того времени идеей правового государства связана цель нравственного воспитания. Мораль выводится Локком из принципа пользы и интересов личности. Поведение человека должно быть разумным (регулятором поведения выступает здравый смысл), подчинено общественным интересам, однако во взаимодействии личности и общества приоритетное значение отдается индивидуальному началу. Моральные нормы должны быть не внешними регулятивами, а внутренними качествами личности.

Содержание образования более широкое, чем было до того принято, направлено на то, чтобы готовить к жизни, приносить воспитаннику практическую пользу (утилитаризм).

Роль воспитателя огромна, его задача – правильно регулировать каналы чувственного восприятия и формировать нужные знания, волевые устремления и мотивационные побуждения, развивать любознательность. Искусство воспитания заключается в создании ситуаций, закрепляющих полезные привычки, в наблюдении за ребенком и подборе соответствующих его «страстям и господствующим наклонностям» методов.

Семья – среда, в которой воспитывается ребенок, ограждающая его от дурных внешних влияний. Воспитание дома осуществляется под руководством специально подобранного воспитателя (гувернера), являющегося наставником, способным служить ребенку примером.

Труд на свежем воздухе, занятия ремеслом полезны для здоровья, отвлекают от вредной праздности, дают закалку. Самостоятельное чтение совершенствует разум. Локк в сочинении «Мысли о том, что читать и изучать джентльмену» определяет круг самостоятельно изучаемой литературы.

Отстаивая идею элитарного сословного воспитания, Дж. Локк предложил создавать обязательные для детей бедных (3–14 лет) рабочие школы, где дети бы обучались грамоте и основам ремесла, окупая издержки на свое образование («Рабочие школы»)<sup>74</sup>.

## **§ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ НЕМЕЦКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ: ФИЛАНТРОПИЗМ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ НЕОГУМАНИЗМ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
*ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ***

В конце XVIII столетия в Германии начался расцвет педагогической мысли. Облик немецкого Просвещения складывался из двух идейных потоков. Духовным отцом одного из них *К. Ф. Николаи* (1733–1811) была выдвинута умеренная программа морального самоусовершенствования, проповеди трудолюбия, семейных добродетелей.

Более радикальным оказалось направление, основатель которого *Г. Э. Лессинг* (1729–1781) писал в своем труде «Воспитание человеческого рода» (1780): «Неужели человечеству никогда не достичь высшей ступени просвещения и чистоты? Боже милосердный, избавь меня от такого богохульства».

В рамках второго направления в конце XVIII – начале XIX вв. развились наиболее мощные ветви немецкого Просвещения: педагогические идеи классической философии, а также собственно педагогические течения: филантропизм, неогуманизм.

### **Педагогическое движение филантропизма**

Педагогическое движение *филантропизма* (от греч. *phileo* – люблю, *anthropos* – человек) имело целью теоретическое обоснование и воплощение на практике в новых образовательных учреждениях «*филантропинах*» (отсюда еще одно название движения – *филантропинизм*) идеи обучения граждан, которые могли бы способствовать общественному прогрессу. Основными заслугами филантропизма в сфере педагогики и просвещения явились пропаганда идей светского гражданского воспитания, продвижение к построению педагогики на научной основе, формулировка идей наглядного обучения, современного образования, физического воспитания, искоренения жестоких наказаний.

<sup>74</sup> См.: Локк Дж. Лучшие педагоги России... <http://www.best-pedagog.ru>

В обучении особое внимание уделялось точным наукам, природоведению, физической подготовке. Педагоги стремились предельно расширить опыт детей, сделать привлекательным умственный и физический труд, связать школу с природой и с жизнью общества, сделать обучение радостным. Воспитание они рассматривали как средство подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе, а влияние общества считали важным фактором воспитания. Они призывали к воспитанию, соответствующему развитию ребенка и учитывающему его самостоятельность.

Педагогический идеал филантропистов характеризует желание готовить из детей полезных и высоконравственных граждан, подготовленных к практической деятельности в различных сферах жизни, обладающих необходимыми для этого научными знаниями и умениями, деятельных и любящих жизнь людей, умеющих при служении обществу достигать в то же время и личного счастья. Подобный идеал воспитания тесно связан с идеей гармоничного развития личности, единства умственного образования, физического и нравственного воспитания. Главным при этом являлось, по мысли филантропистов, нравственное становление личности, воспитание послушания, трудолюбия, человеколюбия, патриотизма.

Выдвигая требование сближения содержания образования с потребностями жизни, немецкие педагоги-филантрописты пытались изменить методы обучения в школе: бессмысленной и удручающей зубрежки старой школы они противопоставили активную и сознательную работу. Они выступали за улучшение материального оборудования школ, оснащенность учебниками, доступных для понимания детей. В основе процесса обучения, считали филантрописты, должен лежать принцип наглядности.

Филантрописты высоко оценивали значение игры в жизни ребенка. Игра должна облегчать ребенку усвоение системы знаний, делая само обучение привлекательным. В «филантропинах» игра широко применялась. Изменение отношения к детским играм способствовало развитию дошкольной педагогики в Германии, основы которой также во многом были заложены филантропистами<sup>75</sup>.

Главные представители педагогического движения *филантропизма*: И. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман, И. Г. Кампе и др.

Лидер филантропизма *Иоганн Бернгард Базедов* (1724–1790) исходил из того, что общественные изменения тесно связаны с переменами в школьном деле. Главный порок традиционного образования он видел в недоступности детскому сознанию значительной части учебного материала, в авторитарно-жестокоем отношении к детям. Его совершенно не устраивал отрыв школы от потребностей жизни: «Природа! Школа! Жизнь! Если между ними трое царят дружба и согласие, то человек становится

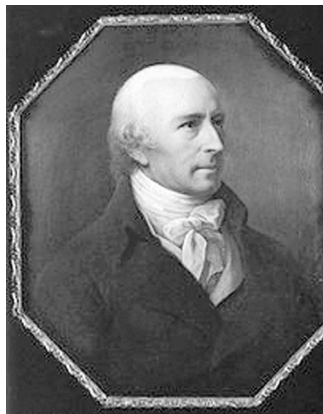
<sup>75</sup> Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии... С. 21–23.

тем, чем он должен быть... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссоре».

Выдвигая на первый план задачу устанавливать органическую связь воспитания и обучения с жизнью, И. Б. Базедов следующим образом формулирует основную педагогическую цель: «...Подготовить детей к общепользней, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры – все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели».

И. Б. Базедов полагал, что идеал воспитания полезного и счастливоч человека – одно целое. Подобный идеал тесно увязан с идеей гармонии умственного образования, физического и нравственного воспитания. При этом на главное место выдвигалось нравственное становление личности. И. Б. Базедов писал в «Книге методов», что прекрасно образованный человек, не будучи воспитанным, рискует совершать аморальные поступки. В процессе нравственного воспитания особая роль отдавалась труду, работе, под которыми понимались любые занятия, которые предписаны ребенку.

Излагая в трактате «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» свои педагогические взгляды, И. Б. Базедов предлагал физически воспитывать и закаливать ребенка с первых дней жизни, основывать нравственное воспитание (особенно в детстве) на послушании, обучение начинать с чувственных восприятий. Свои идеи Базедов успешно осуществил в *филантропии* – учрежденном им учебно-воспитательном интернате в Дессау.



Иоахим Генрих Кампе

Другой идеолог филантропизма, **Иоахим Генрих Кампе** (1746–1818), отчетливо провозглашал идеи независимости школы от государства, поощрения здорового соперничества между учебными заведениями. Исходя из убеждения в том, что общество должно уважать каждого человека и давать ему возможность свободного развития, Кампе указывал на правомерность свободы совести в школе, в частности непозволительность обязательного религиозного обучения, а также необходимость распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу.



**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ЮЖАНИНОВА Е.В.  
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ  
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА  
НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Неогуманистическое движение в образовании**

**Неогуманизм** – педагогическое течение, зародившееся в Германии в середине XVIII в. и выдвинувшее в качестве воспитательного идеала античный образ совершенного человека.

Термин «неогуманизм» был введен немецким историком педагогики Ф. Паульсеном в 80-х гг. XIX в. Первые представители этого течения – И. М. Геснер (1691–1761), И. А. Эрнести (1707–1781), К. Г. Хейне (1729–1812) и др. Колыбелью этого неогуманистического педагогического движения был университет в Геттингене, где работал И. М. Геснер. Он критиковал формализм в изучении древних языков, при котором штудировались главным образом грамматика и риторика, содержание же оставалось почти несущественным. Между тем, именно в содержании И. М. Геснер видел основное значение занятий древними языками: молодежь должна была, в первую очередь, изучать силу суждения.

Х. Г. Хейне, последователь И. М. Геснера в Геттингене, углубил эту новую концепцию изучения древности и значительно расширил науку об античности. Он создал целую систему наук для более глубокого понимания античной культуры (не только ее языка, но и ее искусства, мифов и пр.) и распространил это восхищение античной культурой через круг своих учеников, среди которых были Вильгельм фон Гумбольдт, И. Г. Фосс, Ф. и А. Шлегели.

Неогуманизм достиг вершины в деятельности Ф. А. Вольфа и В. Гумбольдта, которые выступали с критикой сословного воспитания и образования, за обновление существующей школьной системы и создание единой светской школы. Отзываясь на потребности времени, неогуманисты требовали включения в учебный план гимназий предметов реального цикла. Под влиянием воззрений неогуманистов произошли существенные изменения в трактовке роли классических языков в образовании. Большое значение придавалось изучению древнегреческого языка, литературы и философии, так как именно в античности неогуманисты искали образец буржуазного национального «государства разума», а в идеале гуманности древних греков видели воспитательный идеал. Так, Ф. А. Вольф, усматривая в духе античности противоположность по отношению к односторонней культуре разума, ожидал от «погружения души в мир древности возвышения всех сил духа к прекрасной гармонии внешнего и внутреннего в человеке».

С этой идеей гармоничного раскрытия всех сил человека неогуманизм вливался в большое классически-идеалистическое движение эпохи.

Особое внимание неогуманисты уделяли реорганизации средних учебных заведений. По их суждению, гимназия должна одновременно давать практически полезные и необходимые знания, т. е. «современное» образование, и знание древних языков и литературы – «классическое» образование. В педагогической теории во главу угла ставилось понятие гуманности, важнейшим средством воспитания которой считалась античная культура.

Неогуманисты расширяли содержание традиционного среднего образования. В учебные планы неогуманистических гимназий включалась (наряду с древними языками) математика; значительное место уделялось родному языку. Изменились цели изучения древних языков: основное внимание отводилось чтению текстов античных авторов, грамматика стала рассматриваться как средство, способствующее лучшему пониманию текстов.

Овладение культурным наследием Древней Греции и Древнего Рима должно было, по мнению неогуманистов, способствовать развитию у гимназистов самостоятельного мышления, формированию их мировоззрения и эстетических вкусов.

Основную задачу гимназии неогуманисты видели в подготовке учащихся к продолжению образования в университетах. Под влиянием неогуманистов классическое образование стало основным видом среднего образования.

Представители позднего этапа неогуманизма – В. Гумбольдт, Ф. А. Вольф – сосредоточили внимание на проблеме раскрытия способностей человека, предприняв попытку возрождения идеи всестороннего развития личности. Они выступили за реформу учебных планов гимназий за счет расширения курсов истории и естествознания, чем способствовали перестройке содержания образования в средних школах на основе современных научных данных.

Неогуманисты поставили проблему преемственности среднего и высшего образования. Гумбольдт был инициатором реформы Берлинского университета, который стал образцом высшего учебного заведения, осуществившего единство преподавательской и научно-исследовательской работы.

Благодаря неогуманистической реформе в Пруссии в народных школах закрепилась система обучения И. Г. Песталоцци. Это способствовало повышению качества обучения в начальной школе.

Неогуманисты были сторонниками фундаментальной (университетской) подготовки учителей средней школы главным образом за счет расширения общекультурных курсов. С конца 80-х гг. некоторые идеи неогуманизма спонтанно возрождаются в концепциях гуманитаризации образования.

В известном смысле неогуманизм оказался наследником гуманистических идей Возрождения. Него представители пошли дальше в разработке

идеи воспитания гармоничного человека, осознав, что обществу требуются индивиды универсального типа в одной сфере социальной деятельности, т. е. люди с высоким уровнем развития отдельных качеств<sup>76</sup>.

### **Педагогические воззрения Вильгельма фон Гумбольдта**

Одним из видных представителей неогуманизма является **Вильгельм фон Гумбольдт** (1767–1835) – философ, филолог, государственный деятель и дипломат. Получивший воспитание в духе Ж.-Ж. Руссо и филантропической школы, он воспринял идеи эпохи Просвещения. Большое воздействие на становление В. Гумбольдта как педагога оказали его первый учитель И. Г. Кампе, соратник И. Б. Базедова в Филантропине в Дессау, а также известные в Германии филолог Х. Г. Хейне и поэт, философ и педагог И. Г. Гердер – основатели неогуманизма. Дружба с И. В. Гете и Ф. Шиллером стала, по словам В. Гумбольдта, «самым большим образовательным событием его жизни».



Вильгельм фон Гумбольдт

Вильгельм фон Гумбольдт возглавлял народное образование в Пруссии, был инициатором открытия Берлинского университета (1809), выступал за создание единой системы образования, состоящей из элементарной школы, гимназии и университета. В. Гумбольдтом был составлен учебный план гимназии, который включал древние и немецкий языки, математику, естествознание, историю, географию, пение и исключал изучение религии. Он отвергал какую-либо дифференциацию среднего образования: она мало или односторонне способствует развитию учащихся. По утверждению В. Гумбольдта, идея дифференциации противоречит предназначению общего образования, которое может успешно развиваться лишь благодаря общей взаимосвязи нашего «Я» с окружающим миром.

В. Гумбольдт полагал, что задачу развития свободного и самостоятельного человека можно осуществить вне государственных учебных заведений: «Если воспитание должно развить человека вообще – независимо от определенных, окружающих его гражданских форм, то в таком случае оно не нуждается в помощи государства».

По мнению Вильгельма, фон Гумбольдта, роль государства заключается в том, чтобы контролировать соблюдение законности в сфере образования.

<sup>76</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... 2004. С. 169–171.

Философия образования В. Гумбольдта направлена на углубленное понимание внутренней сущности человека, осознание уникального и особенного через раскрытие заложенных в человеке сил. Центр его размышлений – человек как индивидуум. В работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» (1792) философ сформулировал цель воспитания каждого человека, которая заключается в «высшем и наиболее пропорциональном формировании его способностей в единое целое».

Утверждая основные понятия образовательной парадигмы классической идеалистической эпохи, ученый поддерживал господствующую в то время идею «общечеловеческого и всесторонне гармоничного образования», особо отмечая при этом, что речь должна идти о развитии всех сил человека, а не только сил его разума. Он должен прийти к гармоничному внутреннему образу, т. е. образовать себя и стать человеком. Разрабатывая эту мысль вслед за И. Г. Песталоцци, В. Гумбольдт считал, таким образом, самой непосредственной обязанностью человека формирование собственного гармоничного и нравственного существа.

Для достижения этой цели первым и неотъемлемым условием, по мысли В. Гумбольдта, является свобода. В частности, ученый писал, что «среди свободных людей все ремесла развиваются быстрее; искусства процветают; науки расширяют свою проблематику. В обществе свободных людей и семейные узы теснее; родители с большим рвением заботятся о детях и благодаря большему благосостоянию скорее могут осуществить свои желания. В среде свободных людей возникает соревнование, и лучшие воспитатели появляются там, где их судьба зависит от успеха их деятельности, а не от содействия государства». Стремление к свободе иллюстрирует либеральные взгляды молодого В. Гумбольдта.

В основе идеологии образования В. Гумбольдта лежит принцип самообразования. В 1791 г. он подчеркивал: «Главными максимами считаю следующие: ничто так не важно на земле, как высшая сила и самое многостороннее образование индивидов. Отсюда первый закон истинной морали – образуй себя сам. И только второй закон – действуй на других только тем, что ты есть». При всей активной деятельности человека точка зрения собственного образования должна быть, по мнению В. Гумбольдта, приоритетной. Все дела, творения и достижения оценивались ученым как «средства своего самоформирования». Самообразование означало для ученого развитие индивидуальности: принцип индивидуальности наряду с принципом свободы особо выделялся В. Гумбольдтом.

К развитой индивидуальности относилась так называемая «широта», т. е. стремление каждого человека воплотить в себе все совершенство «человечества». Таким образом, ученый признавал диалектическую взаимосвязь индивидуальности и человечества. Данные принципы, по-

ощряющие воспитание человека как целостного существа, открытые в античности греками, благодаря В. Гумбольдту легли в основу образования в неогуманистической гимназии и сохраняют свою актуальность в настоящее время.

Вместе с тем, признавая важность устройства индивидуальной жизни и «развития богатства индивидуальных форм», философ утверждал, что индивид не только вправе, но и обязан сыграть активную роль в формировании окружающего мира. Отмечая, что отдельный человек существует в исторической жизненной взаимосвязи, ученый был уверен, что и культура и общество лучше развиваются, если индивидуум активно работает над собой.

Содержание образования Гумбольдт отразил в Кенигсбергском и Литовском учебных планах. Вслед за И. Г. Песталоцци ученый считал, что основой содержания обучения в народной школе должна стать работа над формой, числом и родным языком, что составляет фундамент всего обучения.

В гимназическом образовании он различал специальные области:  
*лингвистическую* область – родной и иностранные языки;  
*историческую* область – история, география, естествознание;  
*математическую* область – математика, физика.

Недопустим был отказ от любой из этих областей. Приоритетное значение В. Гумбольдт придавал древнегреческому языку, включив его в равном с латынью объеме в новый учебный план гимназии.

Помимо древних и родного языков в него вошли математика, естествознание, география, пение, история, преподавание которой было расширено за счет изучения античности. Из учебного плана гимназии был исключен закон Божий. Главное, чему должны научиться ученики гимназии, считал В. Гумбольдт, – это умение учиться, тренировать свои силы.

Размышляя о роли и образе учителя, философ высказывал мнение, что наставнику ни к чему быть «превосходным ученым», но он обязан «досконально знать все, чему учит, и настаивать на том, чтобы та же доскональность была и у его учеников». В связи с этим ученый критиковал метод образования филантропической школы: «Без этого желания иметь доскональность все так и остается игрой, и из этого ничего путного ни в теории, ни в практической жизни выйти не может».

В этой цитате заключено убеждение Гумбольдта в необходимости глубоких знаний по различным предметам, составляющим общее образование.

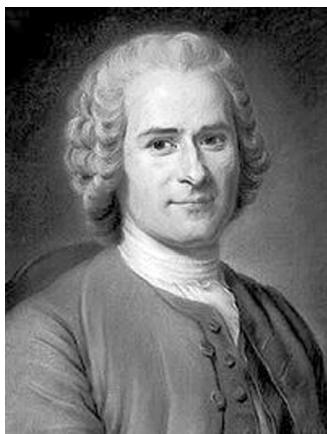
Игра как метод преподавания, не нашла поддержки ученого.

Творчеству Гумбольдта вплоть до XX в. не уделялось должного внимания в теории педагогики. Первым, кто признал ценный вклад Вильгельма фон Гумбольдта в развитие образования, был известный немецкий педагог Э. Шпрангер (1882–1963). Однако многие идеи Гумбольдта пережили свое время и соответствуют современной концеп-

ции личностно-ориентированной педагогики, главным принципом которой является гуманистическая направленность, что означает реальное признание ценности, неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей<sup>77</sup>.

## § 6. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Ж.-Ж. РУССО

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**



Жан-Жак Руссо

*Жан-Жак Руссо* (1712–1778) родился в Женеве в семье часовщика. Переменил много профессий: был учеником нотариуса, гравера, служил лакеем и секретарем, домашним воспитателем и учителем музыки. Систематического школьного образования Ж.-Ж. Руссо не получил, но много занимался самообразованием. В 1741 г. он поселился в Париже, где познакомился со многими выдающимися людьми того времени. Мировоззрение его отличалось глубокими противоречиями. Развитие наук и искусства, полагал он, не способствует улучшению нравов людей, а ухудшает их. К этому тезису он обращался во многих произведениях («О причине неравенства между людьми»,

«Общественный договор», «Способствовало ли возрождение наук и искусства очищению нравов», «Эмиль, или О воспитании» и др.).

Наступило время, утверждал Ж.-Ж. Руссо, когда знание, в котором искал спасения человек, стало обманом: науки рождаются из потребности защититься, искусства – из честолюбивого желания выделиться, философия – из стремления господствовать. В отличие от других просветителей, Ж.-Ж. Руссо не ставил развитие гражданственности и нравственности в зависимость от прогресса наук и искусства, центром его внимания стал естественный, природный человек, который рождается совершенным, но которого уродуют общественные условия. Однако при этом Руссо не отрицал и не приуменьшал роли воспитания.

Свою концепцию воспитания Ж.-Ж. Руссо изложил в произведении, в котором он сконцентрировал свои размышления о человеке: это – «Эмиль, или О воспитании» (1762) – трактат, который он считал лучшим,

<sup>77</sup> Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии... С. 75–78.

наиболее важным из своих трудов и в котором его педагогические воззрения выражены через художественные образы. В предисловии к «Эмилу» Ж.-Ж. Руссо отмечал, что пишет эту книгу на основании своих собственных идей и считает, что именно этот труд дает ему право на признательность людей, так как *человечество может быть спасено только посредством воспитания*.

Руссо отвергал современную ему образовательную традицию. По его мнению, старая система воспитания, санкционируемая церковью, должна быть отвержена. Вместо этого он считал необходимым ввести демократическую систему, которая должна способствовать выявлению у ребенка дарований, заложенных природой. Воспитание будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер, если оно будет напрямую связано с естественным развитием индивида и станет побуждать его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний, на нем основанных.

Воспитание, считал Ж.-Ж. Руссо, дается человеку природой, людьми и окружающими его вещами:

- воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека;

- воспитание, получаемое от людей, – это обучение тому, как пользоваться этим развитием;

- воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, которые его окружают.

Все эти три фактора должны, по мнению Ж.-Ж. Руссо, действовать согласованно.

О природе как факторе воспитания Ж.-Ж. Руссо рассуждал следующим образом: ребенок рождается чувственно восприимчивым и получает впечатления от окружающих его предметов через органы чувств. По мере роста он становится более восприимчивым, знания об окружающем расширяются, углубляются, изменяются под влиянием взрослых. Такой подход к воспитанию был для того времени принципиально новым, так как вся система школьного воспитания практически игнорировала как возрастные, так и индивидуальные особенности ребенка.

Воспитание человека начинается вместе с его рождением и продолжается всю жизнь, и главная задача воспитания – создать человека. Этим новое воспитание, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно отличаться от старого, которое ставило целью подготовку из ребенка доброго христианина и добропорядочного гражданина. Для Руссо воспитание было искусством развития подлинной свободы человека, зависящей только от него самого. Отсюда вытекало отрицание им системы общественного воспитания, так как, по его мнению, нет отечества и нет граждан, а есть лишь угнетенные и угнетатели.



Но и природа означала для Руссо не первобытное существование человека, а его свободу и непосредственное развитие врожденных способностей и влечений. Стремление к природе у Ж.-Ж. Руссо проявлялось в неприятии искусственности и в притягательности ко всему естественному, простому.

Обращаясь к родителям и воспитателям, он призывал их развивать в ребенке естественность, прививать чувство свободы и независимости, стремление к труду, уважать в нем личность человека и все полезные и разумные ее склонности.

Ребенка Руссо ставил в центр воспитательного процесса, но, в то же время, он выступал против чрезмерного потакания детям, уступок их требованиям, капризам. Отвергая любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя, он в то же время утверждал, что ребенок не должен быть предоставлен самому себе, так как это ставит под угрозу его развитие.

Воспитатель должен сопровождать ребенка во всех его испытаниях и переживаниях, направлять его формирование, способствовать его естественному росту, создавать условия для его развития, но никогда не навязывать ему своей воли. Ребенку необходима определенная среда, в которой он сможет обрести самостоятельность и свободу, реализовать заложенные в нем от природы добрые начатки.

В обучении важно, полагал Ж.-Ж. Руссо, не приспособлять знания к уровню ученика, а соотносить их с его интересами и опытом. Важно организовать передачу знания так, чтобы ребенок сам брал на себя эту задачу. Для этого нужен педагогический подход, который основывается на значении передаваемого знания с учетом интересов каждого воспитанника.

Ж.-Ж. Руссо постоянно акцентировал внимание на значении труда в воспитании и умственном развитии. Труд внушает ребенку чувство долга, ответственность за то, что он делает. Кроме того, будучи членом общества, человек обязан своим трудом компенсировать затраты на свое содержание.

Труд – неизбежная обязанность человека. Трудовое воспитание у Ж.-Ж. Руссо связано с нравственным, умственным и физическим совершенствованием. Однако при этом он был противником узкоремесленного обучения. Ребенок должен научиться пользоваться всеми наиболее необходимыми в быту инструментами, должен быть знаком с основами различных ремесел. Это, полагал Руссо, поможет ему вести впоследствии честный и независимый образ жизни.

В процессе трудового обучения, по мысли Ж.-Ж. Руссо, ребенок должен посещать различные мастерские, наблюдать за работой ремесленников и выполнять, по мере возможности, поручаемую ему работу.

Участие ребенка в трудовой деятельности взрослых не только дает ему возможность овладевать трудовыми навыками, но и позволяет лучше разобраться в отношениях между людьми. Трудовую деятельность необходимо сочетать с умственными упражнениями так, чтобы одно было отдыхом от другого. Именно их сочетание способствует как физическому, так и умственному развитию ребенка.

Задача нравственного воспитания, по мнению Руссо, состоит в том, чтобы предохранить ребенка от влияния испорченного общества, искусственной культуры и следить за развитием его собственных потребностей и интересов.

Нравственное воспитание должно осуществляться после умственного, поэтому основная предпосылка нравственного воспитания – развитие разума. И лишь только потом – выработка моральных качеств, формирование понятий об общественных отношениях.

Ж.-Ж. Руссо считал современное ему общество аморальным. Причину этого он усматривал в противоречиях между способностями и желаниями людей, в стремлении построить свое благополучие за счет другого, в отсутствии равновесия между силами и волей. Он полагал, что в таком обществе сохранить в простоте и невинности молодого человека очень сложно, так же как сложно уберечь его от испорченности, бесчеловечности и жестокости. В мир нравственных отношений юношу следует вводить очень осторожно, шаг за шагом, поскольку у кого нет никаких нравственных норм, он и в жизнь входит с одной врожденной страстью – любовью к самому себе.

Ж.-Ж. Руссо ставил перед нравственным воспитанием три главные задачи: выработку добрых чувств, добрых суждений и доброй воли. Прежде всего, у ребенка и юноши необходимо развивать положительные эмоции, направленные на гуманное отношение к людям, доброту, сострадание. Все это достигается не нравоучениями, а непосредственным общением с хорошими людьми и хорошими примерами. Руссо советовал удалять юношу от больших городов, где нравственность людей далека от идеала.

Особое внимание в нравственном воспитании Руссо отводил изучению истории, которая позволяет видеть сцену человеческой жизни, не участвуя в ней. История дает возможность отобрать для воспитания наиболее важный материал, касающийся взаимоотношений людей, который готовит воспитанника к борьбе с трудностями в самостоятельной жизни.

С религией Ж.-Ж. Руссо предлагал знакомить молодых людей в возрасте не моложе 18 лет, так как, по его мнению, по-настоящему до понимания Бога человек доходит лишь в зрелые годы, когда уже в состоянии понять, что именно он ищет в религии, и сам может выбрать себе ту религию, к которой влечет его разум. Ребенок в принципе не может иметь

представления о Боге, он лишь повторяет то, что внушают ему взрослые. Руссо признавал Бога, который дал людям сознание блага и понимание того, что счастье в справедливости, Бога без мистики и подавления воли человека. К такой религии и такому пониманию персонифицированно-го Бога должен прийти человек.

Рассматривая развитие человека и особенности его воспитания на каждом этапе, Руссо жизнь ребенка делил на четыре периода.

В первый период – от рождения ребенка до 2 лет – он считал необходимым главным внимание уделять физическому воспитанию;

во второй – от 2 до 12 лет – воспитанию чувств;

в третий – от 12 до 15 лет – умственному воспитанию;

в четвертый – от 15 до 18 лет – нравственному воспитанию.

Первоначальное воспитание должно быть, по мнению Руссо, включающим влияние на природу ребенка искусственной культуры. Этот период самый ответственный, так как, хотя ребенок и чувствует свои естественные потребности, но выразить он их не в состоянии. Поэтому именно мать особенно ответственна за этот период жизни своего ребенка, хотя и отец, которого никакие внешние обстоятельства не избавляют от необходимости воспитывать своих детей, должен строго выполнять обязанности, возложенные на него природой.

Главные педагогические средства в этот период – терпение и настойчивость, с которыми необходимо изучать причины отклонения в детском поведении.. Родители должны быть неизменно требовательными и не спешить удовлетворять все детские просьбы.

Жизнь ребенка с 2 до 12 лет должна быть периодом воспитания чувств, поскольку деятельность ума без опоры на чувственный опыт лишена всякого смысла. Ж.-Ж Руссо был противником использования книг в этот период развития ребенка. Ребенок должен изучать мир сам, при помощи органов чувств, в противном случае ему придется многое принимать на веру, т. е. пользоваться умом других.

Идею самостоятельного получения знаний ребенком Руссо считал ведущей и на этапе умственного воспитания, которое, по его мнению, должно осуществляться без программ, расписаний и учебников. Ребенка следует ставить в такие условия, когда он будет постоянно вынужден задавать вопросы, а воспитатель отвечать на них. К полезным наукам, с которыми должен знакомиться ребенок, Ж.-Ж. Руссо относил географию, химию, физику, биологию, развивающие у ребенка интерес и любовь к природе.

Гуманитарные предметы Руссо считал ложными науками и предлагал изучать древних философов и писателей. Из современных книг он рекомендовал лишь роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», который, по его мнению, демонстрирует, как общение с природой и труд совершенствуют человека нравственно.

Руссо полагал, что ребенка нужно учить жить по-человечески, и делать это следует тогда, когда подросток вступает в пору возмужалости, с 15 лет. Этот период Руссо называл периодом «бурь и страстей», когда происходят вспышки эмоций и душевное возбуждение. Именно в это время необходимо заботиться о воспитании уже не ребенка, а юноши.

Подобно тому, что есть возраст, наиболее благоприятный для обучения, есть возраст, наиболее благоприятный для выполнения общественных обязанностей, – это возраст после 20 лет. Гражданские обязанности Ж.-Ж. Руссо возлагал только на мужчину. Жизненное назначение женщины он ограничивал ролью жены и матери. Женщина должна уметь шить, вязать, готовить, петь и танцевать. Ум ее должен развиваться не в чтении, а в общении с родителями, в процессе наблюдения за теми людьми, с которыми она общается. В девушке следует воспитывать покорность и повиновение мужу, развивать ее физические возможности, чтобы она могла рожать здоровых детей. В отличие от юноши девушку следует обучать религии с детских лет, так как девочкой, считал Ж.-Ж. Руссо, она должна исповедовать религию матери, выйдя замуж – религию мужа. Ограничивая женщину в участии в общественной жизни, он при этом считал необходимым воспитывать уважение к ней со стороны мужа и общества.

Такое отношение Ж.-Ж. Руссо к воспитанию женщины, во-первых, отражало традиции того времени и, во-вторых, соответствовало его мысли о том, что участие женщины в общественной жизни противоречит ее естественному назначению – быть женой и матерью.

Свой идеал свободной и цельной личности Ж.-Ж. Руссо противопоставил рассудочной культуре современного ему XVIII столетия. Реализацию этого идеала он и видел в естественном воспитании. Эта его концепция была подлинным переворотом в педагогических воззрениях того времени, не оставив в стороне и социально-политические вопросы, за что его трактат «Эмиль, или О воспитании» был признан вредным для общества. Книга напугала реакционно настроенных деятелей Европы, и сразу после ее выхода в свет французское правительство издало указ об аресте Ж.-Ж. Руссо, что вынудило его бежать в Швейцарию. Но и в Женеве вышел декрет об аресте автора «Эмиля», а саму книгу сожгли.

Ни одно другое произведение, посвященное вопросам воспитания детей, ни до, ни после «Эмиля», не оказало столь сильного влияния на развитие педагогической мысли. Последователей Ж.-Ж. Руссо привлекала его вера в могущество детской природы, следование воспитанию за спонтанным развитием ребенка, предоставление ему широкой свободы.

Положение Ж.-Ж. Руссо о том, что свобода – одно из естественных прав человека, а роль педагога заключается в развитии активности, ини-

циативы ребенка, в косвенном и тактичном руководстве без принуждения, – взяли за основу представители концепции свободного воспитания, получившей широкое распространение в конце XIX – начале XX в.

Сторонники этого направления ставили в центр образовательного процесса ребенка его интересы, способности, возможности, стремление к творчеству, а главную задачу педагога видели в помощи естественному развитию ребенка. Их деятельность была направлена против муштры и угнетения детей, против формализма и зубрежки в обучении. Многие идеи свободного воспитания явственно проявились в теоретических воззрениях и практической деятельности ряда педагогов уже на рубеже XVIII и XIX вв. Так, И. Г. Песталотци (1746–1827) считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка; Ф. Фребель (1782–1852) считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие; Э. Кей (1849–1926) ратовала за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума. Эти и другие прогрессивные педагоги XIX – начала XX в. в значительной степени опирались на идеи Ж.-Ж. Руссо<sup>78</sup>.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 7

1. Охарактеризуйте основные дидактические принципы Я. А. Коменского. Какое отражение они находят в теории и практике современной школы?
2. Сравните теории Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо с педагогической системой Я. А. Коменского с точки зрения трактовки цели воспитания. Что, на Ваш взгляд, утрачено и что приобретено?
3. Какова мера актуальности педагогических систем Коменского, Локка, Руссо для современной педагогической теории и образовательной практики?
4. Какие практические рекомендации по организации воспитания и обучения детей сегодня можно предложить на основании педагогических воззрений В. Гумбольдта
5. Каково современное значение педагогических взглядов французских энциклопедистов К. А. Гельвеция и Д. Дидро?
6. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, целей воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиля педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

---

<sup>78</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. 2005. С. 214–220.

Я. А.  
Коменский

Джон  
Локк

К. А.  
Гельвеций

В.  
Гумбольдт

Ж.-Ж.  
Руссо

Об идеале  
человека

О смысле  
его жизни

О цели  
воспитания

О доминирую-  
щих способах  
педагогического  
воздействия

О стиле педагоги-  
ческого взаимо-  
действия<sup>79</sup>

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : Учебник / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. Дидро Дени. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1 / А. Н. Джуринский, С. А. Фрумов; Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая советская энциклопедия, 1993. – С. 271–272.

История педагогики и образования. от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2007. – 152 с.

Гельвеций, К. А. Лучшие педагоги России. История педагогики. Плеяда великих педагогов [Электронный ресурс] / К. А. Гельвеций. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru> – Дата обращения: 22.11.2011.

Локк, Дж. Лучшие педагоги России. История педагогики. Плеяда великих педагогов [Электронный ресурс] | Дж. Локк. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru> – Дата обращения: 22.11.2011.

Лучшие педагоги России/ История педагогики. Образование и педагогика в эпоху Просвещения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru> – Дата обращения: 22.11.2011.

---

<sup>79</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Учебники и учебные пособия

Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джурицкий. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

Корнетов, Г. Б. Западная педагогика XVII–XVIII вв. : Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2002. – 108 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

История педагогики : Учебник для аспирантов и соискателей уч. степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

### Серийные и хрестоматийные издания

Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения : Кн. для учителей / Сост. С. Я. Карп. – М. : Просвещение, 1992. – 287 с.

Европейская педагогика от античности до нового времени : исследования и материалы. Ч. 1–2 / Под ред. Б. Г. Безрогова. – М. : ИТПИМО, 1993. – 244 с.

Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : Древний мир – эпоха Просвещения : сб. ст. / Сост П. С. Гуревич. – М. : Потиллиздат, 1991. – 461 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

### Труды выдающихся педагогов и мыслителей

Гельвеций, К. А. Сочинения: В 2-х тт. / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974.

Декарт, Р. Сочинения в 2 тт. Т. I / Р. Декарт; Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. – М. : Мысль, 1989. – 654 с.

Дидро, Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» / Д. Дидро // Сочинения: В 2-х тт. Т. 2. – М. : Мысль, 1975.

Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: В 2-х тт. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

Коменский, Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: В 2-х тт. Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

Коменский, Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.: Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.

Локк, Дж. Сочинения: В 3-х тт. – М. : Наука, 1985–1988.



Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 тт. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981; Т. 1 – 656 с.; Т. 2 – 336 с.

### **Учебная, научная и справочная литература**

Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.

Российская педагогическая энциклопедия в 2 тт. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая советская энциклопедия, 1993. – 608 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

Сетар, М. Жан-Жак Руссо / М. Сетар // Мыслители образования. Т. 4. – М. : Прогресс, 1996. – 392 с.

### **Периодика**

Степашко, Л. А. Человек в концепции Я. А. Коменского / Л. А. Степашко // Педагогика. – 1992. – № 5–6.

Рыбин, В. А. Религиозная идея в педагогике Нового времени / В. А. Рыбин // Педагогика. – 2007. – № 4. – 85–94.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/catalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

## **ГЛАВА 8. ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ В XIX ВЕКЕ**

- § 1. Социально-исторические условия и главные направления развития образования за рубежом в XIX веке.
- § 2. Полемика о перспективах развития школьного образования в XIX веке.
- § 3. Реформы в области образования.
- § 4. Становление национальных систем образования: своеобразие и общие тенденции. Дуалистический характер национальных систем образования.

### **§ 1. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ГЛАВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ В XIX ВЕКЕ**

*ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ*

В XIX веке завершается формирование классической педагогики Нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Пристально изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию образовательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания.

Педагогика и школа Запада развивались в ситуациях социальных потрясений (европейские революции и войны, гражданская война в США), на их эволюцию повлияли события мирового и европейского масштаба, а также социально-политические процессы в каждой стране. Педагогическая мысль и образовательная практика эволюционировали в условиях поступательного движения экономики, интенсивного индустриального роста, когда создание иной системы образования стало исторически неизбежным. В этом был особенно заинтересован класс промышленной буржуазии, занявший со второй половины века ключевые политические позиции. К концу столетия в ведущих странах Запада были заложены основы новой школы.

Характер и масштабы идейно-педагогического движения и становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Если в Западной Европе сказывались сословные традиции,

то педагогика и школа США прошли иной путь, не испытав груза этих традиций. В Германии обращение к школьно-педагогической проблематике стимулировалось борьбой за объединение нации. В Англии политическая власть оставалась в руках аристократии, так что изменения в школьной политике происходили медленно и постепенно. Во Франции ввиду высокой социально-политической активности народа школьный вопрос оказался одной из «горячих точек» государственной политики. В США немаловажным фактором появления демократических школьных институтов послужило поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне.

В XIX столетии как никогда остро проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния на школу церкви, определенному повышению качества обучения. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, по-прежнему пользовалась заметным влиянием клерикальная педагогика.

На протяжении первой половины XIX в. на европейскую педагогическую мысль заметно влияла философия Просвещения. Вследствие этого заметно переменялось отношение к образованию низов общества. Многие педагоги и политики осознали, что все люди, независимо от социального и имущественного положения, вправе приобретать образование. Заложенная усилиями деятелей Просвещения программа демократизации воспитания и образования к концу XIX в. обрела конкретные очертания и была оформлена законодательно. Однако демократизацию воспитания и обучения еще предстояло осуществить<sup>80</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ, 2003**

К концу XIX века на Западе утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике — промышленное производство. Процессы создания государственных систем образования, перехода к всеобщему начальному образованию, развития средней и высшей школы совпали с процессами интенсивного разрушения патриархально-крестьянского уклада (доминирование которого типично для обществ аграрно-традиционного типа), а также заметного снижения роли семьи в воспитании детей и упадка института ученичества как формы подготовки кадров.

---

<sup>80</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 186–194.

Индустриальное общество, открывая новые материальные перспективы для развития человека и общества, для прогресса науки и техники, для решения педагогических проблем, для подъема образования и культурного уровня населения, несло в себе опасность еще более резкого, чем ранее, *отчуждения личности*. Небывалые по своим масштабам социальные антагонизмы порождали резкое обострение классовой борьбы, буржуазно-демократические и пролетарские революции. Завершение территориального раздела мира, образование колониальных империй привело к подъему национально-освободительных движений, породило борьбу за передел мира и привело к невиданной по своим масштабам и разрушениям Первой мировой войне 1914–1918 гг.

На рубеже XIX–XX вв., когда стало бурно развиваться человекознание, теоретики «школы учебы» попытались в полной мере учесть возможности повышения эффективности педагогического процесса, ориентируясь на усиление его дифференциации и индивидуализации. Они стремились придать образованию личностно значимый характер, стимулировать познавательную активность и самостоятельность учащихся. Усиление недовольства «школой учебы», продолжавшей безраздельно господствовать в массовом образовании, попытки пересмотреть традиционные педагогические подходы, характеризующиеся отрывом от личности ребенка, чрезмерными интеллектуализмом и регламентацией учебно-воспитательного процесса, привели к возникновению так называемой *реформаторской педагогики*<sup>81</sup>.

## **§ 2. ПОЛЕМИКА О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XIX ВЕКЕ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

### **Вопрос о праве на образование**

На Западе в XIX веке была подхвачена рожденная эпохой Просвещения и Французской революцией идея *о праве на образование* всех общественных классов. Убежденный сторонник этой идеи Адольф Дистервег, выступая в Гамбургском парламенте, провозгласил равенство детей от рождения и необходимость следовать природе в их образовании, *соединив юношество всех сословий в одних учебных заведениях*.

Поддержанная многими крупными педагогами идея права на образование, однако, натолкнулась на серьезное сопротивление властей

<sup>81</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... 2003. С. 168–169.

предержащих. Так, участники комиссии по образованию английского парламента (1807) заявляли, что дать образование рабочим значило бы нанести вред их собственному благополучию и нравственности, ибо они будут презирать свой образ жизни и перестанут быть добрыми слугами и работниками. Противники расширения образованности среди населения стремились устранить из нормативных государственных документов даже упоминание о всеобщем праве на образование. В английской Палате общин дважды (1807, 1820) были провалены проекты повсеместного создания начальных школ. Аналогично поступали и консерваторы во Франции, отвергая план организации начальных учебных заведений во всех коммунах (1800 г.); исключая из текста конституции пункт о праве на образование (1848 г.).

При создании национальных школьных систем юридически все общественные классы должны были приобрести право на образование. Однако принципы равного доступа к всеобщему образованию оставались лишь декларацией. В действительности использование права на образование было затруднено для малоимущих слоев общества, представители которых в обучении ограничивались рамками начальной школы. Средняя школа рассматривалась в правящих кругах как учреждение, доступ в которое обеспечен лишь детям имущих классов и небольшому числу способных выходцев из низов. Поступление в среднюю школу затрудняли высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы.

В итоге национальные системы образования на Западе складывались без взаимосвязи между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. Это порождало противоречие, которое проявлялось в формальном равенстве прав на образование и фактической дискриминацией учащихся начальных школ – выходцев из низов.

Проблема права на образование была неразрывно связана с *обязательностью образования*. Требование обязательного образования поддерживали в либеральных общественных и педагогических кругах. В пользу этого требования приводились аргументы экономического порядка: утверждалось, что обязательное образование – условие индустриального прогресса и успехов в торговле, поскольку обеспечит промышленность и коммерцию необходимыми кадрами. Предлагалось учитывать и то, что реформа позволит эффективнее готовить будущих солдат, т. е. станет важным гарантом национальной безопасности.

Общим во взглядах сторонников обязательного образования являлось требование ограничить обязательность начальной школой. Идея обязательного обучения вплоть до конца XIX в. **не пользовалась** поддержкой общественных сил, от которых зависело ее воплощение.

### **Роль государства в развитии школьной системы**

В XIX в. повсеместно усиливалась роль государства в управлении и развитии школьной системы. Создавалась разветвленная сеть инспекций и надзора. Эти функции взяли на себя в Пруссии и во Франции министерства образования, в Англии и США – департаменты по образованию. Контроль приобретал все более надзорно-репрессивные формы. Так, во Франции указом 1835 г., в каждом департаменте страны была создана система школьной инспекции. Руководители инспекций назначались непосредственно министром образования (с 1854 г. инспекторы подчинялись главному инспектору местной академии).

Важным инструментом государственного контроля явились субсидии школам. Государственное субсидирование строго регламентировалось. В Англии в 1839 г. для распределения школьных субсидий был создан особый комитет. С 1846 г. субсидии стали выделяться не только на строительство и оборудование учебных заведений, но и на пособия для учащихся (последняя статья расходов в 1853 г. составила, например, треть общей суммы). С 1862 г. пособия распределяли по результатам экзаменов среди тех учащихся, которые претендовали на них. Субсидии нуждающимся учащимся распределял Департамент образования, а утверждал парламент. Финансовая поддержка школ производилась государством выборочно. Предпочтение отдавалось тем учебным заведениям, где плата за обучение была сравнительно низкой и где были выше успеваемость и уровень посещаемости учащимися занятий.

На народное образование правительство выделяло скудные средства. Каплей в море выглядели государственные кредиты на образование в Англии: ежегодные расходы на школу в 1833–1846 гг. не превышали 0,97 % государственного бюджета, в 1839 г. – лишь 1,5 % сумм, минимально необходимых для учебных заведений. В Пруссии до середины XIX в. основные расходы по финансированию массовой школы лежали на коммунальных общинах (доля государственных субсидий составляла менее 4 %). Лишь в конце века государственное финансирование возросло до 30 %. Во Франции государственным бюджетом 1864 г. на народное образование было выделено 6,8 млн. франков, что было в 53 раза (!) меньше, чем получило военное ведомство. Заработная плата французских учителей была, по оценкам современников, нищенской.

Как ни малы были средства, отпускаемые на школу, они заметно повысились по сравнению с предшествующим временем, когда правительства фактически отстранялись от материального обеспечения образования.

### **Социальное предназначение и дуализм общего образования**

В ходе развития общего образования определялись подходы к проблеме *социальных функций образования*: каким должен быть человек,

подготовленный школой. Были восприняты и по-новому осмыслены тезисы Просвещения о социально полезной личности.

Предлагались два главных типа воспитанной личности. *Практический тип* должна была воспитывать массовая школа: ей вменялась в обязанности утилитарная подготовка политически лояльной молодежи. Один из английских предпринимателей того времени вполне открыто объяснял эту задачу: *«Мне не нужны умники, мне нужны люди, знающие свое дело, которые не отказываются от своей кружки пива; думать за них я буду сам»*.

Иной тип – *тип личности лидера* – должна была готовить школа полноценного образования. Будущие управленцы нуждались не только в классическом гуманитарном образовании, но и в знании естественных, физико-математических, социально-политических наук.

Подобный дуализм общего образования, по мнению немецкого педагога *Отто Вильмана* (1839–1920), вытекал из взаимосвязей школы с социально неоднородным обществом. В рамках такого дуализма обосновывалась целесообразность сосуществования мало связанных между собой двух ступеней общеобразовательной школы – начальной и средней.

Для преодоления тупиковости начального образования были предприняты некоторые шаги. Возник новый тип учебного заведения – высшая начальная школа. Ее появление было ответом на потребность общества в повышении уровня массового образования и одновременно в преодолении замкнутости начального образования.

В Германии высшие начальные школы – расширенный вариант пятиклассной народной школы – стали создаваться в 70-х гг. XIX в. наряду с одно-, двух- и трехгодичными *народными школами*. В этих учебных заведениях кроме общеобразовательной программы преподавали право, делопроизводство, бухгалтерию и пр.

Согласно рекомендациям комиссии по образованию в Англии к созданию высших начальных школ приступили также в 70-х гг. XIX в. В программу этих школ кроме предметов элементарного обучения входили математика, физика, история, латынь, французский язык. С 1891 г. обучение в учебных заведениях этого типа стало бесплатным.

Во Франции в соответствии с законом 1833 г. учреждаются несколько высших начальных школ (школа в Орлеане, парижские коллеж Шаптеля, школа Тюрго) – промежуточных учебных заведений, предназначенных для облегчения перехода из начальной в среднюю школу. К концу XIX в. **общественные высшие начальные школы появились в городах с населением не менее 5 тыс. жителей.**

В США первая высшая начальная школа была учреждена в 1821 г. в Бостоне. Срок обучения в ней составлял 3–4 года. Вначале программа предусматривала углубленное элементарное обучение, затем ее дополнили предметами (древние и новые языки и литература и др.), которые входили



в курс *академий* – учебных заведений среднего образования со сроком обучения от 3 до 5 лет.

Если в странах Западной Европы попытки ликвидации тупиковости массового начального образования не приносили ощутимого эффекта, то в США «размывание» дуализма общего образования происходило более успешно. С середины XIX в. *хай स्कूल* (начальные высшие школы), которые взяли на себя функции средней школы и предназначались для широкого круга населения, стали вытеснять сохранявшие элитарный характер *академии*.

### **Школа, церковь и религия**

По-новому трактовались участие церкви, место религии в школьном деле. С одной стороны, обосновывалось право светского государства на контроль образования, но с другой – западное общество в значительном большинстве было проникнуто религиозным сознанием. Поэтому правящие круги, добиваясь создания светских общественных учебных заведений, одновременно допускали фактическую монополию церкви в частном образовании, признавали как данность религиозное обучение и воспитание. Церковь, религия рассматривались как необходимые средства социальной политики.

Власти оставляли клерикалам свободу действий из убеждения, что религиозная идеология незаменима при нравственном воспитании и формировании социальной лояльности. Идею сотрудничества с церковью разделяла основная часть педагогов и деятелей образования. Так, англиканские священники и педагоги *Джозеф Ланкастер* (1778–1838) и *Эндрю Белл* (1753–1832) утверждали, что поскольку англичане являются нацией верующих, они обязаны в школе познакомиться с Библией. Союз школы и церкви считали необходимым обе ведущие политические партии Великобритании – тори и виги. При обсуждении в Англии в 1833 г. школьных законопроектов ни противники, ни сторонники этих документов не подвергали сомнению патронат школы со стороны церковных конгрегаций.

Аналогичная ситуация наблюдалась в Германии. Многие немецкие педагоги полагали целесообразным строить воспитание на основах религии. Так, А. Дистервег, будучи деистом, утверждал, что религия является насущной потребностью народа. Он писал в статье «Школьный вопрос» (1848), что следует непременно осуществлять преподавание всех вероучений.

Готовность учитывать необходимость религиозного воспитания не исключила намерений влиятельной части педагогических и общественных кругов углублять секуляризацию образования. Примером этому служит Франция, где на протяжении всего столетия шла постоянная борьба между сторонниками и противниками светской школы. В Учредительном собрании Франции в 1848 г. был представлен проект, который, в частнос-

ти, предусматривал изъятие из учебной программы основ религиозных знаний. Проект был провален клерикалами. Следующая попытка добиться отмены религиозного обучения в школе была предпринята в 1880-х гг. В конечном счете, сторонники светского образования пошли на компромисс – согласились на сосуществование светских общественных школ и так называемых свободных (под контролем церкви) учебных заведений.

Процесс отделения школы от церкви носил неоднозначный, противоречивый характер.

В Англии преподавание религии в школе не являлось обязательным, однако фактически оно практиковалось повсеместно. Ученикам школ предоставлялся выбор изучения той или иной религии. Подобный выбор осложнялся противостоянием официальной англиканской церкви и евангелических сект.

*Евангелистское Британское школьное общество*, созданное в 1808 г., учреждало воскресные начальные школы для беднейших слоев населения, в которых главное внимание уделялось обучению не грамоте, а чтению Библии.

Официальная англиканская церковь в противовес сектантам сформировала в 1811 г. *Национальное общество*, которое стремилось закрепить каждое учебное заведение за англиканским церковным приходом. Правительство шло навстречу клерикалам, полностью передав им право распоряжаться государственными образовательными кредитами: 80 % средств получало Национальное общество, 20 % – Евангелистское Британское школьное общество.

В Пруссии законами 1810, 1816, 1817 гг. подтверждались веротерпимость и светский характер образования, однако правительство держало под контролем отделенные от церкви школы. Преподавателей средних школ позволялось набирать только из светских лиц. Из программы гимназии был исключен экзамен по религиозным вопросам. Но в 1840-х гг. положение церкви в немецкой школе укрепляется. В некоторых германских государствах заметное влияние в системе образования стали приобретать пиетисты. Сторонников светскости подвергали гонениям (например, был отправлен в отставку Дистервег). По закону 1846 г. епископат приобрел право утверждать в должности школьных учителей.

Позже, на волне революционных событий 1848 г., произошло известное укрепление светского характера образования. Общегерманская конституция (1848) признала школу светской и провозгласила право поступления в учебные заведения независимо от религиозных убеждений.

Однако в обстановке послереволюционной реакции влияние церкви вновь усилилось. В Пруссии, по Конституции 1850 г., в школе сохранялось преподавание религии. Духовное и школьное ведомства были объединены в одном министерстве. Подтверждались права церкви участво-

вать в назначении учителей. Начальные учебные заведения остались под надзором местных духовных властей.

После объединения Германии в 1871 г. положение церкви в сфере образования изменилось мало. Несколько поколеблен был клерикализм в результате событий, связанных с так называемым культуркампом. В 1872–1875 гг. правительство приняло меры против церкви, посягнувшей на политическую гегемонию Пруссии. Был установлен «духовный школьный надзор» (закон 1872 г.). Духовенство было лишено права контроля учебных заведений, члены религиозных конгрегаций – права преподавания, а сами конгрегации были распущены. К началу 1880-х гг. культуркамп, а с ним и антиклерикальные мероприятия в сфере образования, были отменены.

Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике периода революции 1789 г. В этом процессе были отливы и приливы. Ощутимый удар светское образование перенесло при Наполеоновской империи и в годы Реставрации. В 1808 г. к участию в организации начальных школ был допущен католический орден «Братья христианского смирения». К концу 1814 г. в католических средних учебных заведениях обучалось больше учащихся, чем в общественных лицеях и коллежах (50 тыс. и 44 тыс. соответственно). В лицеях и коллежах проводились уроки религии. Во главе учреждений ведомства среднего образования («Имперского университета», созданного законом 1806 г.) оказались ярые католики, которые всячески стремились к клерикализации преподавательского корпуса.

В 1816 г. было введено обязательное религиозное обучение. В 1824 г. первым главой созданного министерства образования стал представитель католической церкви. Начальные школы попали в распоряжение епископата. От учителей требовалось подтверждение религиозного образования (ордонанс 1824 г.). В среднем образовании установилось засилье церковников. Несколько спала волна клерикализма при Июльской монархии (1830–1840), затем во время революции 1848 г. В 1831 г. для учителей начальной школы был отменен обязательный сертификат о религиозном образовании. Но церковь не уступала своих позиций. В декабре 1848 г. министром образования был назначен приверженец иезуитов и курс на уступки церкви в вопросах школы возобновился. В 1850 г. был принят закон, который фактически отдавал образование во власть клерикалов: римско-католическая церковь получила монополию в частном секторе образования. В результате к концу века частные светские учебные заведения фактически исчезли. Учителя общественных начальных школ попали под надзор местных юре. Уроки богословия стали обязательными для всех школ. При назначении учителей предпочтение отдавалось членам католических конгрегаций. Сторонники светскости пробовали остано-

вить натиск клерикалов. Закон 1867 г. несколько ограничил деятельность частных католических учебных заведений: они подлежали государственной инспекции. Однако попытки отменить клерикальные школьные законы не давали результата вплоть до 1880-х гг.

Решительные меры в пользу светскости образования были проведены Парижской коммуной (1871 г.). Но, как известно, Коммуна просуществовала 72 дня...

После победы на парламентских выборах республиканцев в 1880-х гг. началось активное отстранение католической церкви от руководства образованием: из Высшего совета по образованию вывели представителей епископатов, ликвидировали жюри по утверждению университетских дипломов, где верховодили церковники, распустили школы иезуитов, усложнили процедуру легализации других католических конгрегаций, занимавшихся образованием.

Стратегический курс на укрепление светского характера образования был провозглашен законами 1881–1886 гг. Преподавание богословия в школе запрещалось. Педагогические дипломы, полученные в католических учебных заведениях, объявлялись недействительными.

Предусматривалась постепенная замена учителей-клерикалов выпускниками светских государственных заведений педагогического образования. Законодательство 1880-х гг. способствовало ослаблению влияния церкви в школе. Но полностью проблема не была решена. Законы коснулись в первую очередь начальной школы и фактически не распространялись на среднее образование, не поколебали позиций частного прокатолического образования.

### **Управление образованием**

В процессе развития образования был затронут вопрос управления школьной системой. Столкнулись две ориентации: на централизацию и децентрализацию управления. Свою роль сыграли сложившиеся традиции. Предлагались разные решения. Во Франции сходились по преимуществу на необходимости централизованной школьной системы, в Англии и США – на целесообразности местного самоуправления. В Германии шла полемика между защитниками централизации и теми, кто отстаивал автономию школьного дела. Так, идея независимости образования от центральных властей Пруссии нашла отражение в проекте 1813 г., предусматривавшем для государственных учебных заведений свободу выбора в вопросах внутренней жизни.

В итоге, организация управления образованием в странах Запада происходила при проявлении двух тенденций: централизации и децентрализации. В Пруссии и во Франции децентрализацию образования тормозили традиции, унаследованные от эпохи абсолютизма. В Англии и США, не отягощенных этими традициями, напротив, управление образованием осуществлялось при наличии значительных прав регионов и отдельных

школ. Прерогативы департаментов по образованию в Англии и США сводились к координации общенациональной школьной политики.

В Пруссии поощрялся централизованный режим управления образованием. Актами 1850–1870-х гг. была резко усилена роль правительственных школьных органов. Общинам вменялась обязанность выполнять предписания центра, которые были настолько регламентированы, что школа своими порядками напоминала армию. Инициатива учителей была ограничена. Руководство образованием находилось в руках министерства образования. Все без исключения учебные заведения подлежали государственному контролю. Учителя общественных школ считались государственными служащими и назначались правительством. В учебных заведениях распоряжались инспекторы, которые подчинялись непосредственно министру образования. В провинции высшую власть над школой имел губернатор, который возглавлял школьный земельный совет, назначал по представлению министра инспекторов. Школьный земельный совет утверждал кандидатуры учителей, которые предлагали школьные советы общин.

Во Франции управление школой находилось в ведении властных структур во главе с министром образования. На местах в управлении принимали участие влиятельные лица из имущих слоев: коммунальные и кантональные делегаты. Страна была поделена на педагогические округа (*академии*). В середине XIX в. было 16 таких академий. Ректоры академий подчинялись министру образования, который через них осуществлял свои функции. Кроме министерства действовал также Совет по образованию. Чтобы сломать корпоративный дух академий, министерство образования неоднократно перетасовывало состав учебных округов. В итоге инспекторы видели своим начальником не ректора, а главу местной администрации – префекта. Инициатива на местах была строго ограничена. Централизация усиливалась путем повышения роли министерства, ректоров академий, префектов.

В Англии школьное законодательство предоставляло важные права и функции местным органам. Школы Лондона, например, имели собственный статус и администрацию. В округах избирались школьные комитеты, которые составляли школьные уставы, взимали налог на образование, открывали учебные заведения. В структуре английских средних школ отсутствовало какое-либо единообразие. Каждое учебное заведение действовало по собственному уставу.

В США управление образованием складывалось в условиях, когда государственность только складывалась и штаты обладали значительной самостоятельностью. Школьные законы отдельных штатов были во многом сходны. В штатах и графствах действовали учебные округа (дистрикты) под началом выбранного жителями директора (интенданта). В дистриктах открывались учебные заведения. Постепенно во всех

штатах были учреждены школьные комитеты и посты суперинтендантов, координировавших школьную политику в штате. Школьный комитет состоял из губернатора и вице-губернатора штата, а также суперинтенданта. Непосредственное руководство учебными заведениями осуществляли советы, избранные общиной. Округа и школы фактически не зависели от федерального Департамента образования и подчинялись властям штата. Штаты сохраняли за собой права контроля деятельности школ, определения принципов образования, типов учебных заведений, сроков и программ обучения, содержания образования, учреждения органов школьного управления, распределения средств на образование<sup>82</sup>.

### **§ 3. РЕФОРМЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:***

***ДЖУРИНСКИЙ А. Н.***

***ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ***

Практически весь XIX век был на Западе периодом образовательных реформ. Школа рассматривалась как институт общественной стабильности и важный фактор национального развития. В просвещении видели залог процветания, что, впрочем, не мешало вектор образовательной политики менять с удивительными динамикой и постоянством.

Центральными в образовании считались следующие проблемы:

- общественная роль и функции образования;
- создание национальных систем школы и связанные с этим принципы всеобщего обязательного светского обучения;
- организация общественных учебных заведений начального и среднего уровней;
- взаимоотношения между ступенями и типами учебных заведений.

Переход к новой школе потребовал изменения задач, объема, содержания воспитания и образования. Предлагались иные принципы, масштабы, структура образования. При наличии общих подходов ко всем этим вопросам возникали существенные различия, в зависимости от условий каждой страны и приверженности тем или иным педагогическим воззрениям.

Возрастание социальных функций школы выразилось в создании государственных систем образования. Направление создания национальных систем образования определяли специфические интересы общества и государства, специфические особенности отдельных стран. Общим было расширение участия государства в школьном деле: управлении, взаимоотношениях частной и общественной школы, решении вопроса об отделении школы от церкви.

---

<sup>82</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 229–240.

Три взаимосвязанные государственные сферы – законодательная, исполнительная и финансовая – определяли судьбу школьных реформ.

В Пруссии «Общим положением о школах» (1794) все учебные заведения были объявлены государственными.

В 1798 г. был создан Высший совет по образованию, в 1808 г. Совет заменили отделом Министерства внутренних дел по вопросам образования.

Во Франции введение государственного школьного законодательства фактически началось в годы Наполеоновской империи. Тогда определился статус государственных средних школ (лицеев), была создана система школьных округов. В 1801 г. был принят закон об организации коммунальных начальных учебных заведений. В 1816 г. учредили кантональные комитеты, которые могли выделять небольшие суммы для поддержки начальных школ. В 1824 г. было учреждено Министерство образования, а в 1833 г. принято первое государственное законодательство по начальному образованию, которым предусматривался порядок открытия и финансирования коммунальных школ, а также надзора за этими учебными заведениями. Указом 1835 г. была образована система школьной инспекции. В дальнейшем законодательство по управлению школой, ее взаимоотношениям с церковью неоднократно дополнялось и изменялось (законы 1850–1880-х гг.).

Длительным оказался процесс выработки школьного законодательства в Англии. В 1830 г. парламент впервые финансировал школу. В 1847 г. был издан закон о государственном инспектировании учебных заведений. В 1860–1890-х гг. были разработаны и приняты документы, составившие свод законов об общих принципах школьной системы. Комитет по образованию (создан в 1839 г.) был превращен в Департамент по образованию и получил функции исполнительной власти. Этими же документами были созданы правительственные комитеты по наблюдению за посещаемостью учебных занятий. В 1881 г. начальное образование стало обязательным. В 1891 г. был принят закон о бесплатном начальном образовании. Департамент по образованию регулярно выступал с законодательными инициативами и ежегодно готовил учебно-методические рекомендации – «Школьные кодексы».

В США разработка государственного школьного законодательства началась сразу после завоевания независимости. На протяжении XIX в. в отдельных штатах были изданы акты и постановления, законодательно определившие деятельность учебных заведений. Почти везде за образец бралось законодательство Новой Англии. В 1867 г. в Вашингтоне создается федеральный департамент (Бюро) народного образования.

Процесс создания и реформирования школьных систем проходил трудно и медленно. В Пруссии закон 1763 г. об обязательности начального образования фактически не выполнялся вплоть до 1820-х гг. Во Франции



закон 1801 г. относительно организации коммунальных начальных школ не носил обязательного характера. В 1824 г. были закрыты учрежденные в 1816 г. для помощи в организации элементарных школ кантональные комитеты содействия начальному образованию<sup>83</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ЮЖАНИНОВА Е. В.  
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ  
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА  
НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Реформы образования в Пруссии в начале XIX века**

Педагогическая мысль Германии конца XVIII – начала XIX вв. значительно обгоняла в своем развитии школу, несшую на себе отпечаток узости и провинциальности раздробленного немецкого государства, и была нацелена на совершенствование образовательной практики. Прогрессивные гуманистические тенденции, усилившиеся в педагогической мысли Германии, нашли отражение в предложениях по реформе школы начала XIX в., проводимой министерством П. Штейна в русле значительных реформ в общественно-политической жизни. Этот этап прусских реформ принято называть «модернизацией сверху».

Преобразование немецкой школы в начале XIX века имело целью приведение системы образования в соответствие с социально-экономическими потребностями страны, создание государственной централизованной системы образования. Именно первая треть XIX в. явилась в истории образования Германии, по оценке Ф. Паульсена, «эпохой преобразования и деятельного устройства всех учебных заведений от университета до народной школы». Идея чистого всестороннего гармоничного образования человека, ярко представленная в педагогической мысли, решительно повлияла на школьную систему.

Всеобъемлющая реформа системы образования в Пруссии связана с именем В. Гумбольдта. В 1808 г. Высшую школьную коллегию преобразовали в «Секцию культов и общественного обучения» министерства внутренних дел Пруссии, ее руководителем в 1809 г. назначен Вильгельм фон Гумбольдт, перед которым была поставлена задача заложить основы новой системы образования в Пруссии. Несмотря на то, что во главе прусского департамента просвещения он пробыл всего шестнадцать месяцев, его деятельность дала новый импульс прогрессивной политике в области образования. Подчеркивая значение этих коротких полутора лет, Ф. Шаффштейн, биограф В. фон Гумбольдта, писал, что философ «широко открыл двери элементарных школ, гимназий и университета

<sup>83</sup> Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли... С. 227-228.

идее образования своего времени, которая определялась Ж. Ж. Руссо и Й. Г. Песталоцци, неогуманистической педагогической мыслью», обеспечивая создание государственной школьной системы.

В 1810 году по инициативе В. фон Гумбольдта был основан Берлинский университет, в основу которого легли неогуманистические идеалы. Целью высшего образования было провозглашено свободное целостное развитие и совершенствование личности.

Идея свободы через образование нашла отражение в сформулированных В. Гумбольдтом основных принципах и ценностях классического университета, заключавшихся:

- в понимании академизма в образовании как свободного поиска истины преподавателем и студентом,
- ориентации на высокое знание через исследование, необязательно имеющее узко практическое применение,
- также включение всех участников образовательного процесса в общественную жизнь как гарантию гуманизации самого государства, заинтересованного в подготовке квалифицированных, деятельных и ответственных граждан.

В новом типе высшей школы должно было состояться «образование через науку» (В. Гумбольдт). Гумбольдтовская модель университета характеризовалась единством обучения и исследования. Этот критерий любой вузовской деятельности актуален с гумбольдтовских времен до сегодняшнего дня. Таким образом, в Берлине был создан образец современного университета, по подобию которого в Германии основывались или реорганизовывались другие, например, в Бреслау (1811), Бонне (1818), Мюнхене (1826). Данная модель университета укоренилась и в России.

К разработке реформы школы В. Гумбольдт привлекал известных философов и педагогов: Ф. Д. Шлейермахера, Г. В. Гегеля, И. Ф. Гербарта и других, создавая комиссии, которые должны были дать рекомендации по учебным планам, методам, а также экзаменам на аттестат зрелости и экзаменам на учительский пост. Ближайшими соратниками В. Гумбольдта были Г. Л. Николовиус (1767–1839), который, начав свою службу в 1805 году, в течение 30 лет активно влиял на всю школьную прусскую систему, и И. В. Зюверн (1775–1829), государственный советник и член высшей школьной администрации (1809–1819). Именно И. В. Зюверн, видевший в реформе школы путь обновления всей культурной жизни страны, подготовил в 1809 г. проект реформы просвещения, в основу которого положил идеи единой школы и национального воспитания, обобщив в нем идеи Й. Г. Песталоцци и немецких педагогов.

Наибольших успехов реформаторы достигли в области среднего образования, создав в неогуманистическом духе гимназию, что позволило ей в течение всего XIX века оставаться главным типом школы в среднем образовании, несмотря на все усиливающееся движение реальной шко-

лы. Реформа ориентировалась на «идеал универсального самораскрытия индивидуума» и проводилась по трем основным направлениям:

1) Изменились требования относительно образования учителей. Указ от 12.07.1810 г. для получения учительского звания устанавливал особый экзамен *pro facultate docendi*. Так, 1810 г. стал годом рождения в Пруссии особого сословия гимназических учителей. Благодаря новому экзамену звание учителя («филолог») было отделено от духовного звания («теолог») и учителя составили самостоятельную профессиональную группу. Цель этого нововведения – обеспечить персонал учителей, действительно соответствующих научным цензам. Учитель гимназии должен обладать подготовкой большей, чем только общеобразовательная подготовка теолога, он должен иметь настоящее образование ученого.

2) И. В. Зюверном был выработан новый учебный план для гимназий, выдвигавший четыре согласованных между собой главных предмета – латинский, греческий, немецкий языки и математику, а также историю, географию, естествознание и Закон Божий. Гимназия в отличие от старой латинской (ученой) школы стремилась дать всестороннее образование, включающее грамматико-литературное образование (древние языки и немецкий) и научно-математическое (естествознание, история, религия).

Главная цель – проникновение духом древности, достигаемое путем знакомства с выдающимися древними авторами, особенно греческими. С создания гумбольдтовской гимназии греческий стал наряду с латынью составной частью всего среднего образования вплоть до XX века. Таким образом, учебные планы гимназий, продолжая ориентироваться на древнегреческий идеал гармонически развитой личности, стали больше уделять внимания развитию мышления, эстетических вкусов, формированию научного мировоззрения. Математика получила такой же высокий статус среди учебных дисциплин классических типов школ, как и грамматика древних языков, являясь наряду с ними главным средством развития психических свойств учащихся (мышления, памяти, воображения, внимания и др.).

3) Была утверждена новая программа выпускных экзаменов (1812), предусматривающая владение двумя древними языками, немецкое сочинение, математические задачи с объяснением и устные испытания по всем предметам курса. Разработанное под руководством В. Гумбольдта новое положение об экзамене на аттестат зрелости сделало те латинские школы, которые были вправе принимать этот экзамен, и которые с этих пор именовались «гимназии», подготовительным учреждением к университету. В соответствии с правилами получения аттестата зрелости, сформулированными законодательствами 1788, 1812 и позднее 1834 гг., при зачислении в университет был отменен вступительный экзамен, его заменили выпускными экзаменами в школах. Так, экзамен на аттестат зрелости повсюду стал условием для зачисления в университет.

Структурные изменения средней школы сопровождались конфликтом между ее различными типами, поскольку не все они были официально признаны государством и получили возможность предоставлять выпускникам право поступления в университет. До конца XIX в. это право имела, несмотря на критику, девятилетняя «гуманитарная» гимназия. Большое число латинских школ такого признания не получили. Так, из 400 латинских школ, существовавших в Пруссии в середине XVIII в., только 91 стали с 1818 г. признанными гимназиями. Остальные латинские школы, не имеющие право на этот экзамен, были преобразованы в бюргерские или реальные школы.

В начале XIX века для среднего образования Пруссии стала все более характерной дифференциация по типу гуманитарной и реальной школы. Наряду с неоклассической гимназией формировались средние школы с другим типом учебного плана, в котором доминировали предметы естественно-математического цикла. Широкое развитие получили реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности промышленного производства и расширяющейся сферы торговли в грамотных и квалифицированных кадрах.

В отличие от реальных школ XVIII столетия, в которых превалировало стремление к практическому применению полученных знаний, к профессиональному образованию, сейчас больше подчеркивался их общеобразовательный характер. Целью реальных школ должно было стать «всеобщее предобразование для более высоких буржуазных профессий». Непосредственная подготовка к профессии была перенесена на специальные ремесленные школы, которые представляли собой нижний уровень реальных школ. При этом произошло значительное расширение ремесленной образовательной системы, что было обусловлено промышленным подъемом в первой трети XIX в.

Моделью таких учебных заведений стала созданная в 1824 г. в Берлине *К. Ф. Кледеном* (1786–1856) ремесленная школа, в которой были тесно связаны общеобразовательные и профессиональные предметы.

С реальными школами были связаны технические, приобретшие большой практический успех. Первыми учебными заведениями такого рода были технические школы в Нюрнберге, основанные в 1823 году. В них ведущее место отводилось техническим предметам, но обращалось также серьезное внимание на естественнонаучные и математические предметы, как на основу для работы в области прикладных наук. В начале XIX века появились фабричные школы как особая форма школы для широких масс детей пролетариата, которые, по сути, входили в состав фабрики и подчинялись ее владельцу. Качество образования в них было гораздо ниже уровня типичного для того времени образования в народных школах.

Наряду с реформированием высшей и средней школы В. Гумбольдт пытался обновить и народную школу путем распространения идей И. Г. Песталоцци, в чем ему оказывали активную помощь сотрудники прусского департамента просвещения И. Г. Николовиус и И. В. Зюверн.

Целью народной школы было провозглашено «поднятие каждого ребенка, каждого члена человеческого общества на ступень свободной, умственно и нравственно самостоятельной личности». Путь к этой цели заключался в воспитании стремления к свободе. Задачу воспитателя реформаторы видели в пробуждении скрытых в человеческой природе сил и в предоставлении им способов разумно проявлять себя. Так, в 1808–1811 гг. коренным образом изменились дух и работа в начальных школах. Народная школа стала «школой развития и формального образования, средством гармонического упражнения всех душевных и телесных сил и способностей». В учениках формировалась самостоятельность мышления, логика свободного рассуждения и изложения мысли, умение учиться осмысленно. В соответствии с новыми учебными планами в результате реформы в школах утвердились элементы естествознания. В программу были включены геометрия, черчение, география, элементарная физика, физиология и естественная история, излагавшая ботанику и зоологию элементарно-научным способом, а также физические упражнения в качестве учебного предмета.

В. Гумбольдт и его соратники настаивали на создании единой школьной структуры. За элементарной школой, посещение которой должно было стать для всех детей от 6 до 14 лет обязательным, следовала городская (или реальная) школа, к которой примыкала гимназия. Высшей ступенью являлся университет.

Эта школьная система должна была стать, по замыслу реформаторов, доступной всем детям. Однако, вопреки планам прогрессивных педагогов, новая школьная система оставалась дуалистичной, т. е. была расколота на высшую и низшую школьную систему. Эти две системы не имели между собой никакой связи, что затрудняло переход из народных школ в средние даже для наиболее даровитых и прилежных детей народных масс.

Таким образом, план создания единой структуры образования с тремя последовательными ступенями, в которых прослеживается единство и преемственность обучения, не получил признания в Германии начала XIX в. и даже в XX в. **не был в полной мере реализован, поэтому проблемы ступенчатости обучения, их преемственности остаются актуальными в современной Германии.** Несмотря на это, проект школьного закона В. Гумбольдта стал исходным пунктом для воплощения в дальнейшем демократической школьной системы.

Благодаря провозглашению равного права на образование и на равные условия развития для всех он точнее всего соответствовал принципам

буржуазной демократии. Впервые в Германии была предпринята попытка, хотя и не полностью удавшаяся, реализовать развиваемые еще с последней трети XVIII в. идеи **буржуазного национального воспитания во всей** системе образования от элементарных школ до университетов. За реформой школы в Пруссии последовали образовательные реформы в других немецких государствах: 1814 г. – Шлезвиг и Голштиния, 1817 г. – Нассау, 1820 г. – Франкфурт-на-Майне, 1821–22 гг. – Веймар, 1833 г. – Гессен-Дармштадт и т. д., благодаря которым в Германии уже в первой половине XIX в. **значительно снизился уровень неграмотности населения.**

Существенные качественные изменения школьной системы и значительный рост числа учебных заведений различных типов стали возможны благодаря тому, что социально-экономические сдвиги, происходившие в стране, а также опережающее развитие педагогической мысли во многом заставили правительство пересмотреть свое участие в делах школы и повлияли на развернувшееся общественно-педагогическое движение, ставшее мощным фактором развития школы.

Социально-педагогические проблемы широко обсуждались в обществе. Воспитательные и образовательные учреждения стали предметом общенациональных дискуссий, в которых участвовали все социальные группы, от учителя народной школы до профессора университета. В дискуссиях отражался весь спектр проблем, в том числе проблема единства образовательных учреждений, их отношения с политикой, культурой и обществом». При всех различиях во взглядах, общественно-педагогическое движение объединялось мыслью, что школа, ориентируясь на экономические, политические и социокультурные требования жизни, должна соответствовать историческим перспективам развития Германии.

В общественно-педагогическом движении активно участвовали учителя народных школ, которые все больше начинали организовываться. Первые общественные объединения учителей существовали уже в конце XVIII в. После 1800 г. их число стремительно росло. В объединениях учителя обменивались своими знаниями и опытом, давали рекомендации и предложения для целенаправленного обучения, сами писали и издавали учебники для чтения, счета, пения, внося тем самым вклад в распространение эффективных методов преподавания. Именно благодаря активности учителей, несмотря на трудности, народная школа Германии вплоть до середины XIX в. **развивалась и укреплялась и имела заметные успехи в обучении.** Она считалась образцовой в Западной Европе.

Между тем прогрессивное направление «эпохи реформ» и наметившиеся гуманистические тенденции в образовании очень скоро были потеснены. Первая волна контрреформ, которая представляла собой попытку затормозить развитие школы, накатилась уже в 1815 г. Поражение Наполеона (1815) резко изменило политическую ситуацию в Западной Европе и в Германии, в частности. Реставрация Бурбонов во Франции со-

проводилась реакцией, постепенно охватившей всю Европу. Феодально-клерикальная реакция боролась против учительского образования, против идей улучшения народного образования. Однако, несмотря на реакцию после 1815 г., продвижение вперед в области организации массового образования было необратимо. Возросший по сравнению с предшествовавшими десятилетиями в условиях капитализма спрос на школьное обучение привел к созданию государственной системы образования. Сословную феодальную школу в начале XIX века сменила школа буржуазная, классовая, единообразно организованная и доступная для всех имущих. Тем самым, появились предпосылки для социального и профессионального продвижения представителей социальных групп, в первую очередь, буржуазии<sup>84</sup>.

#### **§ 4. СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ: СВОЕОБРАЗИЕ И ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ. ДУАЛИСТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ***

##### **Состояние начального образования**

Начальное образование на Западе в XIX в. имело общие и специфические черты (сроки обучения, принципы организации учебного процесса, программы и пр.). Возникла начальная школа с максимально семилетним сроком обучения. Кроме дневных школ существовали вечерние и воскресные начальные школы. Складывалась система обязательного и бесплатного обучения. Обязательное бесплатное обучение впервые было введено в Пруссии в 1794 г. В США бесплатное общественное образование было закреплено законами середины 1850-х гг. В Англии закон о бесплатном обязательном образовании был принят в 1870 г., во Франции – в 1880-х гг. До принятия указанных законов в ряде стран предусматривалось частично бесплатное обучение. Так, в Англии существовали бесплатные или с низкой платой за обучение начальные женские школы и школы для бедняков. Во Франции законами 1833 г. и 1850 г. часть несостоятельных родителей освобождалась от платы за начальное обучение. Получение льготы требовало униженных хлопот. В начале 1860-х гг. такой льготой пользовались около трети учащихся начальных школ. Законом 1867 г. коммуны получили право отменять в начальных школах платное обучение, вводя дополнительный налог с населения.

---

<sup>84</sup> Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии... С. 114–126.



Повсеместно в начальных школах Западной Европы и США укоренилось деление учеников по возрастным группам. Однако существовали учебные заведения и без такого деления (небольшие школы в Англии, моноклассы во Франции, иррегулярные школы в США). В Западной Европе обучение в начальных школах для девочек и мальчиков чаще было раздельным, в США (особенно в западных штатах) нередко обучение было совместным.

Программы начального образования в странах Запада были в основном аналогичными, но в то же время имели немалые отличия.

Так, в Англии Акт 1876 г. определял следующую программу: чтение, письмо, арифметика, рисование (для мальчиков), шитье, вязанье и пр. (для девочек). Повсеместно изучался катехизис. В некоторых случаях проводились уроки труда.

В Пруссии в соответствии с Регулятивами 1854 г. программа включала основы религии, чтение, письмо, арифметику, пение. Кроме того, предлагалось давать некоторые сведения из географии, естествознания и истории. Обязательные уроки религии были отменены в 1872 г.

Во Франции до середины XIX века программа ограничивалась чтением, письмом, правилами счета и уроками религии. В 1850 г. факультативно были введены история и география, начала естествознания, уроки сельскохозяйственного труда. В 1867-1868 гг. программы были расширены – предусматривалось изучение начал физики, химии, естествознания («предметные уроки»), а также рисования, черчения и пения.

В США в программу входили чтение, письмо и арифметика, во многих учебных заведениях преподавалась религия. С 1860-х гг. в начальных школах нескольких штатов проводились занятия ручного труда. Формы и методы начального обучения оставались традиционными и предусматривали, прежде всего, работу учителя с классом.

В начале XIX в. в Англии применили методику взаимного обучения, предложенную Дж. Ланкастером и Э. Беллом, названную по именам авторов *белл-ланкастерской*. Это была система организации и методов обучения в начальной школе, при которой старшие и более успевающие ученики (*мониторы*) под руководством учителя вели занятия с остальными учащимися. Методика взаимного обучения возникла в связи с появлением необходимости массового обучения грамоте. В начале XIX века получила широкое распространение в ряде стран (Франция, Россия, США, Дания и др.) как быстрый и дешевый способ обучения грамоте. К середине XIX в. утратила популярность.

В школах взаимного обучения учили чтению, письму и счету. Методика обучения была крайне стандартизованной; ее основой было механическое заучивание материала. Школьное оборудование обычно состояло из столов, рассчитанных на 10 учащихся, и дидактических таблиц, развешенных по стенам большого зала, вмещавшего от 100

до 500 учеников. Младшие ученики писали на песке, старшие – на аспидных досках. Учебников не было. Каждый *монитор* ежедневно получал методические инструкции от учителя. Переход от письменных занятий за столом к устным у настенных таблиц строго регламентировался педагогом. Темп занятий и дисциплина поддерживались детально разработанной системой поощрений и наказаний. В результате ученики быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счета, но знания были схематичными и недостаточными для последующего образования.

Попытки Ланкастера применить метод взаимного обучения в средней школе потерпели неудачу. Против белл-ланкастерской системы выступали сторонники развивающего обучения.

Сеть начального образования на Западе постепенно расширялась. Наиболее интенсивно этот процесс происходил в Пруссии и США, медленнее – в Англии и Франции. К началу 1860-х гг. в США (штат Нью-Йорк) один учащийся начальной школы приходился на 3 жителей, в Пруссии – на 6, в Англии – на 8, во Франции – на 9 жителей.

Успехом начальной школы Запада можно считать заметный рост грамотного населения: в Пруссии за 50 лет (1820–1870) неграмотность снизилась с 28 до 3 %, во Франции за те же сроки – с 66 до 15 %, в Англии с 1843 по 1893 г. – с 33 до 18 %. Статистика свидетельствует, впрочем, о том, что все население охватить минимальным образованием не удалось. Качество элементарного обучения было низким. Отсутствовали социальные условия, которые могли обеспечить всеобщее начальное образование.

Так, в Англии многие дети, работники фабрик, не имели возможности посещать вечерние или воскресные начальные школы из-за недостатка времени и сил. Как следует из парламентских «синих книг» 1860-х гг., множество учителей не умели грамотно читать и писать. Треть учеников начальной школы, по данным на 1870 г., были совершенно неграмотны.

На начало 1860-х гг. 95 % детей учились от 4 до 6 лет, а 8 % детей младшего возраста вообще не посещали школу. Закон 1870 г. об обязательном семилетнем образовании не выполнялся. В 1890-х гг. абсолютное большинство детей посещали школу не более 4 лет.

В Германии статистика посещаемости детьми начальных школ существенно различалась по регионам. Если в Пруссии на протяжении первой половины XIX века посещаемость школ выросла до 82 %, а к 1880 г. достигла фактически 100 %, то в целом по Германии она была значительно ниже: в первой половине XIX столетия в народных школах училась лишь половина детей соответствующего возраста.

Во Франции к началу XIX в. насчитывалось около 7 тыс. элементарных школ, хотя требовалось, по крайней мере, 23 тысячи. К 1830 г. на 4 коммуны в среднем приходилось лишь одно начальное учебное заведение. Национальной проблемой были пропуски учениками занятий. Например, в 1847–1863 гг. систематически пропускали занятия 52 % уче-

ников городских начальных школ и 67 % – сельских. В те же годы 40 % детей покинули школу, оставшись неграмотными.

В США реальные сроки начального обучения колебались от 4 до 5 лет. Непродолжителен был учебный год. Например, в штатах Нью-Йорк и Калифорния он длился всего 12 недель. Закон о праве на образование нарушался. Из школ систематически исключали учеников, пропустивших занятия. В сфере образования нередкими были проявления социальной и расовой дискриминации. В 1880-х гг. более половины жителей южных штатов, в первую очередь афроамериканцы, были полностью неграмотны<sup>85</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**  
**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**Частные учебные заведения**

Во всех школьных системах Запада существовали частные *учебные заведения*, которые в той или иной степени находились под государственным контролем. Положение частных школ в разных странах складывалось неодинаково.

Сильные позиции занимали частные учебные заведения в Англии. Деятельность школ во многом зависела от частных лиц и их денежных средств. Законодательство оставляло большой простор частной инициативе. Школу вправе было открыть любое лицо, гарантировавшее обучение определенного числа учащихся. От учредителей и преподавателей частных школ не требовались свидетельства о педагогической подготовке. До 1832 г. учреждением частных начальных школ занимались благотворительные конфессиональные организации. Они открывали школы для бедных, воскресные школы и пр. Закон 1832 г. подтвердил, что частная инициатива в школьном деле никоим образом не будет ущемляться. Закон 1870 г. предусматривал выделение государственных кредитов на частные школы. Средние учебные заведения в большинстве своем являлись частными. С 1860-х гг. происходит некое огосударствливание сферы среднего образования, что выразилось в кредитовании грамматических школ из коммунальных и правительственных фондов. Но программу, распорядок деятельности этих учреждений по-прежнему определяли устроители.

В Пруссии государство энергично вмешивалось в работу частных учебных заведений. С 1794 г. здесь действовало законодательство, по которому все школы, включая частные, подлежали правительственному контролю. Контроль осуществлялся через инспекторов и предусматривал соблюдение стандартных программ, уставов и пр.

<sup>85</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 240–242.

Во Франции деятельность частных *свободных школ* была гарантирована законами 1850–1880-х гг. В частных учебных заведениях действовал контроль в виде правительственной инспекции. Вплоть до принятия законов 1880-х гг. на частные школы отпускались общественные средства (коммунальные и общегосударственные).

В США в разряд частных входило множество учебных заведений, открытых при поддержке общин.

Наличие частных школ существенно повлияло на состав учащихся общественных учебных заведений. Например, во Франции в середине XIX в. число учеников в муниципальных и общенациональных средних школах сократилось из-за перехода многих учащихся в частные учебные заведения. При этом переменялся и социальный состав учащихся общественных средних школ: увеличилась доля выходцев из мелкой и средней буржуазии и, напротив, сократилось число молодых людей, родители которых относились к высшим кругам.

Большинство частных учебных заведений находилось в руках представителей различных конфессий и церквей. Позиции церкви в системе образования, особенно частного, оставались незыблемыми. Например, в начале 1860-х гг. во Франции частные начальные католические школы посещали до 20 % мальчиков и около 60 % девочек от общего числа учащихся. К началу 1870-х гг. соотношение числа свободных (частных) и общественных учебных заведений составляло один к четырем.

### **Среднее образование**

В XIX веке в Западной Европе и США происходит становление системы среднего образования. Если начальной школе адресовались идеи практического образования, то средняя школа должна была реализовать идеи классического и современного образования (последнему уделялось все больше внимания). Соответственно разрабатывался механизм бифурцированного среднего образования.

Особые разногласия вызывала судьба классического образования. Общий знаменатель полемики довольно точно определил Г. Спенсер, который предлагал модернизировать классическое образование. Трактовки модернизации различались.

Французская педагогика склонялась к модели, где приоритетом оставались латынь и литература Древнего Рима.

Иные варианты предлагались в Германии, где спор о древних языках, по Герbartу, также лежал в основе дискуссии о полноценном обучении. По его мнению, греко-латинское образование пригодно ограниченному числу учащихся. Ученики средней школы, считал он, равно нуждаются как в классическом образовании, так и в естественнонаучных знаниях.

В итоге педагогика Запада не отказалась от идей классического образования, унаследованных от предшествующей эпохи.

В эволюции среднего образования в разных странах прослеживалась общность целей, содержания и методов. Развитие средней школы

выразилось в создании учебных заведений классического и современного образования. Последние получали все большее распространение. Но в отдельных странах развитие среднего образования имело свои особенности.

В Англии основным типом среднего образования являлась *грамматическая школа*. Из сравнительно доступной в прошлом грамматическая школа превратилась в учреждение для имущих слоев. Среди грамматических школ по-прежнему выделялись *публичные школы* – дорогие учебные заведения-пансионаты для элиты. Обычно они располагались в сельской местности. В программу обучения в публичных школах входили древние и новые языки, математика. На рубеже 1860–1870-х гг. в публичных школах наметился отход от исключительно классического образования. В публичной школе Гарроу (близ Лондона) в 1869 г. открывается современное отделение, в программу которого было включено систематическое (хотя и в скудном объеме) изучение естественных наук.

Основную часть грамматических школ составляли *недельные школы*, которых в 1860-х гг. насчитывалось около 3 тыс. Программы и учебные планы этих учебных заведений отличались друг от друга.

Использовались два основных варианта: классическое и современное образование. В недельных школах больше внимания, чем в публичных, уделялось современному образованию: английскому языку и литературе, естественным и физико-математическим наукам.

В Пруссии в сфере среднего образования сосуществовали два основных типа школ: *гимназия* и *городская школа (реальное училище)*. В начале XIX в. получает распространение гимназия неоклассического (неогуманистического) образования. Первый план такой гимназии утвержден в 1816 г. В его основу было положено изучение древних языков и литературы, а также немецкого языка и литературы. Сравнительно велика была доля уроков математики. Зато явно недоставало часов на занятия по естествознанию, физике, химии, рисованию и пению, считавшимся второстепенными предметами. В 1837–1838 гг. был разработан первый обязательный учебный план неоклассической гимназии. В соответствии с ним был увеличен объем классических дисциплин, в первую очередь древних языков. По сравнению с планом 1816 г. в новом документе изучение латыни занимало на 10 часов больше, а математики – на 27 часов меньше. К середине века в Пруссии насчитывалось 120 гимназий.

Параллельно с гимназиями росла сеть городских школ (реальных училищ). Эти учебные заведения давали современное образование. В программу входили религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование, пение, гимнастика. В течение первой половины XIX в. **реальные училища постепенно начали вытеснять гимназии**. Такая тенденция несколько ослабла в 1850-х гг., но затем вновь усилилась.

В итоге конкуренции в 1859 г. был выработан своеобразный компромисс. Установились три типа средних учебных заведений: *неоклассическая гимназия*, *реальное училище* и *школа смешанного вида*. В последней программа современного образования была дополнена латинским языком.

Учебные заведения современного образования традиционно считались второсортными и менее престижными, нежели гимназии. Но в 1870-х гг. в общественном сознании и законодательстве происходят перемены, приведшие к выравниванию статуса современной и классической школ. В 1870 г. были расширены права выпускников современной школы при поступлении в вузы. В 1874 г. вышло постановление, по которому свидетельство об окончании реального училища приравнялось к гимназическому диплому.

Процесс интеграции классического и современного образования усиливался, что отразилось в новом учебном плане средней школы (1882 г.). В гимназиях увеличивался объем преподавания естественнонаучных и физико-математических предметов, а в школах современного образования – объем преподавания латинского языка. Развитие дифференцированного среднего образования привело к провозглашению в 1900 г. равноправия выпускников гуманитарной и реальной школ при поступлении в высшие учебные заведения. Тем самым был создан образец, которому последовала средняя школа Германии уже в XX в.

Пруссия – одна из первых стран Западной Европы, где наряду с частными были созданы *общественные заведения женского среднего образования*. Первая государственная женская средняя школа была открыта в Берлине в 1810 г. Спустя 10 лет в Пруссии насчитывалось 22 таких учреждения, а в 1840 г. – 34.

Развитие женской средней школы шло так же, как и развитие гимназий и реальных училищ: первоначальный приоритет классического образования, усиление современной школы, возникновение бифуркации в образовании. Этот процесс, однако, протекал в рамках иных программ обучения. Например, в классической женской гимназии программа базировалась на преподавании современных языков (немецкого и французского), а не латыни и древнегреческого, как в соответствующей мужской школе.

Сеть средних учебных заведений в Германии увеличивалась. В 1872 г. она насчитывала 1041 заведение с более чем 177 тыс. учеников. Темпы роста учащихся особенно усилились в последнюю четверть XIX в.: со 183 тыс. в 1875 г. до 246 тыс. в 1895 г. В связи с расширением контингента учащихся правящие классы создавали дополнительные гарантии для сохранения своих привилегий на полноценное образование. С 1872 г. стали учреждать учебные заведения с высокой платой за обучение. Они предназначались для зажиточных кругов и готовили к обучению в университете.

Специфически развивалась система среднего образования во Франции (лицеи и коллежи). В 1808 г. законодательно определилась структура государственных лицеев. Курс лицейского образования состоял из двух подготовительных, шести основных и одного выпускного

класса. По окончании последнего класса (класс философии) лицеисты держали экзамен на степень *бакалавра*. Аналогичную структуру имели муниципальные коллежи. В основе программ лицеев и коллежей лежало классическое образование.

В 1852 г. структура и программы лицеев и коллежей претерпели важные изменения. Курс обучения был поделен на три отделения: элементарное, грамматическое и высшее. В высшем отделении вводилась бифуркация – создавались две секции – научная и литературная. Часть программы в этих секциях была одинаковой. Другая часть отличалась: в литературной секции больше времени отводилось древним языкам и предметам гуманитарного цикла, в научной секции – естествознанию и физико-математическим дисциплинам.

Бакалавры по литературной секции могли продолжать образование в университетах; бакалавры по научной секции – в промышленных, коммерческих, медицинских, естественнонаучных высших школах.

Очередная реформа произошла в 1860 г. Обе секции высшего отделения были упразднены. Воссоздавался единый тип классического образования. Перестраивалась программа. Больше внимания уделялось преподаванию истории, французского языка. Эти предметы становились обязательными во всех классах. Живые иностранные языки начали преподавать в течение всего курса. Возрос объем преподавания древних языков (25-30% учебного времени). Обязательными предметами на протяжении всего срока обучения стали рисование, музыка и религия. Несколько возросло количество учебных часов на естественнонаучное и физико-математическое образование. В таком виде программа классического образования сохранялась фактически до конца XIX в.

Достижением можно считать создание в 1880-х гг. государственных женских средних школ. В программах этих школ отсутствовали древние языки и литература.

В США средние школы создавались по образцу английской грамматической школы. В 1827 г. власти штата Массачусетс издали закон о повсеместном открытии в городах средних школ. Этот закон стал своего рода эталоном для остальных штатов. В начале XIX в. в США главным типом учебного заведения среднего образования была академия. Программы академий выходили за рамки классицизма. Между отдельными академиями имелись отличия в программах (например, изучался разный набор живых иностранных языков), разными были и сроки обучения (от 3 до 5 лет).

С середины XIX в. место академий постепенно начали занимать вытеснявшие над начальными школами высшие дополнительные учебные заведения (*хай скул*).

Сеть средних школ в США заметно увеличивалась: 300 – в 1860 г., 800 – в 1880 г., 10 000 – в 1910 г. Постепенно хай скул и другие заведения среднего образования превращались в массовые, что существенно отличало положение в образовании по сравнению с Западной Европой.



### Университеты и другие высшие школы

В XIX в. на Западе происходили рост и перестройка высшего образования. В ряде стран заметно увеличилось число студентов университетов. Так, в университетах Германии численность студентов в 1875 г. составляла 16 тыс., а в 1895 г. – 28 тыс. Подобная динамика отмечалась и во Франции: 10 тыс. в 1837 г., 40 тыс. – в 1914 г.

Важные процессы обозначились в эволюции содержания и организации высшего образования. В Англии к 1870-м гг. уставы Оксфорда и Кембриджа были изменены таким образом, что стало возможным привлекать к преподаванию больше светских профессоров. В этих университетах возросло число выпускных специальностей за счет естественных наук, лингвистики, истории. С 1871 г. были отменены конфессиональные ограничения для студентов: для обучения стали приниматься не только протестанты, но и католики, представители других конфессий.

Параллельно с реформами традиционных университетов в индустриальных городах создавались новые колледжи высшего образования. Первым подобным учреждением был *Овенс колледж* (основан в 1851 г.). В этих учебных заведениях вводилась иная организация обучения. Большинство студентов являлись вольнослушателями. Среди них были учителя, женщины, представители различных профессий. Лишь меньшая часть студентов оканчивала полный курс обучения.

Помимо традиционных специальностей в новых колледжах можно было получить образование по другим дисциплинам. В итоге в Великобритании образовалась довольно четкая иерархия высших учебных заведений: Оксфорд и Кембридж как образцы и остальные колледжи. Особняком стоял Лондонский университет с системой экзаменов, где знания студентов оценивали не состоявшие в штате преподаватели.

Новая модель высшего образования была предложена Берлинским университетом (1809 г.). В иерархии факультетов главное место занял философский, где изучался комплекс гуманитарных наук (история, филология и пр.). Заметно изменены были программы медицинского, юридического и теологического факультетов. Акцентированное внимание уделялось самостоятельной работе студентов (семинары, практика, лабораторные исследования и пр.). Берлинская модель получила распространение в ряде стран, в том числе в России и США.

Во Франции государственные университеты превратились в закрытые профессиональные школы. Помимо созданных в 1896 г. из разрозненных факультетов 16 университетов, открылись высшие институты, где стали готовить инженеров и технических специалистов. Спектр учреждений высшего образования увеличивается. В их систему к началу XX в. вошли университеты, высшие институты, инженерные школы, несколько частных и муниципальных высших учебных заведений (Парижская школа физики и химии, высшие школы коммерции и др.)<sup>86</sup>.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ 8

1. Какие экономические, социальные и политические процессы, протекающие на Западе, оказали определяющее влияние на развитие образования в условиях становления индустриального общества? Каким было обратное влияние образования на них?
2. Какие педагогические идеи, сформулированные и обоснованные педагогическими мыслителями XIX в., оказали наибольшее влияние на современную им практику образования?
3. С какими наиболее острыми противоречиями в решении проблем воспитания и обучения подрастающих поколений столкнулась западная педагогика в XIX столетии? Какие альтернативные подходы предлагались для их решения?
4. Сравните классическую и реальную модели среднего образования.
5. Определите своеобразие и общие тенденции становления национальных образовательных систем.
6. Идеи каких педагогических проектов Французской буржуазной революции были воплощены в реформах западной школы на протяжении XIX столетия?

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : Учебник / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.
- Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
- Российская педагогическая энциклопедия в 2 тт. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая советская энциклопедия, 1993. – 608 с.
- Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2007. – 152 с.

## СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### Учебники и учебные пособия

- История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.
- Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.
- История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

<sup>86</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 237–247.

### **Серийные издания и хрестоматии**

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

### **Труды выдающихся педагогов и мыслителей**

Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. Т. 1 / И. Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. .

Дистервег, Ф. А. Избранные педагогические сочинения / Ф. А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1 – 336 с.; Т. 2 – 416 с.

### **Учебная, научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. И. Джуринский. – М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.1gb.ru/psi>.

Государственные образовательные стандарты общего образования – <http://www.school.edu.ru>

## ГЛАВА 9. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ В XIX ВЕКЕ

- § 1. Педагогическая теория и практическая деятельность И. Г. Песталоцци.
- § 2. Педагогическая система И. Ф. Гербарта.
- § 3. Педагогические воззрения и практическая деятельность Ф. А. В. Дистервега.
- § 4. Педагогические идеи позитивизма (О. Конт, Г. Спенсер).
- § 5. Педагогические идеи утопического социализма.

### § 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

***ПО МАТЕРИАЛАМ ВИКИПЕДИИ:  
ПЕСТАЛОЦЦИ ИОГАНН ГЕНРИХ***

#### Из биографии И. Г. Песталоцци



И. Г. Песталоцци  
и его жена Анна на занятиях

***Иоганн Генрих Песталоцци*** (1746–1827) родился в Цюрихе в семье глазного врача, рано остался без отца и воспитывался матерью. Окончил начальную школу на немецком языке, потом традиционную латинскую школу и школу повышенного типа, готовившую к получению высшего образования.

В школе он считался неспособным учеником и был предметом насмешек своих товарищей. Поступая в университет, Песталоцци видел себя богословом. Однако вскоре он начинает задумываться о нуждах народа, о том, как ему помочь. Чтобы стать ближе к народу, он решил заняться юриспруденцией, но потом становится агрономом. Чтение «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо оказало на Песталоцци особое влияние. Обладая мягким

характером, чувствительный и отзывчивый к людскому горю, Песталоцци эмоционально воспринимал окружающий мир.

Окончив университет, он приобрел небольшое имение Нейгоф. Там он собирался провести в жизнь некоторые преобразования в области земледелия и приобщить к ним окрестных крестьян. Однако у Песталоцци не оказалось достаточных способностей для хозяйственной деятельности, его опыты не дали ожидаемых результатов и серьезно подорвали материальное положение Песталоцци. В это время он приходит к убеждению, что больше всего в его помощи нуждаются крестьянские дети, остающиеся без присмотра и воспитания.

Благодаря поддержке местной общины и благотворителей Песталоцци собрал у себя около 50 детей, которым он посвятил свои силы и материальные средства, обучая их летом полевым работам, а зимой – ремеслу. Но и это начинание постигла неудача. Как только крестьянские дети получали у Песталоцци приличную одежду, родители уводили детей и забирали себе деньги, которые зарабатывали дети. Песталоцци закрыл школу, на ее содержание у него не хватало средств. В 1780 г. Песталоцци написал небольшое сочинение под названием «Досуги отшельника», представлявшее собой сборник афоризмов. Оно было встречено читателями прохладно. Но именно в нем Песталоцци излагает свои взгляды, которые будет развивать впоследствии.

Большой успех имело его сочинение «Лингард и Гертруда, книга для народа» (1781). Это рассказ о том, как простая умная и уважаемая в своей деревне крестьянка умело воспитывая своих детей, убедила односельчан открыть в деревне школу. От неопределенных и пылких мечтаний Песталоцци переходит к суровой прозе жизни: *«заткнуть дыру, из которой текут народные бедствия»* можно только тогда, когда поднимется уровень образования народа. Но поскольку у народа нет ни средств, ни сил для обустройства большого количества школ, то образование, по убеждению Песталоцци, должно быть передано матерям. Для облегчения этой задачи матерей необходимо снабдить специальным руководством, которое и было написано Песталоцци.

К старости Песталоцци пришлось вернуться к своей педагогической деятельности. Швейцарское правительство, некоторые члены которого симпатизировали Песталоцци, предоставило ему полуразрушенные войной здания монастыря урсулинок в Станце. Песталоцци снова собрал вокруг себя детей, оставшихся после войны без присмотра. Не имея помощников, Песталоцци сам справлялся с сотней не самых примерных детей. Песталоцци был начальником учебного заведения, учителем, казначеем, дворником и даже сиделкой в одном лице. Преодолеть все трудности ему помогли сердечность и душевная отзывчивость. Старшие дети вскоре стали помощниками Песталоцци. Педагогическая деятельность Песталоцци была неожиданно прервана: французским войскам монастырские помещения понадобились под госпиталь, и Песталоцци вынужден был закрыть школу.

Некоторое время спустя Песталоцци удалось открыть школу в Бургдорфе, которая была впоследствии переведена в Ивердон. Там известность Песталоцци достигает вершины. В Бургдорфе и Ивердоне появлялось много людей, желавших убедиться в целесообразности приемов Песталоцци. Российский император Александр I также заинтересовался деятельностью Песталоцци, встречался с ним и отнесся к нему весьма милостиво. Последние годы жизни принесли Песталоцци большое огорчение: его помощники по Ивердону перессорились, Песталоцци вынужден был покинуть основанное им заведение и вскоре умер в своем поместье Нейгоф.

### *Песталоцци и природосообразное образование*

Квинтэссенцией педагогических взглядов Песталоцци является его теория природосообразного образования, сформировавшаяся в результате наблюдений и экспериментов и развивавшаяся им до самого конца его жизни, пополняясь различными деталями и подвергаясь постоянному переосмыслению.

Эта теория принесла Песталоцци как педагогу мировую известность и признание. Песталоцци впервые задался целью разработать такую систему первоначального образования, которая была бы тесно связана с жизнью и повседневным опытом ребенка, сделала бы его способным мыслить.

В основе теории природосообразного образования лежит тезис о том, что оптимальное образование и воспитания должно строиться в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы. В книге «Как Гертруда учит своих детей» Песталоцци пишет: «Ход природы в развитии человеческого рода неизменен, не может быть поэтому двух хороших методов обучения. Только один метод хорош, и именно тот, который основывается на вечных законах природы. Плохих же методов имеется бесконечное множество; отрицательные свойства каждого из них возрастают по мере того, как метод отступает от законов природы и уменьшаются в той степени, в какой он следует этим законам.

По Песталоцци любое познание природы, ее предметов и явлений в естественной жизни — чувственное восприятие, и это чувственное восприятие является той основой, на которой можно построить обучение ребенка законам окружающего мира.

Чувственное восприятие является безусловной основой всякого познания, другими словами всякое познание должно исходить из чувственного восприятия и иметь возможность возвращаться к нему. Любое обучение человека есть ни что иное, как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию.

Важно, чтобы дети приобретали знания в процессе собственных наблюдений за окружающим миром, а не из схоластических книг и чужих, воспринимаемых на веру слов.

Педагогика, по мнению Песталоцци, призвана дать детям возможность перехода от беспорядочного нагромождения впечатлений, получаемых ребенком чувственным образом, к умению воспринимать и далее к образованию ясных воззрений и четких понятий. Для того, чтобы обеспечить этот переход в процессе обучения, важную роль приобретают такие действия, как сравнительный анализ предметов и явлений, объединение предметов в группы по характерным признакам, установление связей между ними. Конечная цель обучения, таким образом, – формирование логичной картины мира.

Ребенку представляются четкими лишь те понятия, к ясности которых ничего больше не может прибавить личный опыт. Путь к достижению четких понятий лежит через постепенное, доступное детям, уяснение всех предметов, четкого понимания которых от них добиваются.

Благодаря такому подходу, можно привести ребенка не только к абстрактному знанию, но к понятию сущности предмета во всем ее объеме.

Однако эта конечная цель может быть достигнута лишь постепенным уяснением понятий о предметах и явлениях окружающего мира. Этот процесс, построенный по принципу «от простого к сложному», сначала позволяет детям анализировать признаки и свойства предметов, и далее по мере обобщения информации приходить к четким понятиям о них. Во главу угла такого способа обучения ставится цель научить детей логическому мышлению, активизировать их ум к постановке задач и их решению.

Результатом природосообразного обучения, помимо прочего, Песталоцци представляется подъем духовных и умственных сил детей, развитие их способностей, формирование здоровой и целостной человеческой личности. Таким образом, Песталоцци был противником главенствующих в его время теории формального и материального образования. Формальное образование ставило на первый план развитие у детей памяти, внимания, восприятия и прочих психологических функций; материальное – напротив – считало своей задачей в первую очередь обеспечение детей знаниями. И лишь теория природосообразного воспитания Песталоцци соединила в себе оба этих вида обучения и доказала, что они являются взаимодополняющими и неразрывными.

Любое знание, по Песталоцци, должно излагаться детям таким образом, чтобы они могли видеть связь вновь открываемых законов с уже познанными и понятыми. Песталоцци многократно критиковал в своих трудах вербализм образования, то есть вбивание в головы детей знаний методом механического запоминания, зубрежки, а не методом логического объяснения. Дети должны учиться говорить и думать «в соответствии с законами природы».

Одним из необходимых условий усвоения знаний Песталоцци видел сознательность приобретения знаний, убежденность детей в их нужнос-



ти и полезности. Важнейшей задачей учителя Песталоцци считает умение возбудить и поддержать интерес ученика к занятиям.

В связи с этим видна огромная важность соответствия сложности обучения силам воспитанника. Такое соответствие достигается умением педагога организовать последовательный переход от простого к сложному, от легкого к трудному, от близкого к далекому.

Песталоцци выдвигает требование непрерывности обучения, добавления знаний небольшими порциями к уже усвоенной массе, чем обеспечивается постоянное движение вперед. Также постепенным должен быть переход от упражнений чувств к логическим упражнениям, от наблюдения через наименование к уяснению. Важно предотвратить недостаточно продуманные, скороспелые выводы.

Существенным моментом учения Песталоцци является правильная организация наблюдения ребенка над предметами и явлениями окружающего мира. Искусство воспитания, считает он, состоит в умении увеличить число объектов для наблюдения, обеспечить последовательность их появления, повысить их привлекательность для ребенка.

Таким образом, средства, формирующие логические способности ребенка, должны быть согласованы со средствами, формирующими у него способность к наблюдению, — лишь при этом условии развитие ребенка будет гармоничным.

В записке «Метод» Песталоцци выделяет следующие принципы обучаемости:

- ◆ Приведение всех взаимосвязанных по существу предметов в сознании в ту же самую связь, в какой они находятся в природе.
- ◆ Подчинение несущественных деталей существенным и приоритет подлинных наблюдений над опосредованными знаниями.
- ◆ Расположение вещей в сознании согласно той приоритетности значений, которую они имеют в природе.
- ◆ Систематизация всех предметов и явлений по их свойствам.
- ◆ Пользование для познания мира всеми органами чувств.
- ◆ Расположение знаний в логически последовательный ряд, где каждое последующее понятие включает в себя предыдущее.
- ◆ Доведение до совершенства усвоение более простых понятий, прежде чем перейти к сложным.
- ◆ Формализация окончательного суждения лишь после полного завершения восприятия предмета, о котором производится суждение.
- ◆ Самостоятельность суждений на базе разнообразия средств воздействия.
- ◆ Учет того, находится ли предмет изучения близко или далеко от органов восприятия (как в узком, так и в широком — мировоззренческом — смысле).

Механизм чувственной человеческой природы по существу своему подчиняется тем же законам, согласно которым физическая природа повсеместно развивает свои силы. Согласно этим законам наиболее существенные части преподаваемого предмета должны быть прочнейшим образом запечатлены в сознании человека; затем постепенно, но с неослабевающей силой к этим существенным частям должны быть добавлены менее существенные таким образом, чтобы все части преподаваемого предмета сохранили между собой живую, но соответствующую своему значению связь.

*Начальное образование в педагогической системе И. Г. Песталоцци*

Важнейшей частью учения о природосообразном образовании является теория элементарного образования. Цель элементарного образования – дать ребенку основные понятия, на базе которых можно строить и развивать знание об окружающем мире.

Согласно Песталоцци, основные свойства любого предмета есть число, форма и название. Следовательно, задачей первоначального обучения будет развить три основополагающие способности:

- «различать предметы по форме и представлять себе их сущность»,
- «различать предметы по количеству и четко представлять себе в виде одного или множества предметов»,
- «полученные представления о числе и форме ... предмета усилить при помощи языка и удержать в памяти».

Таким образом, из этих трех элементарных пунктов формируются естественные первые необходимые способности человека – «считать, измерять и говорить». Песталоцци считает, что доведение именно этих способностей до максимума естественным образом и включает в себя познание природы. При этом в широком смысле под числом мы понимаем количественное, формализуемое изучение мира и его законов, под формой – наблюдение свойств явлений и предметов, а под словом – возможность систематизировать и описать объект изучения.

Из этого следует, что первоначальное познание должно быть связано с наиболее простыми характеристиками – словом, формой и числом. Песталоцци считает их самыми естественными, самой природой признанными начальными пунктами всякого обучения. Для того, чтобы упорядочить наблюдения ребенка, помочь ему уяснить то, что перед ним находится, педагог должен, прежде всего, обратить его внимание на то, сколько различных предметов перед ним, каковы их форма и контур и как они называются, то есть как они могут быть выражены при помощи слов языком.

Наряду с определением трех основных направлений познания мира, Песталоцци вводит понятия о простейших элементах этих направлений.

Простейший элемент числа – единица, как самое простое и самое наглядное число, с которым ребенок в своей жизни встречается первым и осознает первым. Простейший элемент формы – линия, как первый элемент «азбуки наблюдения». Простейший элемент слова – звук. Первоначально дети обучаются узнавать именно эти самые простые элементы с тем, чтобы потом, используя принцип постепенного добавления информации, переходить к следующим ступеням.

При обучении детей языку Песталоцци предлагает начинать с самого простого – со звука. По его мнению, знакомство ребенка со звуками должно быть завершено еще до того, как ему покажут буквы и начнут с ним первые упражнения в чтении. Лишь после того, как ребенок в полном объеме усвоит все звуки, из которых состоит речь, после того, как он научится складывать из звуков слоги и достигнет в этом необходимой беглости, после того, как у него накрепко отложатся в памяти изученные формы, можно начинать знакомить его с буквами, с чтением и письмом. Именно такой подход (переход от буквослагательного метода к звуковому), по мнению Песталоцци, облегчает детям правильное письмо.

Обучение чтению также начинается с элементарного – с гласной буквы. Каждую букву ребенок должен знать и выговаривать в совершенстве, после этого детям также постепенно, одну за одной, необходимо показывать согласные буквы в сочетании с гласными, что дает возможность научить детей читать по складам. После достижения определенной беглости в складывании слогов можно переходить к чтению слов, опять же от более простых – к сложным, и только после этого ребенку может быть вручена первая книга для чтения.

Одновременно с обучением чтению должно вестись расширение словарного запаса, то есть обучение названиям. Таким образом, с появлением новых слов, наряду с получением детьми навыков чтения и письма, они пополняют сведения о мире, в котором живут. Параллельность этих процессов – залог, во-первых, успешности обучения и, во-вторых, интереса детей к занятиям.

Столь же важным моментом обучения языку, кроме способности читать и обеспечивать пополнения словарного и понятийного запаса ребенка, является обучение речи, то есть возможности излагать суждения вслух и на бумаге. Здесь вновь надо начинать с самого простого – с подбора определения предмету (словосочетание как второй элемент речи). Ребенок должен из своего собственного жизненного опыта подобрать определение известному ему предмету, пользуясь своими органами чувств. После этого ребенок учится классифицировать слова по свойствам, разделять на группы. И постепенно, шаг за шагом, учится устанавливать взаимосвязи между понятиями, их соотношение со временем, числом, обстоятельствами, сущность предмета; ставить задачи, определять отношения должностования, возможности, намерения, цели.

Аналогичным образом происходит обучение детей второму направлению познания – искусству определять форму, то есть измерять. Вначале детям показывают простейший элемент формы – прямую линию, позже форму постепенно усложняют, знакомят детей с простейшими фигурами: углами, дугами; классифицируют фигуры по виду и по расположению на плоскости. Далее ребенок учится сам называть увиденные формы, определять форму конкретного предмета, степень отклонения его некоего образца. Заметим, что Песталоцци был первым в истории педагогом, который ввел в начальной школе азы геометрии.

Совершенно необходимо, по Песталоцци, параллельно с обучением детей узнавать и определять форму предметов, научить их изображать предметы на бумаге, то есть рисовать.

Искусство рисовать заключается в способности представить себе путем наблюдения за предметом его очертания и свойственные ему отличительные признаки с помощью линий и правильно воспроизвести.

Здесь Песталоцци также применяет метод элементарного образования, обучая детей сначала проводить линии, затем фигуры, и лишь постепенно наблюдение геометрических линий становится излишним и остается умение рисовать.

К области изучения формы Песталоцци относит обучение детей письму и вносит ценное предложение, не утратившее своего значения до наших дней: дети должны предварительно упражнять руку в написании элементов букв и лишь затем переходить к написанию самих букв и состоящих из них слов. До того как дети научатся обращаться с пером, швейцарский педагог рекомендует, чтобы они писали грифелем на аспидных досках, что облегчает переход от линий и геометрических фигур к буквам, которые тоже можно вначале рассматривать как совокупность линий и дуг.

Третьим элементарным средством познания является число. Известно, что простейший элемент счета – единица, простейший же элемент способа количественного познания мира – отношение «больше/меньше». Ребенок, справедливо указывает Песталоцци, получает понятие о числе на основе своего личного опыта, но это понятие следует упорядочить и уточнить. Кладя единицу в основу вычисления, педагог путем прибавления и убавления ее стремится создать в сознании ребенка правильные понятия о числе, рассматривая его как соотношение множества и единицы. По мнению Песталоцци, вводить письменное обозначение цифр и арифметических действий можно лишь после того, как школьники овладеют навыками устного счета. Он указывал, что арифметические действия должны предваряться устными упражнениями в вычислении, которые необходимо осуществлять в строгой методической последовательности.

Таким образом, обучение детей познанию природы стоит на трех слонах – чтении, счете и наблюдении. При этом необходимо понимать, что лишь параллельные занятия этими тремя видами деятельности спо-

способны привести к гармоничному развитию личности. Они не оторваны друг от друга, а взаимосвязаны и взаимопроникающи. Действительно, обучение письму, например, возможно лишь на базе умения ребенка как читать, так и рисовать; первоначальное обучение арифметике и геометрии возможно лишь на речевой основе, используя уже развитое умение излагать суждения.

Изложенная методика позволяет медленно, но верно формировать у детей правильные понятия. С ее помощью можно добиться двоякой цели – вооружения учащихся знаниями и развития их мыслительной способности, воспитания самостоятельности мышления.

### *Наглядность обучения*

В непосредственной связи с элементарностью обучения находится и его наглядность, которой Песталоцци отводил существенную роль. Во времена Песталоцци в школах повсеместно действовал принцип механического заучивания и применения правил. Великий швейцарец категорически возражал против неосмысленного запоминания сведений, строя свою систему обучения на основе широкого применения наглядных методов.

Опираясь на сформулированный им принцип чувственного восприятия как единственного фундамента человеческого познания, Песталоцци определяет наглядное обучение как важнейший метод интеллектуального образования. Песталоцци разделяет наглядное обучение на «общее наглядное обучение» и «специальное наглядное обучение соотношениям мер и чисел». Под общим наглядным обучением подразумевается возможность в точных выражениях определять круг предметов, доступных наблюдению ребенка. Специальное же наглядное обучение имеет в виду преподнесение учебных предметов в соответствии с упорными и многосторонними упражнениями в свободном наблюдении и определении отношений размера и числа предметов и их составных частей.

Например, для арифметических действий Песталоцци предлагает применять наборы конкретных предметов. Этим путем можно добиться у детей отчетливых представлений о числовых соотношениях. Также Песталоцци активно использует таблицы с изображениями чисел и их соотношений.

Одним из примеров применения принципа наглядности является способ изучения детьми дробей. Для этого Песталоцци брал квадрат и показывал на нем линиями соотношение частей и целого, что позволяло детям уяснить смысл этих понятий не с помощью абстрактных формулировок, а на основе собственного опыта. Таким образом, учитель закладывает в сознание ребенка основу для отвлеченных понятий о соотношении числа и меры задолго до того, как окажется возможным с точки зрения развития ребенка, подвести его к употреблению условных обозначений целых и дробных чисел.

Еще более убедительно этот принцип был реализован Песталоцци при изучении геометрических форм. Главная цель такого изучения – не только знание названий и отношений между фигурами, но и умение пользоваться этими познаниями в жизни. После показа на первом этапе различных фигур, начиная с простейшей – линии; на втором этапе понятия о фигурах развиваются, например, для прямоугольника вводится соотношение длины и высоты. После этого производится определение различных направлений наклонных линий, острых и тупых углов, членение окружностей и овалов. Благодаря знакомству с подобными определенными формами, развивается способность к измерению, откуда рождается способность определять отношения всех форм в уже более широком смысле.

Каждый ребенок самым простым образом становится способным верно судить о каждом предмете в природе по его внешним пропорциям и по его отношениям к другим предметам, а также становится способным определенно высказать свое суждение об этом предмете.

#### *Основные аспекты педагогической концепции*

Песталоцци был «народником» в лучшем значении слова. Последовательнее всего Песталоцци изложил свои педагогические взгляды в книге: «Как Гертруда учит своих детей». Метод обучения «по Песталоцци» близок методу Жакото и был направлен на стимулирование умственной деятельности обучаемого. Основой воспитания должна стать природа человека. Подобно другим педагогам, простое накопление знаний Песталоцци считает вредным: знание должно вести к действию. Верный принципу наглядности, Песталоцци желает, чтобы и навыки, и сноровки приобретались тем же путем, как и знания, – путем наглядности.

Цель воспитания – развивать все природные силы и способности человека.

Задача воспитания – создание гармонически развитого человека.

Основной принцип воспитания – согласие с природой.

Средства воспитания – труд, игра, обучение.

Песталоцци предлагал при определении основ образования опереться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы – простейшие составные части человеческого знания. У Песталоцци познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов. Песталоцци призывал вслед за Ж.-Ж. Руссо вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставлял иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует».

Рассматривая воспитание как многообразный социальный процесс, Песталоцци утверждал, что «обстоятельства формируют человека, но и

человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него».

### **Методика «поэлементного обучения»**

Воспитание начинается с простых элементов и восходит к более сложным. В психической жизни человека Песталоцци подмечает действие пяти «физико-механических» законов:

- закон постепенности и последовательности,
- закон связности,
- закон совместных ощущений,
- закон причинности,
- закон психической самобытности.

Эти законы должны быть применены к воспитанию и обучению – а им удовлетворяет только наглядность, так как в душевной жизни человека из ощущений и представлений развиваются понятия. Если понятия не имеют этой подкладки, то они пусты и бесполезны.

Наглядность достигается участием всех внешних органов чувств в приобретении и усвоении знаний.

Усвоение знаний обнаруживает в человеке тройкого рода способность:

- способность получить образ, соответствующий ощущению,
- способность выделить его из целой массы образов,
- способность дать ему определенный значок.

Поэтому основой всякого усвоения, а, следовательно, и обучения, надо считать форму, число и слово. Простейшие элементы знания:

- число – **счет: единица;**
- форма – **измерение: линия;**
- слова – **речь: звук.**

Знание только тогда можно считать усвоенным, когда оно отлилось в форму, ясно различается от других знаний и получило название.

На этих рассуждениях Песталоцци строит последовательную методику «поэлементного» преподавания. Обучение слову, форме и числу приводит к необходимости заниматься родным языком, чистописанием, рисованием и арифметикой. Песталоцци дает очень обстоятельную методику этих предметов, основанную на принципе наглядности. Основные методические приемы обучения грамоте, счету и письму, как они изложены у Песталоцци, стали в настоящее время достоянием всякой здоровой педагогики.

### **Содержание воспитания и обучения**

Основные принципы – строгая последовательность, концентричность, посильность.

*Умственное образование.* Система специальных упражнений (для каждой ступени обучения), которые развивают интеллектуальные силы и способности. Основа – наблюдения и опыт.



*Физическое воспитание.* Первый вид разумного воздействия взрослого на развитие детей, развитие и укрепление всех физических возможностей, основано на естественном стремлении к движению. На основе «естественной домашней гимнастики» Песталотци предлагал строить систему школьной «элементарной гимнастики». Содержание : военные упражнения, игры, строевые занятия, туристические походы.

*Трудовое воспитание.* Соединение обучения с производственным трудом. Труд развивает силы, ум, формирует нравственность. Труд учит презирать слова, оторванные от дела. Труд вырабатывает следующие качества: точность, правдивость, создание правильных взаимоотношений между взрослыми и детьми и детей друг с другом.

*Нравственное и религиозное воспитание.* Нравственное воспитание – постоянное упражнение в делах, приносящих пользу другим. Является центром всего воспитания. Основу для всего последующего нравственного развития ребенка. И. Г. Песталотци видел в разумных семейных отношениях, и школьное воспитание, как он полагал, может быть успешным лишь в том случае, если будет действовать в полном согласии с семейным.

*Религиозное воспитание* – против официальной религии и ее порядности; за естественную религию, развивающую моральные чувства и нравственные наклонности.

*Развивающее воспитывающее обучение.* «Обучение должно быть подчинено воспитанию». «Школы, где главную роль играют учителя и книга, – никуда не годятся». Учитель должен вырабатывать в ученике деятеля, а не вливать в него, как в сосуд, готовые знания. Разрабатывая идеи развивающего школьного образования и элементарного обучения, И. Г. Песталотци был одним из основоположников концепции развивающего образования: предметы преподавания рассматривались им больше как средство целенаправленного развития способностей, чем как средство приобретения знаний.

*Методики обучения.* Родной язык. Развитие речи и обогащение словарного запаса. Звуковой метод обучения грамоте. Письмо – изображение прямых и кривых линий – элементы букв, зарисовка результатов измерений: прямая линия, угол, квадрат. Арифметика. Изучение чисел, начиная с элемента каждого числа – 1, дроби – пример соотношения частей в квадрате («арифметический ящик»).

Возражая против традиционной методики обучения арифметике, основанной на заучивании наизусть правил, Песталотци предложил свой метод изучения чисел начиная с элемента каждого целого числа – единицы. На основе наглядных представлений, сочетания и разъединения единиц он дает детям совершенно ясное понимание свойств и соотношений чисел. Многие арифметические понятия должны уясняться во время игр. От изучения единиц дети переходят затем к десяткам. Для обучения дробям Песталотци брал квадрат и показывал на нем, принимая его за единицу, соотношения частей и целого.

На основе этой идеи последователями Песталоцци был введен в школьную практику так называемый арифметический ящик, используемый в некоторых школах и в настоящее время.

География – от близкого к далекому: от наблюдения окружающей местности к более сложному, рельефы местности из глины – потом карта.

*Вклад в развитие мировой педагогики.* К. Д. Ушинский полагал, что «метод И. Г. Песталоцци» является открытием, дающим право его автору считаться первым народным учителем.

И. Г. Песталоцци разработал общие основы первоначального обучения и частные методики начального образования. Его идеи развивали крупнейшие педагоги мира: Ф. В. А. Дистервег, Ф. Фребель, К. Д. Ушинский.

#### ***Сочинения***

1. «Досуги отшельника» (1780),
2. «Лингард и Гертруда» (1781–1787),
3. «Как Гертруда учит своих детей» (1801),
4. «Памятная записка о семинарии в кантоне Во» (1806)
5. «Лебединая песня» (1826).

### ***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

#### **Принцип природосообразности в концепции И. Г. Песталоцци**

Ведущей в педагогической концепции *Иоганна Генриха Песталоцци* была трактовка идеи природосообразности, понимаемая им как необходимость строить воспитание в соответствии с внутренней природой ребенка и установкой на развитие всех заложенных в нем духовных и физических сил. В этом и состоит общечеловеческая сущность воспитания и его задач, хотя на практике ребенок воспитывается в конкретных социальных условиях, в рамках определенного сословия и готовится к тому, чтобы занять в обществе предназначенное ему место.

И. Г. Песталоцци полагал, что задаткам, внутренним силам, которыми ребенок обладает от рождения, свойственно стремление к развитию. Им были выделены силы человеческой природы троякого рода:

- силы знания, состоящие в расположенности к внешнему и внутреннему созерцанию;
- силы умения, вырастающие из задатков к всестороннему развитию тела;
- силы души, вырастающие из задатков того, чтобы любить, стыдиться и владеть собой.

Соответственно этому и первоначальное, элементарное обучение И. Г. Песталоцци подразделял на умственное, физическое и нравственное, подчеркивая, что эти составляющие должны развиваться в непрерывном

согласии и взаимодействии, чтобы какая-либо одна из сторон личности не получила усиленного развития за счет остальных.

Рассматривая гармонию развития сил человеческой природы в качестве идеала воспитания, И. Г. Песталоцци признавал, что этот идеал фактически едва ли достижим из-за дисгармонии сил и задатков у отдельных людей. Поэтому цель воспитания состоит в том, чтобы вырабатывать у воспитанника некую «совокупную силу», благодаря которой может устанавливаться известное равновесие между умственными, физическими и нравственными силами отдельной личности. Выработку такого равновесия сил И. Г. Песталоцци считал одной из ведущих задач первоначального обучения.

Разрабатывая идею взаимосвязи воспитания и развития, И. Г. Песталоцци исходил из признания решающей роли целесообразно организуемого воспитания в становлении личности ребенка с момента его рождения. Важно, чтобы усвоение ребенком полезных знаний не было оторвано от умения их применять. Именно во взаимодействии механизмов познания и умений И. Г. Песталоцци усматривал основу саморазвития. Многосторонняя деятельность детей в процессе обучения – основа совершенствования внутренних сил, целостного развития их «ума, сердца и руки».

И. Г. Песталоцци полагал, что обучение детей, особенно первоначальное, должно строиться с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, для чего следует пристально изучать самого ребенка. Знание детской природы со всеми личностными потребностями и устремлениями должно лежать в основе выбора способов применения различных педагогических средств, которые имеют своей задачей развитие всех внутренних и внешних сил ребенка, уже от природы стремящихся к саморазвитию. Отсюда следовал вывод: необходимо всемерно способствовать упражнению всех сил ребенка, побуждая его к их использованию.

Оценивая заслуги И. Г. Песталоцци в развитии педагогической теории, особое внимание следует обратить на следующие основные моменты:

- 1) исходя из выдвинутых им общедидактических положений, он предложил оригинальную методику первоначального обучения детей;
- 2) достаточно обоснованно для своего времени раскрыл социальное, культурное и общепедагогическое значение изучения родного языка;
- 3) в обучении родному языку он отводил главное место развитию устной речи, которое должно предварять обучение чтению и арифметике.

Стараясь быть максимально понятным в изложении своих идей, И. Г. Песталоцци выделял первоисточник гуманистических чувств человека. Первым ростком нравственности, ее первоэлементом является естественно возникающее уже в раннюю пору жизни ребенка чувство доверия, любви к матери, которая оберегает его и заботится о нем. При помощи воспитания он предлагал постепенно все более расширять круг объектов детской любви, вызывая к жизни еще дремлющие зародыши нравственных чувств: сначала нужно перенести любовь ребенка с матери на отца, сестер

и братьев, затем – на учителя и школьных товарищей, с тем чтобы на определенном этапе своего развития ребенок смог перенести эту любовь на свой народ и, наконец, на все человечество. Такой путь развития нравственных чувств ребенка должен обеспечивать его внутреннее согласие и с самим собой, и со всеми людьми.

Таким образом, основу для всего последующего нравственного развития ребенка И. Г. Песталотци видел в разумных семейных отношениях, и школьное воспитание, как он полагал, может быть успешным лишь в том случае, если будет действовать в полном согласии с семейным. Любовь и расположение друг к другу воспитателей и воспитанников – вот те начала, на которые необходимо опираться в учебно-воспитательных учреждениях<sup>87</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ.  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

На педагогическое мировоззрение *Иоганна Генриха Песталотци* большое влияние оказал Ж.-Ж. Руссо, его тезис о том, что воспитание предполагает развитие сил и способностей ребенка, заложенных природой. Учитывая особенности психологического развития ребенка, Песталотци, как и Руссо, строит процесс обучения на *самораскрытии, саморазвитии* изначально заложенных сил и способностей ребенка, полагая, что саморазвитию человека надо помочь, направить его по верному пути.

Песталотци считал, что «любое обучение человека есть ни что иное как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию», поэтому необходимо руководить воспитанием для правильного развития (Руссо полагал, что не надо вмешиваться в процесс саморазвития). Руссо и Песталотци указывали, что в природе ребенка заложены все необходимые положительные качества, но Песталотци представляет природу ребенка сложнее, чем Руссо. Прогрессивной для того времени была мысль об одинаковой природе ребенка, и «ползающего в пыли и сына князя». Эта мысль выражена в «Лебединой песне», но доказывает ее все наследие великого педагога-демократа, вставшего на защиту прав крестьянских детей.

Ж.-Ж. Руссо предполагал воспитывать Эмиля вне общества своего времени, И. Г. Песталотци не мыслил полноценного развития природных сил вне связи с социальной средой, у него *социальная среда – фактор воспитания*. Он ярый поклонник социальной среды. Это доказал и его опыт в Нейгофе, Станце, Бургдорфе.

И. Г. Песталотци много работает над развитием *семейного воспитания*. Пример тому – произведения «Как Гертруда учит своих детей» и

<sup>87</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова... С. 281–290.

«Линггард и Гертруда». Семью Песталоцци считает первой элементарной ячейкой социального воспитания.

Исходя из теории Песталоцци, можно говорить о том, что он – один из наиболее ярких представителей социологического направления в педагогике, так как подходит к школе как к социальному явлению, которое тесно связано с политической, экономической и культурной жизнью народа; стремится строить такую школу, которая откликалась бы на нужды народа в условиях перехода на мануфактурное производство, школу, которая тесно связана с окружающей средой и с жизнью.

Существенное значение в воспитании Песталоцци придавал **человеческим добродетелям**: точности, порядку, расчетливости, аккуратности и бережливости, которые нужны для благоустройства жизни и являются элементарной, как бы физической основой нравственности, нравственной порядочности. «Старательность, бережливость и домашний порядок» он называл «душой жизни и охраной добродетели», он «делал их (детей) разумными, чтобы они могли полагаться на себя».

Считая практическую работу основным элементом образования, Песталоцци не замыкался на цели профессионального, ремесленного образования, он обращался и к развитию умственных интересов человека и к формированию его нравственных навыков: «Я хотел во время работы и посредством работы согреть их сердце и развивать ум», – писал он.

Во время работы дети учились и поведенческим навыкам: аккуратности, чистоте, совершенству в работе, помогали друг другу. В соединении с развитием умственных интересов, нравственных навыков и благожелательности практические умения получали, по мысли Песталоцци, возвышенные импульсы и высокое освещение: удовлетворять в жизни высшим запросам духа, в том числе и деятельной любви к ближним. С другой стороны, облагораживая нашу материальную природу, прививая ей стремление к совершенству, практическая работа как бы расчищает поле для интересов духа, являясь «материальной основой» самой добродетели. Таким образом, практическая работа способствует развитию здравого разума и деятельной добродетели.

В отличие от схоластической школы, школа Песталоцци – школа разных видов деятельности ребенка, развивающих все его силы и способности. Она тесно связана с окружающей социальной средой, дети в ней близки к реальной жизни. Основой всей жизнедеятельности школы является труд, на нем строится и умственное, и нравственное образование. В этой школе совершенно новый характер отношений между учителем и учеником – это семейные отношения. За основу воспитания в целом, и нравственного воспитания в частности, берется «деятельная любовь ко всему человечеству»<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> История образования и педагогической мысли за рубежом и в России ... С. 146–151.

## § 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА И. Ф. ГЕРБАРТА

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

### **Жизнь и педагогическая деятельность И. Ф. Гербарта**

**Иоганн Фридрих Гербарт** (1776–1841) родился в семье юриста в северо-германском городке Ольденбурге. Получив хорошую общеобразовательную подготовку с домашним учителем, он поступил сразу в предпоследний класс местной гимназии, уже обучаясь в которой проявил особый интерес и склонность к занятиям философией.

В 1794–1797 гг. он учился в Йенском университете, который в те годы был центром кантианства. Увлечшись философией Канта, Гербарт слушал лекции Фихте, штудировал труды Шеллинга и всерьез занялся философией. В 1797–1800 гг. И. Ф. Гербарт работал домашним учителем-воспитателем трех мальчиков в семье бернского (Швейцария) аристократа фон Штейгера. Покидая Швейцарию в 1800 г., И. Ф. Гербарт посетил Бургдорф, наблюдал занятия И. Г. Песталоцци в школе и вынес глубокое впечатление от его педагогических идей и его личности. Эти впечатления Гербарт отразил в двух своих работах 1802 г. – «О новом сочинении Песталоцци «Как Гертруда учит детей» и «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци».



Иоганн Фридрих Гербарт

Последующее десятилетие жизни Гербарта было связано с Геттингенским университетом, где в 1800–1801 гг. он завершил университетское образование, защитив докторскую диссертацию по философии, а в 1802–1809 гг. читал лекции по философии, педагогике и психологии. Из опубликованных в эти годы работ Гербарта заслуживают особого упоминания две: «Эстетическое представление о мире как главная задача воспитания» (1804), где сжато были представлены идеи, которые позднее более детально рассмотрены в фундаментальном сочинении «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» (1806). Этот труд стал первым в истории педагогики опытом научного построения педагогической теории.

Благодаря опубликованным трудам и блистательной лекторской деятельности имя Гербарта приобрело широкую известность, и в 1809 г. он был приглашен в Кенигсбергский университет, где занял кафедру фило-

софии и педагогики, которую до 1804 г. возглавлял И. Кант. Деятельность Гербарта в Кенигсбергском университете на протяжении почти четверти века была разнообразной. Помимо чтения лекционных курсов по философии, педагогике и психологии Гербарт добился открытия при университете педагогической семинарии с опытной школой, которыми он руководил, преподавая в них одновременно математику. В соответствии с его замыслом семинария должна была готовить учителей для школ и служить одновременно лабораторией для разработки общих вопросов педагогики. В Кенигсбергский период Гербартом были написаны работы: «О воспитании при общественном содействии», «Учебник по психологии», «Письма о применении психологии к педагогике» и др.

В 1833 г. Гербарт вернулся в Геттингенский университет, в стенах которого начиналась его научно-педагогическая деятельность. В Геттингенском университете он возглавил кафедру философии; здесь прошли последние годы его жизни и были изданы его «Очерки лекций по педагогике», которые приобрели широкую популярность и стали дополнением к его сочинению «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

И. Ф. Гербарт как философ сближался с Г. В. Лейбницем и Х. Вольфом, полагая, что реальная действительность состоит из простых сущностей – «реалов». Аналогичные подходы характерны и для психологических воззрений Гербарта. Он выдвинул концепцию о «статике и динамике» представлений как первичных элементах («реалах») души, находящихся в постоянном движении, взаимодействии, противоборстве, конфликте друг с другом.

Психологические взгляды Гербарта вели к основному педагогическому выводу: раз чувства, желания и воля представляют собой своеобразное сочетание и соотношение представлений, значит, целенаправленное обучение развивает не только ум, но и внутренний мир личности, т. е. осуществляет целенаправленное воспитание.

И. Ф. Гербарт солидаризировался с гуманистическими идеями тех педагогов XVIII – первой половины XIX столетия, которые видели в воспитании инструмент свободного и радостного развития человека. Однако в отличие от них он рассматривал человека как сложный синтез его индивидуальной природной сущности, взаимодействующей с обществом, в котором человек живет и которое не всегда дарит человеку свободу и радость развития.

Гербарт подходил к пониманию природы и общества как целого, подчиненного объективным законам, и пытался раскрыть диалектику их взаимодействия и синтеза путем антиномического построения системы парных категорий, т. е. путем рассмотрения суждений, где тезис и антитезис исключают друг друга. Например: «динамика и статика» психических процессов; «управление», ограничивающее «дикую резвость» ребенка, и «воспитание», открывающее простор для его «свободного и радостного» развития и т. д.



Учение Канта и Гегеля утверждало, что антиномические построения являются результатом того, что разум переходит границы опыта. Намечая перспективы развития педагогической теории, Герbart также выходил за границы опыта воспитания и накопленных обществом педагогических знаний. Это и привело его к новаторским подходам и решениям.

Педагогическое сознание И. Ф. Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи той эпохи: французских мыслителей XVIII в., немецкой классической философии, филантропистов, И. Г. Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения. Ученый разносторонней эрудиции – философ, психолог и педагог – он лучше, чем кто-либо из педагогов своего времени, был подготовлен к осознанию того, что педагогика мыслима только в научной форме: она должна перестать быть, по его образному сравнению, в положении мяча, случайно перебрасываемого из стороны в сторону.

Цели обучения и воспитания находились в центре педагогической системы И. Ф. Гербарта и выводились им из философии, главным образом, из этики, теории нравственности, а средства, приемы и методы реализации цели воспитания – из психологии...

Рассматривая органическое взаимодействие между теорией и практикой, И. Ф. Герbart дифференцировал педагогические знания по их источнику и различал педагогику как науку и педагогику как искусство. Содержание педагогики как науки определялось им как стройный порядок, выводимый как следствие из основополагающих положений, как система знаний. Педагогика как искусство, в его представлении, являла собой сумму навыков, которые необходимо использовать для решения определенной задачи. Наука требует философского мышления, философского обоснования воспитания; для искусства необходима постоянная деятельность, практика, но только в строгом согласии с требованиями науки<sup>89</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ЮЖАНИНОВА Е. В.  
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ  
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА  
НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Основы педагогической системы И. Ф. Гербарта**

**Иоганн Фридрих Герbart** (1776–1841) считается основателем рационалистической традиции в немецкой педагогике. Его педагогические взгляды формировались под влиянием ведущих идей неогуманизма и филантропизма, морально-этического учения Канта, философии Лейбница, поэзии Шиллера, а также педагогических идей Локка, Руссо и Песталоцци.

---

<sup>89</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 290–294.

Его общественно-политические взгляды оставались в рамках умеренного либерализма. Поддерживая прогрессивный процесс преобразования старой феодальной сословной школы в буржуазную, И. Ф. Герbart отрицательно относился ко всякому революционному движению, надеясь на изменение общества посредством воспитания. Главные педагогические труды И. Ф. Гербарта: «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци» (1802), «Об эстетическом представлении мира как главной задаче воспитания» (1804), «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Очерки лекций по педагогике» (1835).

Интерес к учению И. Ф. Гербарта активизировался к концу XIX – началу XX в., т. е. спустя почти столетие после выхода в свет его педагогических работ. Непонимание подлинной сути педагогической теории И. Ф. Гербарта отчасти обусловлено определенным искажением его системы учениками и последователями, превратившими ее в застывшую догму, а также сложностью самих произведений И. Ф. Гербарта, предполагающих в читателе предварительное знакомство с его философией и психологией.

Впервые определив педагогику как самостоятельную науку, И. Ф. Герbart указывал на необходимость тесной взаимосвязи философии и педагогики в разработке теоретических основ и проблем воспитания и образования, справедливо полагая, что философские взгляды нигде не нужны в такой степени, как в педагогике, «где повседневная рутина и личный опыт сильно суживают кругозор» воспитателя.

Основой педагогики, по Герbartу, являются этика, которая определяет цель воспитания, и психология, указывающая средства воспитания. Необходимо отметить, что вся педагогическая система ученого определяется целями воспитания, ведущая роль которых отражена и в названии главной педагогической работы «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания». Высшей целью воспитания Герbart называл добродетель, нравственность, «силу нравственного характера». Вслед за Кантом он считал нравственное воспитание главной задачей педагогической деятельности. При этом И. Ф. Герbart не соглашался с принципом категорического императива, т. е. безусловного правила поведения: поступай так, чтобы правило твоего поведения могло стать правилом всеобщего поведения. Он наполнил кантовский «категорический императив» конкретным содержанием, обусловленным жизнью общества и человека. Идеал личности для философа представлял человек, действия которого подчиняются пяти этическим идеям: внутренней свободы, совершенства, благожелательности, права и справедливости.

Воспринимая и оценивая нравственное чувство как красоту воли, Герbart рассматривал вышеназванные этические идеи с точки зрения прекрасного как пять состояний воли. Сама нравственность должна предстать, по мысли философа, в виде нравственно-прекрасного, в чувс-

твенно-конкретном и доставляющем наслаждение действию. Поэтому конечной нравственной целью в реальном воспитательном процессе у него стало развитие эстетического восприятия мира и формирование эстетического представления о мире. Человек, эстетически воспитанный, тем самым уже является и нравственно воспитанным, считал ученый. Таким образом, И. Ф. Гербарт сближал задачи нравственного и эстетического воспитания.

В главной цели воспитания И. Ф. Гербарт выделял два вида подцелей – «возможные» и «необходимые».

Возможные, ориентированные на будущее и связанные с выбором будущей профессиональной деятельности, должны осуществляться развитием многостороннего интереса.

Необходимые цели, которые определялись нравственностью и касались выработки субъективных личностных качеств, должны осуществляться развитием твердой воли, воспитанием нравственного характера.

Средством достижения возможных целей, т. е. развития многостороннего интереса детей, ученый называл обучение; а средством достижения необходимых целей, т. е. развития их нравственных сил, – нравственное воспитание. При этом Гербарт был убежден в единстве и взаимодействии обучения и нравственного воспитания, понимая их как две стороны учебно-воспитательной деятельности, в которой самое главное – пробудить и развить у ученика интерес к образованию. Поэтому обучение без нравственного воспитания он представлял как средство без цели, а нравственное воспитание без обучения – как цель, лишенную средства.

Теория И. Ф. Гербарта органична, она состоит из трех частей: 1) воспитывающего обучения, 2) нравственного воспитания и 3) управления, которые тесно взаимосвязаны.

В теории воспитывающего обучения наиболее полно представлена новизна культорологических идей философа. И. Ф. Гербарт был убежден, что воспитание возможно лишь через воспитание ума, через «образование круга мыслей», т. е. через соответствующее обучение, которое становится, таким образом, одним из средств нравственного воспитания.

Подчиняя концепцию обучения концепции воспитания, ученый подчеркивал, что правильное обучение является единственно надежным средством успешного воспитания. Обучение ведет к правильному «восприятию мира» и людей и должно способствовать развитию «нравственной интуиции» и «укреплению характера», т. е. должно влиять на формирование характера. Развивая теорию воспитывающего обучения, И. Ф. Гербарт выступал против такой системы обучения, которая считает необходимым только накопление большого количества знаний. Воспитывающее обучение должно не только сообщать знания, но и пробуждать умственную самостоятельность учащегося. Ученый вышел за рамки просвещенческой парадигмы, раскрыв педагогический механизм,

позволяющий ребенку достигать нравственной цели на основе широкого спектра интересов к различным сторонам жизни.

Российские и немецкие исследователи отмечают несомненную заслугу Гербарта в постановке проблемы интереса. П. Ф. Каптерев справедливо утверждал, что Гербарта следует считать «отцом учения о воспитании как деятельности, основывающейся на интересах». Педагогика Гербарта есть педагогика интереса. Заметим, что вопрос о роли интереса в процессе обучения ставился и раньше. В частности, Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо рассматривали интерес как необходимое условие обучения: следует преподавать интересно, чтобы ученик лучше усваивал новое знание, т. е. целью обучения считалось знание.

Исследовав психологическую сущность интереса, И. Ф. Герbart показал, что интерес побуждает к творческой активности, познавательной потребности и целенаправленной самостоятельной деятельности личности по усвоению нового знания. Задачей интереса, по мнению Гербарта, становилось пробуждение желания к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к последующему обучению. Таким образом, педагогической целью воспитывающего обучения выступало развитие многостороннего интереса, которое должно стать основой для дальнейшего выбора рода деятельности.

Содержание школьного образования, по мысли философа, определялось видами интересов: направленных на внешнюю природу, к познанию которой приходят опытным путем (эмпирический, умозрительный, эстетический), и ориентированных на участие и эмоциональное отношение к человеку, включенному в социальное общение (симпатический, социальный и религиозный). В соответствии со сферой интересов, охватывающих природу и человечество, И. Ф. Герbart выделял два направления воспитывающего обучения: эстетико-литературное и математико-естественнонаучное («поэзия и математика»). Учебные предметы, тем самым, подразделялись на натуралистические и историко-философские, связующим звеном между которыми выступала, по мнению ученого, религия.

Как и его современники Г. В. Гегель и Ф. В. Фребель, ученый полагал, что отдельная личность в своем развитии повторяет ход развития человечества, следовательно, лучшим воспитателем является история человечества. Поэтому И. Ф. Герbart считал необходимым до 14 лет обучать преимущественно языку, литературе и истории античного мира.

Данная идея была положена в основу обучения в классических учебных заведениях Европы в XIX в. В своей опытной школе И. Ф. Герbart начинал обучение с греческого языка (с чтения «Одиссеи», которая по языку и содержанию лучше всего усваивается детьми 8–12 лет, затем Геродота, Ксенофонта). Позже присоединялось изучение латинского языка и исторические рассказы. Главной целью обучения литературе выступало стимулирование живого интереса к чувствам других, поскольку

ку материалы из истории и литературы способны лучше всего развивать нравственное суждения и чувства учеников. Лишь в юношеском возрасте приступали к занятиям новыми языками.

Педагог подчеркивал важность обучения математике (арифметике, алгебре, геометрии), астрономии и высшей механике. Вместе с тем И. Ф. Герbart придавал большое значение преподаванию естественных наук и географии, которое могло легче всего опираться на жизненный опыт детей. Таким образом, в споре между сторонниками формального и материального образования он стоял на позициях, соответствующих требованиям нового буржуазного общества, и не противопоставлял классическое образование реальному.

В своей теории И. Ф. Герbart связал до сих пор отдельные и ценные сами по себе методы: метод наблюдения (И. Г. Песталоцци); метод диалога, беседы (сократовский); метод традиционного доклада и решения задач. Обучение, по И. Ф. Герbartу, требует постоянно менять метод, заставляет ученика переходить от активности к восприятию, от слушания к говорению и действию.

Поскольку представления основываются на жизненном опыте ребенка, главную роль в обучении играют именно индивидуальность ученика и его личный опыт. Поэтому обучение должно:

- быть объективно интересным,
- пробуждать непроизвольное внимание ученика,
- учитывать естественную живость ребенка, порождающую переключение внимания с одного объекта интереса на другой,
- основываться на интересе к миру и другим человеческим существам,
- строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

По Герbartу, процесс обучения заключается в движении от представления материала через объяснение к пониманию и обобщению, что, по сути, представляет собой схему традиционного урока. Эта теория выстраивала порядок организации процесса обучения и деятельности учителя.

Однако абсолютизация и универсализация данной схемы вели к формализму в организации урока (особенно яркое выражение это нашло у последователей Герbartа), за что теория ступеней обучения И. Ф. Герbartа неоднократно подвергалась критике.

И. Ф. Герbart определил основные виды преподавания: изобразительное (описательное, репрезентативное), аналитическое, синтетическое, которые следует применять в совокупности. Помимо этого, он занимался частными методиками преподавания истории, географии, языка, литературы. Так, в преподавании истории актуальны его указания на то, что история должна устанавливать связи между прошлой и современной

жизнью. Интересный исторический рассказ должен сопровождаться использованием наглядных пособий.

И. Ф. Гербарт советовал не давать готовых знаний, а лишь приподнять завесу знаний перед учащимися – заинтриговать их. Обучение должно быть интересным, ясным, однако скорее трудным, нежели легким, иначе оно вызовет скуку. Он был убежден, что «преподавание вообще должно: показывать, связывать, научать, философски обосновывать. В вопросах эмоционального отношения оно должно быть: наглядным, связным, возвышающим, захватывающим действительность».

Не менее важное место в педагогической системе И. Ф. Гербарта занимает теория нравственного воспитания ребенка, которое, в отличие от воспитывающего обучения, должно непосредственно формировать волю и характер будущего члена общества, заботиться о насаждении нравственных правил в душе питомца. Ученый определил *шесть практических способов нравственного воспитания*:

- сдерживающий,
- направляющий,
- нормативный,
- взвешенно-ясный,
- морализаторский,
- увещающий.

Ценными являются некоторые правила нравственного воспитания, сформулированные Гербартом:

- абсолютный авторитет воспитателя,
- ориентация воспитанника на рефлексию собственного поведения,
- необходимость самовоспитания и другие.

Большое внимание И. Ф. Гербарт уделял вопросу отношений между воспитанником и воспитателем, предъявляя высокие требования к культуре и образованности воспитателя, его профессионализму и нравственным качествам. Несомненна заслуга И. Ф. Гербарта в формировании этического идеала, который должен преследоваться преподавателем как конечная цель его влияния на ученика. Учителю и воспитателю необходимо знание психологии ребенка, этики и теории воспитания. Полагая, что искусство нравственного воспитания является «видоизменением искусства обращения с людьми», Гербарт считал одной из главных способностей воспитателя природное дарование, гибкость и педагогический такт в отношениях к людям. Он полагал необходимым учителю утверждать свое первенство над воспитанником, опираясь на воспитательную силу, действие которой состоит в непосредственном ободрении и побуждении к делу и нравственному поступку.

Нравственное воспитание в теории И. Ф. Гербарта – это «непрерывное обращение с воспитанником, которое лишь время от времени для большей энергии воздействия прибегает к наградам и наказаниям

и другим подобным средствам. Оно предупреждает развитие страстей, удовлетворяя потребности ребенка, занимая и приучая его к порядку; оно приучает воспитанника властвовать над собою. Вместе с тем оно внушает осторожность, ибо ограничивает слишком смелые попытки и предупреждает об опасностях. Воспитатель не должен быть полицейским. Необходимое вначале принуждение должно быть, как можно скорее, заменено на любовь и авторитет, на отношения доверия между учителем и учеником. Нужно создать ободряющую атмосферу и благоприятствовать природному чувству радости ребенка» (М. И. Демков).

Новым в нравственном воспитании, по Гербарту, является требование к наставнику считаться с индивидуальностью личности, которую «необходимо, по возможности, сохранять нетронутой».

Воспитывающее обучение и нравственное воспитание, по мысли И. Ф. Гербарта, невозможны без управления, задачей которого является внешнее дисциплинирование воспитанников; оно имеет подготавливающий характер, предваряя необходимые и возможные цели воспитания. Гербарт солидаризировался с кантовской идеей «негативной роли ограничения» на начальном этапе нравственного воспитания. Управление, по мнению педагога, следует строить не столько на ограничениях, сколь на содействии развитию в ребенке лучших чувств. Действенными средствами для этого являются авторитет отца, который «приобретается превосходством духа», и любовь, основанная «на созвучии чувств и на привычке», которая «всего естественнее в матери».

Другие средства управления – угрозы, надзор, запрет, критика, влечение в деятельность, приказания и даже наказания (как редкие исключения), которых, однако, «больше боятся издали, чем они в действительности применяются».

И. Ф. Гербарт предупреждал, что надзор и обилие запретов – отрицательные средства воспитания, которыми нельзя злоупотреблять. Главное в управлении не угрозы, а умение занять детей, заполнить их время живым интересным занятием. Именно наказания и запреты, т. е. трактовка управления как подавление воли ребенка считается уязвимым местом в педагогике И. Ф. Гербарта, особенно при условии абсолютизации данных идей сторонниками авторитарного воспитания. Не случайно педагогику И. Ф. Гербарта часто приводят в качестве типичного примера *авторитарной педагогики*. Г. Б. Корнетов предлагает называть ее точнее – *педагогикой авторитета*, так как немецкий ученый утверждал, что именно авторитет (наряду с любовью) обеспечивает значительно более эффективное достижение педагогических целей, чем суровые средства (угроза, надзор). Авторитет может приобрести далеко не каждый учитель, а только обладающий «превосходством духа», соединенным со знаниями, с личностными качествами. При этом ребенок выполняет требования педагога добровольно, по собственной воле, только признавая целесообразность и разумность этих требований.



Историки педагогики конца XIX – начала XX в. высоко оценивали педагогическое учение И. Ф. Гербарта, подчеркивая его несомненную заслугу в оформлении педагогики в качестве самостоятельной науки<sup>90</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
СТЕПАШКО Л. А.  
ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Педагогическая антропология И. Ф. Гербарта**

Антрополого-педагогическая концепция *Иоганна Фридриха Гербарта* основывалась на идеях немецкого Просвещения. Ею утверждалось в европейской педагогической традиции видение человека не только как природного (Руссо), социально-природного (Песталоцци), но и как культурно-природного существа. Человек включался в историко-культурный процесс, который представлял движением к «высшему царству истинного человечества». Вслед за предшественниками, Гербарт исповедовал принцип природосообразности воспитания, усилил психологическое обоснование педагогической деятельности. В то же время им акцентируется в воспитании общее образование, широкое, основательное – фундамент индивидуальной духовной культуры личности, необходимое условие нравственного совершенствования человека. Гербарт как бы перекрывал идею пансофического образования Коменского, восстанавливал в педагогике культ знания. После Коменского культура, оставаясь источником образовательного материала, оценивалась с точки зрения или полезности знаний для подготовки воспитанника к жизни (Локк, Песталоцци), или развития способностей (Руссо, Песталоцци). Оказалась утраченной идея самоценности общего образования для полнокровной духовно-нравственной жизни человека.

Гербарт утверждал, что воспитание и образование неразделимы. Антрополого-педагогическая концепция определила трактовку целей воспитания: они должны обеспечивать восхождение человека к человечеству и как части целого («необходимые цели»), и как уникальности («возможные цели»).

Идеал Гербарта – «все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете». В дальнейшем развитии гуманистической традиции учение Гербарта о необходимых и возможных целях явилось обоснованием всестороннего общего образования, а также требования известной автономии школы в противовес воздействиям на образовательный процесс политических интересов государства, партий.

Если провидческая мысль Песталоцци родила облик школы народной, вырастающей из народной жизни и ориентированной на духовно-

<sup>90</sup> Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии... С. 83–92.

нравственное возвышение народной жизни через гармоничное развитие природных сил и способностей каждого ребенка, и этот «проект» возник как отклик великого педагога на осознание в общественном мнении необходимости широкого, общедоступного начального образования, то Герbart научно обосновал сложившуюся практику гимназического среднего образования и предложил теорию, направленную на ее серьезное усовершенствование, предвосхитив тем самым процесс распространения среднего образования среди разных по имущественному состоянию слоев населения. Не случайно, идея всеобща, утверждавшаяся в общественном сознании в конце XIX – начале XX в., по-новому возрождала интерес к наследию этих классиков.

Теория народной школы Песталоцци воспринимается как «школа жизни», теория классической гимназии Гербарта – как «школа культуры». В сопоставлении с учением Коменского о ступенях образования эти школы воспринимаются как «школа родного языка» и как «латинская школа» (из которой и выросла немецкая классическая гимназия). Герbart на современном ему уровне культурного и научного развития обосновывал, «психологизировал» построение образовательного процесса на идеях, открытых в свое время Коменским. Это культ знаний, по Герbartу, того, что «передумано», «перечувствовано» человечеством и стало достоянием духовной культуры. Это педагогическая деятельность как искусство стимулирования и создания условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования. Это идея высокого назначения учителя, носителя культуры, духовности, профессионала-педагога, обладающего широким теоретическим кругозором и собственным индивидуальным стилем деятельности («педагогический такт»).

Школа Гербарта, ориентированная на передачу подрастающему поколению духовного опыта человечества, ставит во главу угла процесс обучения как усвоения знаний. Однако это не самоцель (представления такого плана бытовали в истории, живы и ныне, находя свое воплощение в балльной оценке знаний, в «стандартах» образования, используемых в качестве критерия труда учителя, и др.). Теоретик предложил такую теоретическую концепцию, при которой процесс усвоения знаний (понятий, идей, теорий) одновременно является и процессом развития познавательных сил и способностей ученика.

Герbart ориентируется на активность подрастающего человека вообще, «всю совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости». Главным результатом преподавания он считает пробуждение и укрепление у ученика интереса к образованию и дальнейшему самообразованию. Сообщение знаний не отделяется от побуждения к умственной самостоятельности, для чего «описание» опирается на расширение круга опыта детей (наблюдения в природе, обществе, наглядность), «аналитическое обучение» необходимо предполагает вначале сво-

бодное выражение учеником своих мыслей, а затем разъяснение, уточнение, исправление их под руководством учителя. «Синтетический способ обучения» развернут в «формальные (независимо от специфики учебного предмета) ступени обучения».

Гербартом была научно обоснована идея единства процессов усвоения знаний («материальное образование») и развития познавательных способностей («формальное образование»). В том же ключе – единство усвоения и развития – следует рассматривать учение о «многостороннем интересе» – естественной основе широкого общего образования; учение об «апперцепции» в обучении: на базе разностороннего личного опыта естественно происходит усвоение «чужих знаний». Как ни одностороння такая «интеллектуалистическая педагогика», теория Гербарта акцентировала в содержании образования необходимость и значимость тех знаний, которые возвышают человека, обогащая его внутреннюю жизнь духовными идеалами и ценностями и вызывая саморефлексию. И в понимании этих процессов теоретик выходил далеко за рамки своего «интеллектуализма».

Сформулировав в качестве необходимых целей образования нравственный идеал, Гербарт ориентировал этот процесс на высокие результаты: нравственность не как «известное ограничение», а как «жизненный принцип», когда человек «сделает добро» «предметом своей воли, целью своей жизни, мерилom для самокритики». В ряду моральных ценностей Гербарт выделял в качестве этических норм жизни и отдельного человека, и общества идеи внутренней свободы, совершенства, благосклонности, права, возмездия (справедливости).

В содержании образования Гербарт предлагал определить тот круг мыслей, который обладает силой побороть идущие извне в душу воспитанника неблагоприятные влияния, «растворить в себе» и усвоить благоприятные. Однако усвоение таких знаний, по Гербарту, требует от учителя искусства обращаться к самосознанию воспитанника и в утверждении доброго, и в противодействии дурной склонности, в стимулировании напряженных размышлений, внутренних преодолениях, когда сама мысль об осуждении порока обретает внутреннюю силу, противодействующую склонности. Педагогу важно уметь придать ценность хорошему – стимулировать внутренний конфликт, вызвать состояние дисгармонии, выход из которого – изменение личностью своих установок и ценностных ориентаций.

По Гербарту, процесс нравственного развития личности труден и противоречив. И здесь учитель незаменим и как носитель культуры и духовности, и как профессионал, способный создать атмосферу «большой и нежной заботливости», воодушевления, духовных стремлений, оказывать глубокое влияние «проникновенным словом», «энергичным своевременным поведением». Профессионализм педагога усматривается и в предоставлении питомцу возможности собственного развития, в поощрении

собственного стремления к деятельности, «собственного отвращения к примерам порока», к проявлению «самостояния». Вообще И. Ф. Герbart ратует за право ученика на внутреннюю автономию – залог сохранения индивидуальности, формирования устойчивости, твердости характера.

Он предостерегал от «слишком рьяного» воспитания, от угнетения «духа юношества», от столь распространенного самообмана в благих ожиданиях эффективности воспитательных воздействий. Ибо «в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете, и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живет сама по себе, чаёт, надеется, развивает планы... Именно поэтому цель и результаты воспитания имеют обычно так мало общего». Задача учителя – позаботиться о том, чтобы «юная, чистая душа» энергично развивалась в условиях «умеренного счастья» и нежной любви, «многих возбуждений ума и личных призывов к предстоящей деятельности».

В педагогике Гербарта как-то особняком стоит авторитарная теория управления детьми – внешнего дисциплинирования с помощью угрозы, надзора, наказания. Особняком потому, что противоречит его принципиальным установкам: «не воспитывать слишком рьяно, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость»; «позаботиться о том... чтобы определялось... внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола».

Возможно, Герbart относился к существующей практике дисциплинирования учащихся как к данности и стремился упорядочить отношения в этой области школьной жизни подчинением определенным правилам, власти учителя (надзирателя), ограничением внешними рамками культуры отношений. Что касается внутренней дисциплины, то ее развитие Герbart связывал с глубинными процессами в сознании человека, стимулирующими развитие воли и сообщающими воле нравственный характер.

Идейное, мировоззренческое содержание педагогической теории Гербарта способствовало развитию гуманистической традиции в условиях, когда средняя школа своим интеллектуализмом, академизмом, формализмом знаний «отчуждала» ученика от образования и учения. Герbart стремился к школе, которая стала бы посредником между ребенком и духовно-нравственным опытом человечества, благодаря личности Учителя.

Если представить модель школы, которая отражена в педагогической системе Гербарта, то она внешне близка к модели традиционной школы учебы (гимназии), где весь уклад школьной жизни определяется обучением – передачей и усвоением знаний, умений и навыков. «Внутренне» же это школа идеального учителя (носителя культуры, духовности, нравственности) и идеального ученика, жаждущего войти в огромный и прекрасный мир духовного опыта человечества. Ориентация педагога на *возможные* цели

способствует индивидуализации обучения, на необходимые цели – предполагает растить личность нравственную. Учитель понимает, сколь нелегко и длителен, сколь индивидуален путь ребенка к культурной личности, и профессионально готов к помощи и поддержке ученика (организация культурной среды, рациональной интеллектуальной деятельности, гуманных отношений, стимулирование саморазвития и самосознания).

И. Ф. Герbartу удалось отобразить сущностные черты общего образования, ориентированного на развитие индивидуальной культуры ученика. В то же время это модель, односторонне (только в интеллектуальной деятельности) реализующая его природные силы и способности. Не случайно, последователи Гербарта развивали его наследие как дидактику. Под «знаком» герbartианства развивалось общее среднее образование XIX в. Наследие Гербарта интересно для современных педагогических поисков тем, что обращено к становлению в образовательном процессе основ духовно-нравственной жизни юношества и в этом плане содержит выводы и обобщения непреходящей ценности. В условиях постиндустриального развития, дефицита духовности в обществе и прагматизма в представлениях об образовании идеи Гербарта могут стать для педагогов и концептуальными ориентирами, и высокими критериями «внутренней» организации педагогического процесса<sup>91</sup>.

### **§ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДИСТЕРВЕГА**



Фридрих Адольф Вильгельм  
Дистервег

**ИЗ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

**Жизнь и педагогическая  
деятельность Ф. А. В. Дистервега**  
**Фридрих Адольф Вильгельм**  
**Дистервег** (1790–1866) родился в го-  
родке Зиген в Вестфалии в семье судеб-  
ного служащего. Он учился сначала в  
народной, а потом в латинской школе,  
которые практически не дали ему нуж-  
ного образования и оставили у него тя-  
желые воспоминания о школе вообще.  
Эти детские и юношеские впечатления  
явились первым толчком к возбуждению  
у него интереса к проблемам народной

<sup>91</sup> Степашко Л. А. Философия и история образования... С. 80–85.

школы и подготовки учителя для нее. В 1808 г. Дистервег поступил в Гернборнский университет, в котором некогда учился и Я. А. Коменский. Через год он перешел в Тюбингенский университет. Окончив его в 1811 г., Дистервег через 6 лет защитил докторскую диссертацию...

После окончания университета началась практическая педагогическая деятельность Дистервега. Некоторое время он был домашним учителем, работал учителем гимназии. Будучи учителем во Франкфурте-на-Майне, он познакомился с рядом педагогов, сторонников И. Г. Песталоцци, общение с которыми определило направление всей его жизни – забота о народной школе, развитие у детей самостоятельного мышления и активности, стремление найти способы подготовки учителей для такой школы.

Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега можно считать основоположником педагогического образования в Германии. Большинство его сочинений были адресованы учителям народных школ, как и педагогические журналы, выходившие под его редакцией. Почти три десятилетия он был директором учительских семинарий – в Мерсе, в Рейнской области (1820–1832), и Берлине (1832–1847), где он одновременно преподавал педагогику, математику и немецкий язык. За эти годы им было подготовлено более 20 учебников и руководств по математике, астрономии, естествознанию, географии и родному языку, которые использовались в народных школах Германии.

В 1827 г. Ф. А. В. Дистервег основал и до последних дней жизни редактировал педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания с особым вниманием к народной школе».

С 1851 г. он издавал также «Педагогические ежегодники».

В 1835 г. вышел в свет наиболее известный из трудов Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей». В его первой, основной, части изложены общие принципы организации учебно-воспитательного процесса и основополагающие требования к реализации развивающего школьного обучения. Вторая часть «Руководства...», подготовленная при участии группы учителей школ и преподавателей учительских семинарий, включает статьи методического характера. Это произведение привлекло к себе всеобщее внимание глубиной педагогической мысли, сочетанием теоретических размышлений с обобщением практики школьной работы, верой в безграничный потенциал творчества учителя. «Руководство для немецких учителей» получило широкую известность в Европе. В России первая часть этой книги вышла в свет в 1873 г., вторая – в 1875 г.

Наряду с этим основным произведением, где дано целостное изложение вопросов теории и практики организации народной школы и подготовки учителя, Ф. А. В. Дистервегу принадлежит авторство нескольких сот педагогических статей и очерков, которые можно условно разделить на три группы.

В первой группе излагаются общие вопросы воспитания («О высшем принципе воспитания», «О природосообразности и культуросообразности в обучении», «Принципы Песталоцци в деле воспитания и образования» и др.).

В сочинениях второй группы обосновываются идеи воспитывающего и развивающего обучения («Воспитывающее обучение – обучающее воспитание», «Принцип элементарного обучения», «Дидактический катехизис» и др.).

В работах третьей группы излагаются размышления об учителе, значении его личности, его профессиональном самосознании и профессиональных требованиях к нему («О самосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер» и др.).

Дистервег выступал за обновление школьного образования, пропагандировал эти идеи через педагогическую печать, стоял у истоков создания профессиональных объединений учительства, выступив в 30-х – начале 40-х гг. инициатором создания ряда учительских союзов, в 1848 г. был избран председателем Всегерманского учительского союза. Летом 1848 г. в числе ряда депутатов прусского национального собрания, к которому он принадлежал и сам, Ф. А. В. Дистервег поставил свою подпись под нашедшей «Запиской 23-х», авторы которой требовали организации единой народной школы для всех детей нации.

В 1847 г. Дистервег был отстранен от должности, а в 1850 г. уволен в отставку. Но и после этого продолжалась его активная общественно-педагогическая деятельность и в качестве редактора педагогических изданий, и в качестве одного из организаторов профессионального движения учителей. Когда ему исполнилось почти семьдесят лет, в 1858 г., он был избран берлинским учительством в прусскую палату депутатов и начал свою парламентскую деятельность, защищая материальные и социальные права народных учителей, выступая против введенных в 1854 г. правительством «Регулятивов», регламентировавших деятельность народной школы и отбросивших ее назад на столетие. Согласно этому документу главное место в учебном плане занимала религия в ее догматической форме. Общее образование ограничивалось обучением чтению, письму и начаткам арифметики...

### **Основные черты педагогической системы Ф. А. В. Дистервега**

Ядро новой школьной системы Дистервег видел в светской народной школе для детей от 6 до 14 лет и преемственно связанной с вышестоящими учебными заведениями. Вслед за И. Г. Песталоцци главную задачу народной школы он видел в разностороннем развитии каждого ребенка независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей.

Дистервег продолжил разработку выдвинутой еще ранее идеи общечеловеческого воспитания применительно к социально-историческим



условиям своего времени. Он выделял две стороны общечеловеческого воспитания: общая, с одной стороны, состоит в том, что школьное образование на первой его ступени не должно зависеть от социальной принадлежности ребенка, все без исключения должны воспитываться «в широком, высоком и воодушевляющем смысле слова»; с другой стороны, нижние ступени любых учебных заведений должны сообщать единые знания и нравственные установки, закладывая тем самым основы общего образования человека в широком смысле слова, что может быть достигнуто только на следующей ступени обучения.

Таким путем, по мысли Дистервега, можно обеспечить не только природосообразность школьного воспитания в соответствии с сущностью самого человека, но и единство, равноправие, связь каждого со всеми индивидами и обществом в целом.

В общую задачу народной школы включалось воспитание национального самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности. Очевидная абстрактность названных положений конкретизировалась определением учебно-воспитательной функции народной школы, которая призвана заложить основы для формирования нации, развития начал человеческого достоинства у своих воспитанников, всестороннего воздействия на развитие умственных способностей детей, для становления у них характера, основу которого составит их интеллект. Таким образом, трактовка Дистервегом общечеловеческого воспитания ориентировала народную школу на развитие у ее воспитанников таких качеств личности, которые дали бы возможность каждому найти свое место для проявления активности в последующей жизни.

Теория воспитания определялась Дистервегом как «теория возбуждения». Свободное развитие внутреннего потенциала личности и последовательное воздействие организованного воспитания – взаимосвязанные звенья единого процесса: без строгого воспитания, подчеркивал он, никто не сделается таким, каким ему следует быть. Свободное развитие требует от воспитателя не применять никакого насилия над ребенком в отношении его природных дарований, противоречащего человеческой природе, и, наоборот, всячески содействовать возбуждению деятельности заложенных в нем свежих и здоровых сил. Исходя из этого, Дистервег видел суть воспитания в возбуждении и напряжении природных сил ребенка и поэтому считал, что педагогика предполагает знание законов естественного развития человека, связанное с практическим навыком применения этих законов.

Желая помочь учителю в реализации развивающего, природосообразного подхода к организации учебно-воспитательной работы в школе, Дистервег выделял три ступени возрастного развития детей школьного возраста с учетом данных современной ему психологии.

Для детей первой возрастной ступени, от 6 до 9 лет, характерны преобладание физической деятельности, сенсорного восприятия, повышенная резвость и склонность к игровой деятельности, к фантазии и любовь к сказкам. Отсюда первостепенное значение при обучении детей этой возрастной группы приобретает руководство чувственным познанием, упражнение чувств.

Школьники второй возрастной ступени, от 9 до 14 лет, отличаются развитием памяти и накоплением представлений. Важнейшая задача обучения на этом этапе состоит в приобщении ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению ими необходимых учебных навыков. Это период обогащения памяти наиболее важными сведениями, которые необходимо запомнить на всю жизнь. Если на первой возрастной ступени самостоятельность выражается главным образом в физической деятельности и свободной игре воображения, то на второй ступени «восприимчивость и самостоятельность действуют сообща». В этот период у детей проявляются начала абстрактного мышления, их следует научить делать общие заключения, выводить правила и применять их на практике. Однако на протяжении всего второго возрастного периода должны преобладать учение и упражнения, которые приводят к выработке у детей прочных умений.

Третья ступень в предлагавшейся схеме возрастного развития охватывала школьников от 14 и до 16 лет, когда у них, по мнению Ф. А. В. Дистервега, усиливается деятельность рассудка, который переходит в формирование начал разума...

Ф. А. В. Дистервег, опираясь на разработанный философами его эпохи диалектический метод, рассматривал интеллектуальные задатки ребенка – чувственное восприятие, память, рассудок и разум – не изолированно, а во взаимосвязи и замечал, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, в другое время рассудочным существом, а у него всегда проявляются все эти функции, но в различных сочетаниях. Заключая эти размышления, Ф. А. В. Дистервег выступал против положения Ж.-Ж. Руссо о «сне разума» у ребенка до 12 лет, утверждая, что и в шесть лет ребенок имеет разум, но только он занят иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Представив схему основных особенностей развивающей учебно-воспитательной деятельности школы соответственно «естественным ступеням развития подрастающего человека», Ф. А. В. Дистервег предупреждал, что им намечены лишь общие подходы, которые ни в коем случае не должны механически применяться в школе. Напротив, они ориентированы на творческий учет их учителем.

Признавая свободное развитие общечеловеческих и индивидуальных задатков неотъемлемым правом каждой личности, Ф. А. В. Дистервег

возлагал на общество ответственность за создание благоприятных условий, необходимых для реализации этих прав всеми членами общества. В этом он усматривал движение к разумности и нравственной гармонии общественных форм и потребностей людей. Отсюда у него вытекал и принцип культуросообразности воспитания, дополняющий принцип природосообразности.

Ребенок не просто «натура» – часть природы, которую воспитатель призван развивать («естественное воспитание»), но и выражение определенных социально-исторических условий жизни и соответствующей человеческой культуры. Рассматривая воспитание как историческое явление, Ф. А. В. Дистервег сделал вывод о том, что состояние культуры каждого народа, т. е. среды, в которой формируется человек, следует также рассматривать в ее естественно-историческом движении. Принцип культуросообразности, таким образом, исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или в которых ему предстоит жить, т. е., всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика.

По существу, идея культуросообразности воспитания включала мысль о том, что воспитание, будучи частью культуры, является неотъемлемой частью того общества, в котором оно осуществляется. Отсюда Дистервег делал логический вывод, что немецкий ребенок должен был по-разному воспитываться в разные исторические эпохи; условия жизни и требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент совершенно различны, что и должно учитываться в процессе воспитания.

Рассматривая вопрос о соотношении принципов природосообразности и культуросообразности, Дистервег полагал, что первый из них является основополагающим, устанавливающим общую норму, в свете которой можно оценивать достоинства и недостатки любой воспитательской деятельности. Эта общая норма состоит в требовании к воспитателю никогда не противоречить в воспитании природе. Каждый учитель должен стремиться к гармоничному сочетанию культуры с природой, к достижению равновесия между природной средой и природной сущностью человека и с человеческим сообществом.

К всеобщим воспитательно-образовательным принципам Дистервег относил также побуждение самостоятельности, что соответствует самой природе человека: естественной потребностью ребенка является стремление к познанию, он хочет жить, воспринимать, ощущать, действовать, упорядочивать свои силы.

Исходя из принципа самостоятельности, Дистервег рассматривал образование с двух сторон: как нечто находящееся вне человека и составляющее для него цель, стремление, и то, что возникает, постепенно

образуется в процессе развития самого человека. В таком понимании самодетельность представлялась ему и целью, и непременно условием образования, поскольку ни образование в целом, ни знания не могут быть сообщены: их человек приобретает только в результате собственной познавательной активности. Поэтому и назначение учителя состоит в развитии самодетельности воспитанников, которая обеспечивает человеку способность получать образование от других и приобретать его самостоятельно.

Соблюдение принципа самодетельности должно обеспечивать воспитывающий характер обучения, в процессе которого укрепляется характер учеников, развиваются их познавательные и нравственные силы, вырабатываются убеждения, способность напрягать все свои усилия на достижение избранной благородной цели.

Общепедагогические идеи Дистервега стали основой разработанной им дидактики развивающего обучения, изложенной в «Руководстве к образованию немецких учителей», где были сформулированы 33 правила обучения, которые, по его замыслу, должны были служить реализации развивающих задач школьного образования.

В сложившейся до Дистервега дидактике метод обучения рассматривался в качестве ведущего начала образовательного процесса, причем учителю отводилась как бы второстепенная роль. Дидактика развивающего обучения покончила с разделением между методом и применяющим его учителем.

Ф. А. В. Дистервег выделял 4 группы дидактических правил, определяющих, по его убеждению, учебно-воспитательную деятельность школы.

*Во-первых, правила по отношению к субъекту школьного образования – ученику.* Они содержали требования:

- обучать природосообразно, учитывая естественный рост ребенка и его индивидуальные особенности;
- обучать наглядно, последовательно и непрерывно;
- преследовать всегда формальную или одновременно формальную и материальную цель обучения и т. д.

Все правила этой группы подчинялись одной идее: учебно-воспитательная практика школы должна быть построена в соответствии с психологическими особенностями детского восприятия, спецификой психофизического развития детей.

Наглядность связывалась с поэтапным развивающим обучением, в ходе которого в изучаемом предмете или явлении должны быть выделены понятные и близкие ребенку элементы, доступные его наблюдению или связанные с его прежними знаниями.

Касаясь формальной цели обучения – развития познавательных сил учащихся, Дистервег отмечал ее тесную связь и взаимодействие с мате-

риальной целью – усвоением содержания учебного материала. Но при этом он полагал, что формальная цель на начальной ступени обучения стоит выше материальной.

*Вторая группа правил касалась изучаемого объекта – предмета преподавания.* Они предусматривали:

- распределение учебного материала в соответствии с уровнем развития ученика;
- раскрытие в первую очередь основ учебного предмета;
- распределение учебного материала на отдельные взаимосвязанные ступени, небольшие законченные части, включающие повторение пройденного;
- установление связи между родственными по содержанию предметами и т. п.

Содержание образования не рассматривалось как нечто завершенное, не подлежащее изменению: меняющиеся условия культуры и уровень научных знаний требуют модернизации и изменения содержания обучения, его постоянного соотношения с состоянием.

*Третья группа дидактических правил касалась внешних условий обучения, места, времени и т. п.* Они касались:

- последовательности изучения предметов школьного обучения,
- их связи с жизненной перспективой воспитанника,
- особенностей окружающей его социокультурной среды, что определялось соблюдением принципов природосообразности и культуросообразности.

Необходимость считаться в обучении с предстоящим выходом детей в самостоятельную жизнь, однако, не должна причинять ущерб общему образованию.

*Четвертая группа дидактических правил касалась профессиональных качеств учителя, определяющих успешный ход обучения.* В их числе выделялись требования:

- стремиться к тому, чтобы преподавание было интересным, увлекательным для детей;
- обучение должно быть энергичным, отражающим силу характера учителя;
- учитель должен следить за правильной речью учащихся, правильным изложением своей мысли при ответе на заданный вопрос;
- учитель никогда не может останавливаться в своем развитии;
- учитель должен постоянно обогащать свои знания и развивать свои профессиональные способности. Иначе говоря, заботясь о саморазвитии своих учеников, учитель должен саморазвиваться и сам.

Эта группа дидактических правил ориентировала учителя на то, чтобы сделать обучение увлекательным, интересным для учащихся, обучать их живо и энергично, находить удовлетворение в развитии как собствен-

ном, так и своих учеников. Особо подчеркивалось значение личности учителя в реализации правил обучения.

Как и все идеи Дистервега, его дидактические правила проникнуты духом человечности. Он напоминал учителю основные положения гуманизма, сформулированные еще И. Кантом: каждый человек является самоцелью. Ни в ком и ни в чем нельзя видеть только цель, и учебные предметы являются не целью, а средством. В воспитании и обучении высшим является не объективное, а субъективное начало. Все обучение происходит ради образования субъекта, развития ученика.

В педагогической мысли первой половины XIX века теоретическая и практическая деятельность Дистервега представляла собой поворот к новому пониманию многих педагогических проблем. Она обогатила классические идеи о природосообразном воспитании новейшими данными наук о человеке: психологии, физиологии, философии и социологии. В его трудах была осмыслена, пожалуй, впервые, социально-историческая обусловленность воспитания; был предпринят поиск путей взаимодействия школьного образования и общества с целью усовершенствования общественных связей между людьми; было показано, что воспитание составляет часть культуры – и общечеловеческой, и национальной; подчеркнута диалектическая связь и необходимость взаимодействия между общечеловеческим и национальным воспитанием.

Дистервег обратил особое внимание на решающую роль личности учителя в реализации развивающих задач школьного образования, зависимость методов обучения от специфики учебного предмета и применяющего их учителя, связь и взаимодействие между формальной и материальной целью образования<sup>92</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
СТЕПАШКО Л. А.  
ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**«Образовательный идеал» Ф. А. В. Дистервега**

Мировоззренческая ценностная позиция *Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега* формировалась в русле духовной жизни Германии его времени. Его педагогические воззрения развивали идеи Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталотци. Дистервег по своим убеждениям – «эволюционист» и реформатор. Он воспринимал настоящее как «продолжение жизни предыдущих поколений», будущее – как более совершенное настоящее, результат деятельности «просвещенного ума» и «чистого, благородного сердца». Свою веру в прогрессивное развитие человечества он связывал и с «Всемогущим Провидением», и с сознательной деятельностью человека,

---

<sup>92</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 306–316.

с его стремлением к добру, истине, красоте: «Мы живем для того, чтобы на свете стало лучше». Однако «человек стремлений» (так Дистервег формулировал воспитательный идеал) должен понимать, что мир, культура «не поддаются быстрому преобразованию», что «никогда не наступит такое время, когда человек достигнет полного совершенства, ... действительность всегда останется далеко от идеала». И чтобы следовать «дорогой стремлений», человек должен возвысить себя до идеалов более совершенного общества, вдохновиться верой в человечество – «стать непоколебимым и стойким, не чувствовать утомления от своей деятельности и честно исполнять свой долг».

Таким предстает «образовательный идеал» Дистервега. Это активная, деятельная, энергичная, «воодушевленная» личность, стремящаяся не к «частной жизни», а к жизни общественной, «исторической». Дистервегу удалось уловить зарождавшуюся тенденцию в духовном развитии его времени, самому явиться воплощением новых стремлений – к активному общественному служению.

### **Принцип культуросообразности в концепции Дистервега**

Свои представления о «ходе развития рода человеческого» и назначении человека в историческом процессе Дистервег осмыслил в принципе «культуросообразности» как важнейшем требовании к педагогической деятельности («обучай культуросообразно!»), связал новый, ранее не отрефлексированный педагогической мыслью принцип с традиционным принципом природосообразности воспитания, раскрыл эту связь как диалектическое единство противоположностей... Принцип культуросообразности выводил педагогическую мысль на видение каждого явления как результата социально-культурно-исторического, он позволял объяснить такие объективные явления образовательной практики, как смену образовательных идеалов, возникновение все новых типов образовательно-воспитательных заведений, изменения в содержании образования, методах, формах обучения; обосновывал необходимость общечеловеческого, национального, «местного» элементов в образовательно-воспитательном процессе.

Следует подчеркнуть, что трактовка принципа культуросообразности Дистервегом отнюдь не снимала установку воспитания на человека. Культура выступала средством развития природных сил индивидуума, удовлетворения его потребностей, формирования его способностей. Другое дело, что в официальных педагогических концепциях тоталитарных государств идея культуросообразности приобретала антигуманный смысл: человек, по сути, рассматривался как «человеческий материал», как средство развития производства («материальной культуры», по Дистервегу), научного потенциала общества («духовной культуры», по Дистервегу), решения государственных и социальных задач («общественной культуры», по Дистервегу).



Подобная перспектива трактовки принципа культуросообразности вряд ли возникала перед мысленным взором педагога. Он искал ответ о соотношении требований: «Обучай природосообразно» и «Обучай культуросообразно», имея в виду конкретного учителя и конкретного ученика, принимая во внимание и силу традиций в воспитании, когда внешние цели (сословные, религиозные, государственные) противостояли целям гармоничного развития природных сил и способностей. Принцип природосообразности рассматривался Дистервегом как отражающий «главный, высший закон всякого обучения»: оно «должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития». Идеальное соотношение принципов усматривалось в их гармонии. «Чем больше культуросообразное согласуется с природосообразным, тем благороднее, лучше и проще складывается жизнь», а что противоречит природе – «негодно, хотя бы и было весьма культуросообразно». Такой общефилософский подход к универсальному отношению «человек – природа» многосторонне реализован Дистервегом-дидактом в правилах обучения, обращенных к учителю народной школы.

### **Условия развития ребенка**

Раскрывая сущность «всеприкладного» и «всеобщепризнанного» принципа природосообразности воспитания, Дистервег продолжил идеи Руссо (требование «руководствоваться при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека»), Песталоцци (психологическое обоснование хода обучения), как и Герbart, считал психологию важнейшей для педагогики наукой. И для Дистервега принципиальным оставалось положение о направленном развитии в воспитании природных сил и задатков воспитанника как саморазвитии индивидуальности.

Он предложил свою возрастную периодизацию развития «духовной жизни» на основе изменения соотношения «восприимчивости и самостоятельности» как естественного природного процесса становления самосознания личности в школьные годы. Ввел понятие об «уровне развития ученика» как исходном пункте всякого обучения. Определил критерии результативности «правильного хода развития» ребенка в учебном процессе. Обосновал на базе «закона постепенности» умственного развития дидактический принцип непрерывности: «то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета»; при этом подчеркивалась необходимость «свободного развития» умственных сил.

Развивая идею природосообразности, Дистервег не ограничился опытом предшественников «принимать во внимание субъект», а сформулировал принципиально новый и перспективный подход: «ученик – субъект обучения». Этот подход явился результатом следования заветам педагогов-гуманистов: «Больше простора для свободно развивающейся

силы!», многостороннего осмысления «самодетельности» в воспитании и обучении (развитие как саморазвитие, усвоение знаний как «приобретение свободного самосознания», образование как «вызревание изнутри» собственных убеждений, принципов, идеалов и т. д.).

Самодетельность как природная сила, в которой изначально стремление личности стать возможно полно развитой (Песталоцци), представляла проявлением и становлением «Я», «самости», «целостности» человека. Отсюда «воспитывающее обучение» (Герbart) приобретало у Дистервега характер стимулирования самодетельности, направление же педагогической деятельности определялось как «воспитание к самодетельности на служение истине, добру и красоте».

Из глубокого осмысления принципа природосообразности воспитания исходил выдающийся теоретик и практик развивающего обучения, формулируя требования к учителю: побуждать воспитанника к «самодетельному исследованию истины», возбуждать познавательные силы ученика, чтобы они развивались в усвоении и «поисках истины». В таком ключе разработана дидактика Дистервега, представлен способ обучения как искания истины, который реализован самим автором в преподавании геометрии в мужской гимназии.

Дистервег предложил методы «развивающего», «эвристического» способа (которые близки к современным методам проблемного обучения), попытался «отрефлексировать» «алгоритмы» совместной деятельности учителя и ученика.

Дистервег показал трудности, встающие перед учителем, который использует эвристический способ обучения, обратил внимание и на переживаемые учителем «прекрасные минуты счастья», когда он наблюдает у ребенка состояние радости собственного «открытия», собственного успеха, уверенности в своих силах; когда учитель убеждается в том, что ему «удалось проникнуть до самой глубины души» ребенка – вызвать в ней «истинное, великое, святое», осознание ребенком того, что «не благодаря словам и повторению чужих мыслей, но при помощи своей деятельности можно стать свободным человеком».

Последнее положение существенно для понимания социально-педагогических устремлений Дистервега. Противопоставляя традиционному способу преподавания развивающий («набивать ли молодого человека готовыми истинами сверху вниз и снаружи внутрь или дать им свободно расти снизу вверх и развиваться изнутри наружу»), он связывает с утверждением развивающего способа обучения надежды на «духовную независимость учителя», на воспитание «свободных» от «умственного рабства» учеников.

Дистервег в своих надеждах обращается к личности учителя, к его профессионализму: педагогическому такту, энергии и решительности, «дисциплинирующей дидактической силе», способностям к развивающе-

му и воспитывающему обучению. Эти качества учителя, по Дистервегу, есть природные «дары» и вместе с тем должны быть развиты в процессе профессионального образования, совершенствуются в профессиональной деятельности, широкого «никогда не останавливающегося» самообразования, укрепления воли и характера в самовоспитании, поддержания в себе оптимизма, веселья и бодрости, радости и спокойствия.

Соединивший в своем осознанном саморазвитии «природное» и «культуросообразное», учитель становится для своих учеников «олицетворением зрелого, воспитанного, если не совершенного, то стремящегося к совершенству человека... Его личность завоевывает ему уважение, влияние, силу. Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя». Яркое вододушевляющее Слово о подлинном Учителе юношества как бы венчает целостную концепцию демократа и гуманиста, выдающегося дидакта и энергичного пропагандиста высоких педагогических идеалов и ценностей...

Дистервег, по существу, завершил известный цикл развития гуманистической традиции (условно назовем его «индивидуалистической педагогикой»), когда любой педагогический вопрос решался с ориентацией на индивидуальность, будь то воспитание домашнее или школьное, когда критерием взаимодействия педагога и воспитанника являлось «сберечь индивидуальность» развивающегося человека. Существовало благоговение перед «человеческой природой», «тайна» деятельности учителя виделась в соприкосновении «души с душой». После Дистервега педагогика все более осмысленно ориентируется на рационализм как способ научного мышления, «освобождается» от «метафизики» (познания проблем, определяющих духовный облик человека) – умозрительно-философского направления педагогических поисков.

Ныне педагогическое наследие выдающегося педагога актуализируется (идеи в области развивающего обучения, идеал педагога-гуманиста и общественного деятеля, совокупность дидактических правил, стимулирующих процесс учения как самосозидания личности)<sup>93</sup>.

#### § 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОЗИТИВИЗМА

**ИЗ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

В 30-е гг. XIX столетия в Западной Европе возникло новое философское направление, возглавлявшееся французским мыслителем **Огюстом Контом** (1798–1857), – *позитивизм*, которое оказало сильное влияние и на развитие педагогической мысли того времени. Основу этого философского

<sup>93</sup> Степашко Л. А. Философия и история образования... С. 85–91

течения составила мысль о том, что подлинное положительное, позитивное знание достигается исключительно в результате синтеза достижений отдельных наук. Суть науки, по мнению позитивистов, состоит не в объяснении явлений жизни, а в их описании. Эта позиция достаточно ярко отразилась и в педагогике, и в социологии, и в других науках о человеке и обществе.

Одним из наиболее ярких представителей позитивизма в области педагогической мысли был английский философ, социолог, экономист и педагог **Герберт Спенсер** (1820–1903). Он родился в семье потомственного учителя и получил первоначальное образование под руководством отца. Поступив в обычную для того времени школу, где все обучение строилось на заучивании и воспроизведении, он слыл ленивым и бездарным учеником. Однако уже с ранних лет у него сформировался живой интерес ко всему, что находится за пределами школы, к окружающей жизни... Он ушел из школы, так и не получив права продолжить образование на университетском уровне. Проработав несколько месяцев учителем, он посвятил себя деятельности инженера-практика, а с 50-х гг. XIX в. он полностью углубился в сферу философии в духе новых тогда идей позитивизма.



Герберт Спенсер

Основные философские идеи, отразившиеся в его педагогической концепции, изложены в десяти томном труде «Система синтетической философии». Спенсер рассматривал общество как организм, развивающийся не по абстрактным законам логики, а по универсальным законам эволюции. Философ ввел в научный оборот термин «естественный отбор» для обоснования закона выживания в обществе, по которому выживает тот индивид, который наиболее приспособлен к жизни.

По Г. Спенсеру, жизнь есть непрерывное приспособление к жизни и индивидов, и слоев общества, когда человеческая психика выступает в качестве инструмента адаптации организма к среде обитания. Основу этой концепции составлял принцип целесообразности и утилитаризма, согласно которому человечеству и человеку нужно лишь то, что ему полезно. Нравственность, по Г. Спенсеру, тоже связана с пользой, приобретающей вид наслаждения. Помочь человеку в приспособлении к жизни должно воспитание. От него главным образом зависит и счастье, и положение человека в обществе.

Выделяя в обществе три социальных уровня – низший, питающий себя и других, средний – распределительный и высший – управленческий,

Спенсер утверждал, что разделение труда между этими слоями общества является следствием различий между индивидами: самые способные и подготовленные к жизни выбиваются из основной массы и попадают на вершину общественной лестницы, становясь «мозгом» социального организма. И напротив, так же, как и у животных, ребенок, не получивший соответствующей подготовки, проиграет в борьбе за существование более сильному. При этом организация государственной системы образования, по мнению Г. Спенсера, вряд ли способна преодолеть пропасть между представителями разных слоев общества. Если, писал он в статье «О государственном образовании», Господу Богу угодно было устроить мир так, что некоторые слои населения не могут оплатить расходов на образование своих детей, следовательно, им и не нужно давать серьезного образования. Эта достаточно сомнительная мысль Г. Спенсера опиралась на идеи английской классической политэкономии Адама Смита (1723–1790) и Давида Рикардо (1772–1823), согласно которым для развития богатства человечества можно поступиться благом отдельных индивидов, обреченных на однообразные операции в производстве, что приводит к духовному обеднению, но, однако, имеет свои выгоды – развитие всего человечества. Любовь родителей к потомству, развивал далее эту мысль Спенсер, их интерес к нравственному и умственному развитию своих детей дадут гораздо больше, чем какая-либо изобретенная людьми сложная система обучения.

В понятие подготовки человека к жизни включались три аспекта, вынесенные в заголовок основного педагогического трактата Г. Спенсера «Воспитание умственное, нравственное и физическое», вышедшего в свет в 1861 г.

Г. Спенсер видел значимость воспитания и образования не в том, ценно ли вообще то или иное знание, а в том, с какой пользой оно может быть использовано в практической деятельности человека. И поэтому всю учебную деятельность он подчинял принципу полезности знаний и их соответствию различным видам человеческой деятельности, прежде всего деятельности, служащей личному самосохранению человека. Для этого вида деятельности полезными знаниями могут быть знания физиологии и гигиены, а также навыки, даваемые физическим воспитанием.

Следующая деятельность, которую он выделял, это деятельность по добыванию средств к существованию, для которой необходимы знания, «помогающие производству и сбыту товаров». К ним он относил знания в области логики, нужные при установлении деловых отношений, арифметики, геометрии физики, химии, астрономии, геологии, биологии, обществоведения. Содержание всех этих предметов обучения должно быть тесно связано с потребностями промышленности и торговли. При этом все получаемые человеком знания должны обеспечить ему широкое научное образование, а не только профессиональную подготовку.

Для сохранения рода и воспитания потомства необходимыми являются знания о характере и привычках человека, о законах жизни человека – о физиологии, педагогике и психологии. Особое значение в этой связи приобретала у Спенсера наука о воспитании, поскольку предполагалось, что практика воспитания без понимания сущности этого процесса просто невозможна. Знание методов воспитания, считал Спенсер, должно входить в обязательный курс образования каждого мужчины и каждой женщины.

Для социальной деятельности крайне важно знание истории общества, и, наконец, организация разумной деятельности в часы досуга требует эстетической подготовки – ознакомления с искусством, живописью, музыкой, поэзией – всем тем, что доставляет наслаждение, всем, что является украшением жизни и способствует отдыху.

Выделение этих пяти ведущих видов человеческой деятельности послужило Г. Спенсеру критерием отбора содержания образования в соответствии с социальными целями. Наиболее серьезным при определении содержания образования для молодежи он считал выяснение «пропорциональности между затраченным трудом на воспитание и полученным результатом». Резко критикуя «украшательное» образование, выступающее лишь средством достижения положения в обществе, а не служащее целям развития индивидуальной и социальной жизни, Г. Спенсер настаивал на единственном мерило образования и образованности – их ценности как средства выживания. Все, влияющее непосредственно на поведение, совершенствование жизни и полезное для человека как индивида и члена общества, утверждал он, есть стремление к пользе, утилитаризм, оправданный самой жизнью. Отсюда вытекает и главная задача воспитания – готовить к практической жизни с учетом внешних условий.

Ребенок живет, считал Спенсер, в ограниченном и защищенном мире, выходу из которого в большой мир следует осмысленно и серьезно учить. В этом процессе наибольшее значение имеет названное им «самопроизвольное воспитание»: задача воспитателя состоит в направлении, поддержке и расширении наблюдательности и самостоятельности ребенка.

Спенсер обращал внимание на то, что восприимчивость детей притупляется бессмысленным запоминанием чужих слов, заучиванием непонятного, в результате чего теряются природная любознательность, активность, стремление к самостоятельному приобретению знаний.

Традиционное содержание и методы обучения в школе во времена Г. Спенсера не только не способствовали развитию самостоятельного мышления у тех, у кого даже и была к этому склонность, но, наоборот, убивали. Содержание и методы обучения и воспитания, по Г. Спенсеру, должны соответствовать этапам умственного развития ребенка, способствовать его активизации и отвечать требованиям развивающегося общества.

Полагая, что обучение играет двоякую роль – образовательную и воспитательную, он утверждал, что человек формируется только в результате его практического ознакомления с полезными для него отраслями наук. Полезность наук в школе оценивалась им с разных точек зрения, и прежде всего как внутренняя объективная ценность – достоверность данной отрасли знания. Затем он выделял «полувнутреннюю ценность» обучения. Так, изучение древних языков необходимо для того, чтобы лучше понимать родной язык. И наконец, он выделял «условную ценность» предмета: цель изучения истории, например, состоит в том, чтобы способствовать развитию мышления, хотя этот предмет никакой практической значимости не имеет. Поэтому при отборе предметов школьного обучения и определении времени на их изучение следует принимать во внимание, прежде всего, их полезность.

Самым успешным методом воспитания Г. Спенсер считал предложенную Ж.-Ж. Руссо систему «естественного воздействия», к которой он относил влияние природы на ребенка, пример взрослых, использование метода естественных последствий, паритетные взаимоотношения взрослых и детей и освоение ребенком мира путем собственного опыта. Именно такая система воспитания, по его мнению, и может привести к формированию личности, способной управлять собой и не нуждающейся в «поводырях». Идеалом, к которому мы идем, по мнению Г. Спенсера, является общество, в котором управление будет доведено до наивозможно меньших пределов, а свобода личности достигнет наивозможной широты. Идеальным можно считать такое общество, в котором социальная жизнь будет преследовать только одну цель – обеспечение свободного развития индивидуальной жизни.

Таким образом, в философско-педагогической системе Г. Спенсера выявляются два взаимосвязанных блока идей – индивидуалистическая концепция утилитаризма, подчиняющая все выгоде, и концепция эволюции как глобального явления, предопределяющего свободу и счастье как цель существования человека. Согласно его теории, человечество неизбежно придет к индивидуализму, пройдя эру социальных войн, в которых ключом понимания жизни будет выживаемость.

Идеи Г. Спенсера были чрезвычайно популярны в 70-е гг. XIX в. и нашли отражение в педагогической мысли англосаксонских стран, особенно США. Вместе с тем ускоренное развитие естественнонаучного знания в конце XIX века поставило под сомнение многое из идей Г. Спенсера. Кризису позитивизма в целом способствовали новейшие достижения естественных и гуманитарных наук в конце XIX – начале XX вв.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова. С. 316–321.



## § 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ УТОПИЧЕСКОГО СОЦИАЛИЗМА

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА**

В первые десятилетия XIX в. для Западной Европы было характерно возрождение идей раннего утопического социализма.

Наиболее яркими представителями этого направления общественной мысли были французы *Клод Анри Сен-Симон* (1760–1825), *Франсуа Мари Шарль Фурье* (1772–1837), а также англичанин *Роберт Оуэн* (1771–1858).

Все они, хотя и были представителями различных сословий, в своих социальных воззрениях были близки, т.к. исходили из признания несправедливости существовавшего в их время общественного устройства и мечтали о создании общества, в котором свободный труд и все достижения науки и их практическое использование были бы поставлены на службу всем людям. Представители утопического социализма XIX века особое внимание уделяли вопросам просвещения в целом, проблемам воспитания и образования подрастающего поколения, в частности.

Социальные учения XIX столетия явились результатом стремлений теоретически осмыслить глубинные изменения, происходившие в экономике, и перспективы развития европейского общества того времени. Завершившийся промышленный переворот в Англии и его нарастающие темпы в других европейских странах породили принципиально новую социокультурную ситуацию: массовое первоначально образование всех детей становилось общественной необходимостью.

В связи с этими Р. Оуэн, например, отмечал, что настало время, когда британское правительство может ввести национальную систему образования для всего народа, что приведет к очень важным и благотворным переменам. К.А. Сен-Симон, в свою очередь, утверждал, что все люди, независимо от их социального положения, имеют потребности не только в средствах к существованию, но и в образовании и нравственном воспитании. Он был убежден, что прогресс общества может быть осуществлен только просвещенными людьми.

Опираясь на личное знание общественной ситуации и документальные свидетельства, социалисты-утописты XIX века резко осуждали эксплуатацию детского труда, не позволяющую осуществлять должное воспитание и образование детей...

Социалисты-утописты XIX века были убеждены, что новая организация общества не может явиться результатом насильственного свержения старого строя. Подобные средства, говорил, например, К. А. Сен-Симон,

годятся только для разрушения, а не для созидания. Стимулом движения к новым общественным отношениям провозглашалось им «братство людей» как следствие развития человеческого разума, прогресса науки и общественного мнения. Такое направление социального развития он связывал с «новым христианством», новой религией, которая будет направлять общество в его движении к великой цели.

Во взглядах социалистов-утопистов XIX в. утверждаются идеи французских философов XVIII в. К. А. Гельвеция и Д. Дидро о том, что человек есть продукт обстоятельств и воспитания и поэтому среда играет решающую роль в образовании его характера. Эти положения служили социалистам-утопистам основанием для вывода о необходимости сделать обстоятельства жизни истинно человеческими, чтобы воспитывать рациональные и гуманные характеры людей, способствующие благополучию каждого индивида и всего человеческого сообщества в целом.

Социалисты-утописты XIX века принимали активное участие в разработке проектов уставов и руководств для школы, отстаивая в них идеи о необходимости гуманного отношения к детям, учета их возрастных и индивидуальных особенностей и создания благоприятных условий для умственного, нравственного и физического развития каждого ребенка.

На основе своих социальных убеждений особенно активную работу в этом направлении вели Р. Оуэн в Англии и его последователи, которые с середины 30-х гг. XIX века создали сеть культурно-просветительных учреждений для рабочих, а также публиковали научно-популярную литературу. Идеи Р. Оуэна оказали значительное влияние на рабочее движение в Англии, в частности на разнообразные формы его просветительской деятельности.

Характеризуя воспитание, присущее новому обществу, Сен-Симон, Ш. Фурье и Р. Оуэн уже подошли к пониманию социально-педагогического значения индустриального производства, предупреждая о неминуемых негативных последствиях, к которым может привести пренебрежение им. В их сочинениях проявилось осознание необходимости распространения всеобщего образования и его связи с организацией общественного труда. Рациональное чередование физических и умственных занятий, связь обучения с трудом, науки с производством рассматривались ими не только как средство воспитания здорового поколения, но и как неперемненное условие преодоления старого разделения труда.

Именно в таком контексте Ш. Фурье говорил о том, что труд должен быть осмыслен знанием, но дававшиеся существующей школой начатки знаний, оторванные от практики, отбивали, по его словам, интерес и охоту к учебе у всех детей. Сен-Симон обращал внимание на значение реальных знаний и необходимость обновления содержания школьного образования: углубленное изучение в школе таких предметов, как геометрия, физика, химия и других точных наук может дать подрастающему

поколению самые полезные знания, которыми оно сможет руководствоваться в жизни. Он высказал также мысль о целесообразности включения в содержание общего образования школьников «общеполезных сведений, относящихся к промышленности», отмечая, что с прогрессирующим разделением труда возрастает значение общего образования, которое должно развивать не только рациональную способность людей, но и способность их к материальной деятельности.

Ш. Фурье оценивал традиционный отрыв школьного образования от практики как «бессмысленный ход воспитания», и, напротив, связь воспитания с практикой, с трудом представлялась ему основой материального процветания общества. С целью развития у молодежи «индустриальных влечений» он считал целесообразным организацию для детей с самого раннего возраста участия в трудовых объединениях взрослых – «фалангах» – в виде разнообразных, непродолжительных по времени и сменяющих друг друга трудовых занятий – «сеансов», своеобразных трудовых игр. В качестве «приманок» детей к трудовым занятиям воспитателям рекомендовалось использовать «маленькие орудия» и «маленькие мастерские», размер которых предлагалось увеличивать сообразно возрасту детей.

Моральное воздействие на детей Ш. Фурье предлагал осуществлять в форме поощрений и в форме товарищеских испытаний при переводе ребенка из одной возрастной группы в более старшую.

В отличие от своих единомышленников, Р. Оуэн не ограничивался размышлениями по вопросам рациональной организации воспитания, но и осуществлял оригинальные педагогические опыты, начало которым было положено еще в годы, когда он был совладельцем и директором-распорядителем одной из шотландских текстильных фабрик в Нью-Лэнарке (1800–1829). До 1817 г. эти педагогические начинания составляли часть его филантропической деятельности, направленной на улучшение условий жизни и труда рабочих. На фабрике в Нью-Лэнарке был запрещен труд детей до 10 лет и сокращен рабочий день до 10 часов 45 минут, что было неслыханным новшеством для того времени, когда значительную часть рабочих английской промышленности составляли дети от 5 до 10 лет, которые трудились наравне со взрослыми по 14–16 часов в день.

Многолетние усилия Р. Оуэна, поддержанные тред-юнионами, вынудили английский парламент принять в 1819 г. фабричный закон, запретивший работу детей до 10 лет и ограничивший труд подростков 10,5 час. Однако этот закон не обеспечивал возможности обучения в школе занятых на производстве подростков.

В соответствии со своим убеждением о необходимости непрерывного воспитательного воздействия на человека для выработки у него положительных качеств личности Р. Оуэн открыл в 1816 г. «Новый институт для формирования характера». В него входили:

- дошкольное учреждение для детей от 1 до 5 лет,
- начальная школа для детей до 10 лет,
- вечерние классы для работавших на фабрике подростков,
- вечерний очаг культуры, где обучали неграмотных рабочих,
- функционировал лекторий,
- родители получали консультации по воспитанию детей,
- проводились музыкальные вечера, танцы, игры и т. д.

На 1 января 1816 г. «Новый институт» охватывал своим воспитательным воздействием 759 человек в возрасте от 1 года до 25 лет.

Этот уникальный социально-педагогический опыт, освещенный в книге «Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера», сделал имя Р. Оуэна известным не только в Англии, но и в других европейских странах. Однако после 1817 г. в деятельности Р. Оуэна наступил поворот: он пришел к убеждению о бесперспективности любых социальных и педагогических начинаний, проводимых лишь в рамках филантропической деятельности. Как и Сен-Симон и Ш. Фурье, Р. Оуэн пришел к выводу о необходимости коренных социальных реформ и отдал все свои силы и все свои средства пропаганде своих идей. Наряду с этим он положил начало попыткам создания ячеек нового общества в виде коммунистических колоний – общин. Эскиз организации воспитания в принципиально новых общественных условиях был изложен им в «Докладе Совету графства Лэнарк» (1820) и в работах последующего периода.

Принципиально новое направление в деятельности Р. Оуэна получило отражение в продолженных педагогических опытах в созданных им коммунистических общинах: «Нью-Хармони» (1825–1828) в штате Индиана в Северной Америке и «Хармони-Холл» в Англии, в графстве Гемпшир (1839–1845). Обе эти общины просуществовали относительно недолго. Однако в уникальном опыте созданных в них учебно-воспитательных учреждений практически осуществлялось сочетание разностороннего образования воспитанников с их участием в сельскохозяйственном труде на полях и фермах, а также в школьных мастерских («Нью-Хармони»), а затем и на промышленных предприятиях («Хармони-Холл»).

Всестороннее развитие умственных и физических сил каждого ребенка и формирование у детей наибольшей способности к труду социалисты-утописты XIX в. относили к ведущим факторам, способствующим проявлению всех способностей человека.

Аналогичные мысли высказывались и позднее, когда научно-технический прогресс стал рассматриваться в качестве основы переустройства общества на разумной основе<sup>95</sup>.

<sup>95</sup> История педагогики и образования... Под ред. А. И. Пискунова.. С. 327–332.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
АНДЕРСОН К. М.  
СЕН-СИМОН К. А.  
РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**



Клод Анри де Рувруа  
Сен-Симон

Клод Анри де Рувруа **Сен-Симон** – французский мыслитель, социолог, социалист. Согласно Сен-Симону, история – закономерный процесс, в котором эпохи плавного, «органичного» развития чередуются с «критическими» эпохами политических и социальных потрясений. Конечная цель прогресса – создание (без революционного насилия, путем реформ) социальной системы, позволяющей наиболее полно удовлетворять потребности всех людей, максимально используя выгоды, даваемые науками, техникой, искусствами. Власть должна перейти к высшему органу, состоящему из талантливых ученых, предпринимателей, художников, которые будут руководить промышленным и культурным развитием страны сообразно

продуманному плану. Каждый человек займет место, отвечающее его способностям и призванию.

Достижение гармонии интересов и единения людей немислимо без целенаправленного воспитания. Оно призвано посвящать индивидов в принципы, которыми управляет общество; помогать постижению «социального назначения» личности, т. е. пробуждать чувства, объединяющие все воли в одну, внушать потребность в служении общему благу. Идеалы, связывающие все классы воедино, должны стать не просто убеждениями, но почти инстинктами. Предпочтение, отдаваемое Сен-Симоном чувственному восприятию «социальных норм» (более действенному, нежели рассудочное постижение), предполагало воздействие на человека преимущественно средствами искусств и «нового христианства» – религиозно-этической доктрины сен-симонизма. По Сен-Симону, воспитание – прерогатива «художников» и ученых, которые призваны обеспечить непрерывность и слаженность этого процесса.

Образование неотделимо от воспитания и подчинено тем же целям. Совпадение или сходство нравственных норм и знаний, усвоенных всеми индивидами, обеспечивает прочность социальных уз. Единообразие содержания и методов обучения (наиболее эффективна, по Сен-Симону, система взаимного обучения), унификация учебников содействуют во-

царению духовной общности, но не препятствует наивысшему расцвету способностей и дарований человека. Общество кровно заинтересовано во всемерном поощрении талантов, ибо они предопределяют его судьбу. Происхождение и достаток родителей не должны становиться помехой или давать привилегии.

Особое значение Сен-Симон придавал образованию народных низов, именовавшихся им «пролетариями». Процветание страны зависело, по его мнению, не только от их материального благополучия, но и от их просвещенности, правильного понимания своего общественного предназначения. Свои соображения о реформе школ Сен-Симон представил «Обществу начального образования» (1816). Обучение детей обоего пола должно давать знания принципов организации общества и законов природы. «Положительные науки» (химия, физика, естествознание, математика) наряду с «общеполезными сведениями, относящимися к промышленности», и начатками изобразит, искусств и музыки составляют основу школьной программы. Надзор за системой образования желательно доверить крупнейшим физикам и математикам<sup>96</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:**

**АНДЕРСОН К. М.**

**ФУРЬЕ Ф. М. Ш.**

**РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

**Фурье** Франсуа Мари Шарль – французский мыслитель, утопист. В своей социальной философии Фурье подверг разносторонней критике существующий общественный строй («цивилизацию») и разработал план грядущего идеального строя («гармонии») – свободной трудовой ассоциации, где все отношения и деятельность людей основаны на свободном влечении («притяжении по страсти»).

Фурье резко критиковал систему воспитания, основанную на насилии и наказаниях, не учитывающую склонностей и интересов детей и не дающую физического и трудового воспитания. Считал, что семейное воспитание не обеспечивает развития здоровых природных задатков ребенка, а, наоборот, способствует продолжению предубеждений и недостатков родителей. В своей «гармонии» Фурье наметил новую систему обществ воспитания, которое должно быть всеобщим и бесплатным, давать детям навыки индустриального труда, развивать их активность и коллективные чувства, готовить к общественной жизни.

План Фурье предусматривал многообразную по своим формам организацию жизни подрастающего поколения от рождения и до зрелости. Большая роль отводилась самостоятельным детским объединениям. При

---

<sup>96</sup> См.: Андерсон К. М. Сен-Симон К. А. Российская педагогическая энциклопедия ... С. 322.

этом выявилась определенная односторонность воспитательной системы Фурье, которая определялась полным подчинением учебных и воспитательных задач школы требованиям производства. Общеобразовательные знания даются лишь в связи с потребностями, возникающими в процессе работы в мастерских. Не школа, а мастерские, кухня и опера, по мнению Фурье, являются средствами воспитания детей. Дети уже с 3–4-летнего возраста начинают посещать мастерские, присматриваясь к работе старших, а с 5 лет выбирают себе понравившееся ремесло, выполняя маленькими инструментами посильные работы. Постепенно они переходят к полному овладению ремеслом. Воспитание на кухне, согласно Фурье, развивает в детях интерес к природе и сельскому хозяйству. Воспитание в опере содействует эстетическому развитию детей, развивая их слух, голос, умение согласовывать индивидуальные усилия с деятельностью коллектива, вырабатывает ритм, который очень важен в работе.

Большое место в своих педагогических высказываниях Фурье уделял детским самоорганизациям – «маленьким ордам» и «маленьким бандам». В основу группировки детей по этим организациям положил склонности детей («орды» – самоорганизации шумных, бойких, любящих копаться в грязи детей, «банды» объединяют детей тихих, любящих чистоту и красоту). Деятельность тех и других должна быть использована на общественно полезных работах в интересах коллектива.

Педагогическая концепция Фурье не была реализована, однако многие его идеи об особенностях детского развития, несмотря на недооценку им семейного воспитания и учебной деятельности, явились ценным вкладом в развитие педагогической мысли<sup>97</sup>.



Роберт Оуэн

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
АНДЕРСОН К. М.  
ОУЭН Р.  
РОССИЙСКАЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

**Оуэн** Роберт – английский социалист-утопист. Опирался на близкую философии Просвещения идею о решающем воздействии внешней среды на характер человека. Приписывая все бедствия и пороки пагубному влиянию частноблагороднических отношений, неравенству, религиозному догматизму, невежеству, Р. Оуэн связывал процветание и духовное возрождение человечества с коренным изменением устоев

<sup>97</sup> См.: Джуринский А. Н. Фурье ... Российская педагогическая энциклопедия... С.532.



общества. Путь к социализму видел в мирном введении коммунистических принципов, воплощенных в общинах — «сельскохозяйственных и промышленных поселках сотрудничества».

Частью коммунистического обновления мира считал реформу системы образования. Оуэн пришел к заключению, что педагогические методы принесут мало пользы, если человеку не будут созданы условия жизни, препятствующие зарождению дурных чувств и побуждений. В идеальном обществе обязанности индивида совпадут с его интересами; исчезновение классовых антагонизмов, свободное чередование физических и умственных занятий, использование механизмов, облегчающих труд и создающих полное изобилие, будут содействовать формированию совершенного человека. Только справедливый строй позволит превратить воспитание в непрерывный, целенаправленный процесс, отвечающий потребностям индивида и общества.

Систематическое воспитание, согласно Р. Оуэну, должно начинаться в младенчестве. Врожденные задатки людей неодинаковы, но с помощью продуманных педагогических мер можно развить требуемые способности и склонности. Не отрицая роли семьи, Р. Оуэн настаивал на совместном, равном для обоих полов общественном воспитании, исключающем всякую проповедь религиозных догм.

Дошкольное воспитание (дети от года до 6 лет) призвано заложить основы физического здоровья и нравственных принципов, пробудить в ребенке чувство коллективизма. В общинах дети старше 3 лет должны жить отдельно от родителей в помещениях, оборудованных спальнями, столовыми, классными комнатами. Совершая под руководством воспитателей прогулки, они знакомятся с животным и растительным миром, явлениями природы, основными видами трудовой деятельности. Особое значение Оуэн придавал маршировке, пению, танцам и гимнастике, считая их упражнениями, которые лучше других закаляют ребенка, прививают хороший вкус и манеры, приучают к дисциплине. Наряду с познавательными играми эти занятия составляли основу и школьной программы (дети от 6 до 17 лет).

Задачу обучения Оуэн видел в развитии способности самостоятельно анализировать явления и факты, отделять истину от заблуждений, основное внимание уделял методам преподавания. Ребенка следует знакомить только с реальными фактами, или «осязаемыми знаками», применять наглядные формы обучения, которые, по мнению Оуэна, исключают усвоение неверных или субъективных представлений. Использование книг в учебном процессе допускалось только при работе с детьми старше 10 лет, у которых уже прочно сформировалось «рациональное мировоззрение, критическое отношение к суевериям и предрассудкам».

Учитель, по мнению Оуэна, должен дать нужное направление мыслительной деятельности учеников; от учителя требуются не глубина познаний, а прежде всего человеческие качества, умение воздействовать на

детей добротой, силой примера. Любые формы наказаний и поощрений Оуэн считал недопустимыми, так как они порождают гордыню или озлобленность. Повышенное внимание могло уделяться только детям, в силу объективных причин нуждающимся в особом уходе. В качестве наставников детей младшего возраста рекомендовалось использовать подростков. Подобная практика делала бы их более требовательными к себе, приобщала к управлению обществом. В школах Оуэн охотно прибегали к *Белл-Лан-кастерской системе* обучения.

Важнейшими учебными предметами Оуэн считал математику, химию, естествознание, историю, другие «полезные» науки, имеющие прямую связь с производительной деятельностью общин. Изучение гуманитарных дисциплин сводилось в системе Оуэна к назидательным примерам, доказывающим неразумность прежнего уклада жизни. С 5-летнего возраста дети в ходе игр привлекаются к посильным работам, постепенно овладевают всеми ремеслами, необходимыми для жизнедеятельности общины. Приобретенные знания и умения позволяют человеку выбирать занятия, отвечающие его склонностям и потребностям общества.

Идеи утопического социализма Оуэна, получившие широкое распространение в Великобритании в XIX в., оказали влияние на общественную мысль, социальные движения, на педагогические учения, в т. ч. на требования реформы народного образования, выдвигавшиеся чартистами<sup>98</sup>.

## **§ 6. ФИЛОСОФИЯ ИРРАЦИОНАЛИЗМА И ПСИХОАНАЛИЗ**

### **3. ФРЕЙДА**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**  
**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании было сильно выражено в *философии иррационализма*. Ее представители помышляли о воспитании людей с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. В понятие независимости вкладывалась в первую очередь способность выбора. Воспитание такой способности значило поощрение к сомнению и критике, отказ безвольно следовать иным мнениям.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788–1860) жестко настаивал на решающем значении внутренних иррациональных факторов развития личности. Им отрицались качественные изменения природной сущности человеческой личности с помощью внешнего воздействия – воспитания. Желания не подвластны человеку, потому их нельзя переменить, утверждал ученый. Перемены в поведении человека – это пока-

<sup>98</sup> См.: Андерсон К.М. Оуэн Р. Российская педагогическая энциклопедия... С.99-100.

затель его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание – следовательно, лишь обманчивое сокрытие человеческих воли и страстей.

Едва ли не главным злом образования А. Шопенгауэр считал идеальное представление об окружающем мире – каким он должен быть, но не каков в действительности. Учителя, писал А. Шопенгауэр, должны подавать первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть. Это не значит, что педагогическая ситуация виделась тупиковой. Предлагалось внушить ученику мысль: «Не обманывайся и стремись быть лучше».

Другой немецкий интерпретатор иррационализма, *Фридрих Ницше* (1844–1900), специально занимался вопросам воспитания, оставив сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Порок обычного образования Ф. Ницше видел в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, что ведет к падению общей культуры, порождает эгоизм учащихся. Причину падения нравов Ф. Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка, истории как ретрансляторов духовной культуры.

Ф. Ницше выделял проблему элитарного воспитания – талантов и гениев. Организация подобного воспитания объявлялась необходимой. Важным условием успеха называлось руководство таланта (сверхчеловека) гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования). Ф. Ницше не скрывал отрицательного отношения к расширению масштабов полноценного образования. Сторонники подобной идеи, замечал он, намерены освободить человечество от влияния гениальных личностей и тем самым разрушить священный порядок в сфере интеллекта<sup>99</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:**

**ЛЕЙБИН В. М.**

**ФРЕЙД З.**

**РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

*Зигмунд Фрейд* (1856–1939) – австрийский невропатолог, психиатр и психолог, основоположник *психоанализа*. В 1881 г. окончил медицинский факультет Венского университета и получил степень доктора медицины. В 1876–1882 гг. работал в Венском физиологическом институте. С 1902 г. – профессор Венского университета. В 1908 г. совместно с Э. Блейлером и К. Г. Юнгом основал «Ежегодник психоаналитических и психопатологических исследований», в 1910 г. – Международную психоаналитическую ассоциацию. В 1938 г. после захвата Австрии фашистской Германией подвергся преследованиям и эмигрировал в Англию.

<sup>99</sup> Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли... С. 220–221.

В процессе врачебной практики у Фрейда сложилось представление об основном механизме психических заболеваний, о наличии психических процессов, которые, находясь вне сферы сознания, оказывают влияние на поведение. Совместно с Э. Блейлером им был разработан так называемый катартический (от греч. «катарсис» – очищение) метод лечения истерии – погружение больного в состояние гипноза с целью припоминания событий, вызвавших болезнь. Однако в ряде наиболее тяжелых случаев гипноз наталкивался на «сопротивление», которое не мог преодолеть. Пути к «ущемленному аффекту» Фрейд нашел в толковании сновидений, свободных ассоциаций, ошибочных действий, забываний и т. д. («Психопатология обыденной жизни» 1904 г., «Толкование сновидений» 1900 г., «Остроумие и его отношение к бессознательному» 1905 г.). Исследование этого материала Фрейд назвал психоанализом – новой формой терапии и методом исследования. Ядро психоанализа составляет учение о бессознательном.

В 1900-х гг. Фрейд выдвинул общепсихологическую теорию строения психики как энергетической системы, в основе динамики которой лежит конфликт между сознанием и стихийными бессознательными (главным образом сексуальными) влечениями (либидо).

Произвольно выделив ряд форм детской сексуальности, последовательно сменяющих друг друга, Фрейд на этой основе построил периодизацию психического (а по сути – психосексуального) развития личности. Согласно Фрейду, в раннем детстве возникает так называемый Эдипов комплекс, в соответствии с которым мальчик испытывает влечение к матери и видит в отце соперника (у девочек соответственно – комплекс Электры). Эдипов комплекс вытесняется из сознания ребенка, но забытые переживания детства незримо присутствуют в бессознательном и влияют на поведение. Различные формы инфантильной сексуальности играют важную роль в формировании характера взрослого человека, психику которого Фрейд рассматривал как прямую проекцию его детского опыта. Попытки современных психологов экспериментально проверить теоретические построения Фрейда успеха не имели, в частности, наличие Эдипова комплекса научно не установлено.

Учение Фрейда о структуре личности в окончательно оформившемся виде гласит, что человеческая психика состоит из глубинного пласта бессознательного («Оно»), сферы сознательного («Я») и инстанции, олицетворяющей собой социальные и нравственные установки общества («сверх-Я»). С точки зрения Фрейда, человек постоянно находится в конфликте с самим собой: сознательное «Я» подвергается давлению со стороны бессознательного «Оно» и тирании со стороны не менее бессознательного «сверх-Я», сексуальные влечения сталкиваются с требованиями культуры, что чревато возникновением невротических заболеваний, жиз-

недеятельность индивида становится ареной борьбы между «инстинктом жизни» (Эрос) и «инстинктом смерти» (Танатос).

Исходя из представлений о сексуальном развитии детей, структуре личности и бессознательной детерминации поведения индивида, Фрейд отвергал предшествующие теории и методы воспитания, ориентированные на подавление влечений ребенка. Фрейд считал, что главное внимание в процессе воспитания следует перенести на первые годы жизни ребенка.

Представления З. Фрейда о детской сексуальности, о становлении и структуре личности вызвали резкую критику со стороны многих ученых, его ближайшие сотрудники и ученики А. Адлер и К. Г. Юнг отвергли теорию Фрейда и разработали собственные концепции бессознательного. В дальнейшем идеи Фрейда в значительно переработанном виде развивались в русле так называемого неофрейдизма.

Фрейд расширил сферу применения психоанализа, распространив его принципы практически на все сферы человеческой жизнедеятельности – религию («Будущность одной иллюзии», 1927), творчество («Леонардо да Винчи», 1910), мифологию («Тотем и табу», 1913), общественную жизнь («Психология масс и анализ человеческого «Я», 1921)<sup>100</sup>.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ 9

1. Определите степень востребованности идей И. Г. Песталотци, И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега в современной педагогической теории и практике.

2. Насколько актуальны идеи Г. Спенсера для современной педагогической теории и образовательной практики?

3. Сравните трактовку принципа природосообразности воспитания у Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци и Ф. А. Дистервега? Какая из них вам кажется наиболее соответствующей сущности процесса образования?

4. Какие педагогические идеи И. Г. Песталотци актуальны для современной школы?

5. Почему подходы И. Ф. Гербарта к образованию остаются ведущими для современной массовой школы и в то же время вызывают ожесточенную критику?

6. Какие требования, предъявляемые А. Дистервегом к учителю, сохраняют свою актуальность и сегодня?

7. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, целей воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиле педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

<sup>100</sup> См.: Лейбин В. М. Фрейд З. Российская педагогическая энциклопедия... С.99–100.

Об идеале  
человека

О смысле  
его жизни

О цели  
воспитания

О доминирую-  
щих способах  
педагогического  
воздействия

О стиле педагоги-  
ческого взаимо-  
действия<sup>101</sup>

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : Учебник / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.

История педагогики и образования. от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т. 2 / Гл. ред. В. В. Да-выдов. – М. : Большая советская энциклопедия, 1999. – 672 с.

Степашко, Л. А. Философия и история образования : Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 314 с.

Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2007. – 152 с.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Учебники и учебные пособия

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

<sup>101</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипу-лятивный, демократический стили.

История педагогики : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Истории педагогики и образования: Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З.И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

#### **Труды выдающихся педагогов и мыслителей**

Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. Т. 1 / И. Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. .

Дистервег, Ф. А. Избранные педагогические сочинения / Ф. А. Дистервег. – М. : учпедгиз, 1956. – 374 с.

Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1 – 336 с.; Т. 2 – 416 с.

#### **Научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Джурицкий, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия / Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева. – М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с.

#### **Учебная, научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Джурицкий, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

#### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>



Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

## **ГЛАВА 10. ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ В XX ВЕКЕ**

- § 1. Развитие общеобразовательной школы на западе в XX столетии.
- § 2. Попытки модернизация обучения на западе во второй половине XX в.
- § 3. Реформы высшего образования во второй половине XX века.

### **§ 1. РАЗВИТИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ЗАПАДЕ В XX СТОЛЕТИИ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.***

#### ***РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ В XX СТОЛЕТИИ***

На протяжении XX столетия в странах Запада развивались государственные системы образования, расширялась доступность общеобразовательных школ, увеличивался срок обязательного пребывания в них. Массовая школа, несмотря на все усилия педагогов-реформаторов, преимущественно оставалась традиционной. Исключением являлась школа США, оказавшаяся под сильным влиянием идей Д. Дьюи и его последователей.

Первая мировая война способствовала более глубокому пониманию роли школы в жизни общества. Это четко сформулировал премьер-министр Великобритании Д. Ллойд-Джордж: «Наиболее чудовищным институтом, с которым мы столкнулись в Германии, были не арсеналы Круппа и не верфи, на которых немцы строили свои подводные лодки, – это была школа Германии. Именно она оказалась нашим наиболее грозным конкурентом в промышленности, в бизнесе и самым опасным противником на поле боя. То, что образование человека – это подготовка рабочего, лучшего рабочего, воина, более устрашающего воина и лояльного гражданина, – только наполовину понимали до войны».

После мировой войны 1914–1918 гг. противоречия, присущие индустриальному обществу, стимулировали поиск педагогических способов преодоления отчуждения личности, развития человеческой индивидуальности, гармонизации отношений человека и обществ.

В 20-е гг. XX столетия в условиях все более усиливающейся динамики индустриального общества американский педагог *Уильям Килпатрик* (1871–1965) указывал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации, – писал он, – грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые ими проблемы... Мы должны... избобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы

с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации». Килпатрик четко определил две основные задачи, стоящие перед образованием на протяжении всего XX века: во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально позитивных и не мешающих их личностному самоопределению; во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией.

Система государственного школьного образования в Великобритании начала складываться в 1870 г., когда законом Форстера было введено обязательное обучение детей в возрасте 5–12 лет. К этому времени школу посещало 42 % детей до 12-летнего возраста. В 1890 году была отменена плата за обучение в начальной школе. В 1918 г. законом Фишера было введено обязательное обучение до 14 лет. Дети от 5 до 7 лет обучались в школах для малышей, и начальная школа была разделена на две ступени: младшую – для детей 7–11 лет и старшую – для детей 11–14 лет. С 1926 г. 11-летние выпускники младшей начальной школы на основе интеллектуальных тестов переходили либо в старшую начальную школу, либо в грамматическую школу, куда могли поступить лучшие учащиеся. В 1933 г. в средних школах Великобритании обучалось 300 тыс. учащихся. В конце 30-х гг. курс начальной школы считался достаточным для 84 % детей.

В годы второй мировой войны на волне роста антифашистских настроений в Великобритании получила распространение точка зрения, согласно которой государство не должно диктовать учителю, чему он должен обучать детей. *М. Барбер*, английский реформатор образования конца XX столетия, пишет: «Поскольку Гитлер и Муссолини в подробностях решали, чему следует учить в школах, это должно быть неприемлемым для демократического общества. Этот образ мыслей был явным в 1940-е гг., когда создавался великий Закон об образовании, принятый в 1944 г. Премьер-министр самого централизованного британского правительства в XX в., которое без малейших сомнений ежедневно устанавливало жесткие цены на рыбу, дал понять, что, по его мнению, не правительство должно определять, чему следует учить в школах».

Закон Батлера (1944) продлил обязательное образование до 15 лет. Были введены три типа средних школ для детей после 11 лет:

- 1) *современные школы* (срок обучения 4–5 лет), дававшие сбалансированную общую подготовку;
- 2) *грамматические, или классические*, школы (срок обучения 5–7 лет), дававшие углубленную общую подготовку и готовящие к поступлению высшего образования в университетах;
- 3) *технические школы* (срок обучения 5–7 лет), дававшие углубленную специальную подготовку к конкретным видам деятельности в промышленности и предпринимательстве.

В грамматические школы шли до 20 % самых способных учащихся по результатам тестирования IQ, а в современные, не дававшие права на дальнейшее обучение в вузах, – более 70 % выпускников начальных школ. Для молодежи 15–18 лет, не посещающей современные и грамматические школы, создавались колледжи графств.

Во Франции в 1881 г. был принят закон, устанавливающий бесплатное обучение в начальной школе, а закон 1882 г. предусматривал обязательное обучение детей с 6 до 13 лет. В соответствии с законом Лейга (1902) вводилось 4-летнее обучение в начальной школе, затем 7-летнее – в средней школе, в которой учащиеся распределялись между классическим и реальным отделениями. Во Франции А. Жуэн создал «Группу нового воспитания», С. Френе – «Кооператив светского образования», Ж. Бертье – «Движение новых сельских школ», Р. Кузине – ассоциацию «Новое воспитание». В 1922 г. Высший совет по народному образованию Французской республики осудил механическое заучивание учебного материала. В 1928–1933 годах последовательно вводится бесплатное обучение во всех классах государственных средних школах. В 1936 г. продлено обязательное обучение с 13 до 14 лет.

После объединения Германии в 1872 г. были изданы «Общие положения о народных школах и подготовке учителей». Создана сеть народных 8-летних школ (в Баварии 7-летних). В 1911 г. было 62 тыс. народных школ, в которых обучалось 10,3 млн. человек. Работающие подростки, окончившие народные школы, должны были посещать дополнительные школы, осуществлявшие 2-годичное вечернее или воскресное обучение по общеобразовательным программам. В 1911 г. в Германии насчитывалось более 900 реальных училищ, гимназий и прогимназий, а также 530 гимназий с 6-летним сроком обучения. Средняя школа была платной, главным образом она предназначалась для тех, кто оканчивал частные или подготовительные платные школы. Школы в Германской империи находились под надзором церкви.

Конституция Веймарской республики (1918–1933) провозгласила школу единой, светской, бесплатной с нормативным обучением до 18 лет. Обязательными предметами были объявлены «государство и обществоведение», а также трудовое обучение. После 1919 г. народные школы преобразованы в общие школы, а дополнительные школы – в профессиональные. Обучение в них с 8 до 18 лет стало бесплатным и обязательным. В 1920 г. общенациональная школьная конференция немецких учителей объявила принципы антигербартианской реформатской педагогики основной образованности подрастающих поколений.

На второй день после прихода к власти нацисты издали указы «Об управлении школами и о педагогическом совете», «О подборе заведующего школой» и «О школьной дисциплине и телесных наказаниях». В 1934 г. издан указ «О мерах против перегрузки немецких школ и вы-

сих учебных заведений». Эти документы законодательно закрепили фашизацию школы, телесные наказания, удаление учителей и учеников неарийского происхождения. В 1938–1940-м гг. школа Третьего рейха (1933–1945) была окончательно унифицирована.

В Италии, в период режима Муссолини, реформой Дж. Джентиле (1923), идеи которой составляли основу официальной воспитательной системы, была введена восьмилетняя начальная школа двух ступеней – с трех- и пятилетним курсом обучения. Вторая ступень подразделялась на два цикла, соответственно 2 и 3 года, последний из которых предусматривал профессиональную подготовку учащихся. С 1929 г. по настоянию Ватикана религия стала обязательным предметом во всех начальных и средних учебных заведениях, кроме вуза. В конце 30-х – начале 40-х годов фашизация страны проявилась и в области народного образования. Воспитание молодежи в духе национализма считалось основой сильной государственности.

В 1897/98 учебном году в США было более 15 млн. учащихся (около 20,7 % ко всему населению) начальных (элементарных) школ (обучались дети с 6 до 14 лет) и средних школ (15-18 лет). К 1918 г. во всех штатах действовали законы о всеобщем обязательном начальном образовании, первый из которых был принят в 1852 г. в Массачусетсе. К 1930 г. в 250 тыс. школ учился 31 млн. человек (88 % всех детей в возрасте до 17 лет).

В средней школе выделились потоки:

- *академический* (готовящий к поступлению в университет),
- *естественнонаучный* (дающий специальное и профессиональное образование),
- *практический* (ориентированный на начальную профессиональную подготовку).

В средней школе обучалось в 1890 г. 360 тыс. человек, в 1910 г. – более 1 млн., в 1920 – 2,5 млн., в 1925 – 3,8 млн. С 1900 по 1940 гг. число обучающихся в средних школах увеличилось с 699 до 7139 тыс. человек, т. е. более чем в 10 раз.

В 1919 г. в США была создана Ассоциация прогрессивного образования. Ее усилия были направлены на обеспечение самостоятельности учащихся в образовании и развитии их индивидуальности на основе подходов, разрабатываемых Д. Дьюи и его единомышленниками. С 1918 по 1935 г. в США «прогрессивное образование» получило активное распространение. Функции школы расширялись за счет внедрения общественных и рекреационных видов деятельности. Школа превращалось в зеркало жизни, ее влияние усиливалось. Одновременно с этим школа, повернувшись от академического образования к различным социальным функциям, ослабила внимание к изучению дисциплин, в которых не были заинтересованы школьники.

В середине 30-х гг. наметился упадок «прогрессивного образования», хотя американская школа продолжала преимущественно развиваться в его логике до конца 50-х гг. В 1936 г. Джон Дьюи, выявивший начавшийся в американских школах кризис «прогрессивного образования», посвятил сложившейся ситуации свою последнюю большую педагогическую работу «Демократия и образование». В ней он писал, что многие «новейшие школы мало склонны (если склонны вообще) работать над организацией предметного содержания обучения; они стремятся действовать так, как будто всякое руководство со стороны взрослых является покушением на свободу ученика и будто бы тезис о том, что образование должно быть озабочено настоящим и будущим, означает, что прошлому в нем вообще нет места».

В 1940 г. в США комиссией по образовательной политике были сформулированы следующие принципы демократического образования:

1) целью демократического образования является достойная жизнь людей;

2) демократическое образование обеспечивает равные образовательные возможности для каждого индивида независимо от национальности, пола, социального положения, экономического положения;

3) демократическое образование базируется на основных гражданских свободах и проясняет их смысл обучающимся;

4) демократическое образование направлено на поддержание таких экономических, политических и социальных условий, которые необходимы для свободного существования людей;

5) демократическое образование гарантирует всем членам общества право участвовать в определении образовательной политики;

6) демократическое образование использует демократические методы в классе, в управлении, в организации свободной деятельности школьников.

Американский педагог Уильям Килпатрик, отмечая, что демократия по существу своему есть этическая жизнь, указывал на необходимость практически применять в школе принципы демократии.

Между двумя мировыми войнами развивалось межгосударственное сотрудничество в сфере образования. В 1925 г. в Женеве при Институте педагогических наук им. Ж.-Ж. Руссо в качестве частной организации было создано Международное бюро просвещения (МБП). В 1929 г. МБП получило статус первой межправительственной организации в области образования. С 1947 г. МБР тесно сотрудничало с ЮНЕСКО, став в 1969 г. ее составной частью.

На Западе, как, впрочем, и во всем мире, после второй мировой войны школьное образование продолжало интенсивно развиваться. В 1947 г. в Великобритании появились так называемые объединенные школы. В 1965 г. был издан циркуляр, предусматривающий постепенный пере-

ход к ним в общенациональном масштабе. Первые три года обучение в этих школах осуществлялось по единому учебному плану, а затем происходил переход учащихся на различные отделения. В 1973 г. нормативно закреплённый срок обучения был продлен до 16 лет. В начале 70-х гг. почти повсеместно были отменены обязательные тестовые испытания, и выпускники начальных школ без экзаменов переводились в средние школы. В 1985 г. в средние школы поступило 85 % выпускников начальных школ. В 80-е гг. учащиеся в возрасте 11–18 лет получали образование, главным образом, в объединённых школах, типы которых варьировались в зависимости от местных условий.

В соответствии с Законом о реформе образования 1988 г. свыше 85 % всех денежных средств, включая оплату сотрудников, передавались от местных органов народного образования школам. Средства между школами распределялись в соответствии с количеством учащихся. Школы вступили в конкурентную борьбу за учеников, которые получили возможность выбирать учебное заведение независимо от места жительства. Школам при согласии родителей было предоставлено право выходить из-под опеки местных органов народного образования и получать финансирование непосредственно от центрального правительства.

Закон закрепил право правительства в лице государственного секретаря по вопросам образования определять государственные требования к содержанию образования и определил обязательные для всех английских школ учебные дисциплины: три предмета «ядра» – математику, английский язык и естествознание, а также религию, историю, географию, технологию, музыку, искусство, физкультуру и иностранный язык в средней школе.

Национальная школьная программа была введена для школьников от 5 до 16 лет с проведением экзаменов в 7, 11, 14 и 16 лет. После принятия закона Департаментом образования и науки были организованы предметные комиссии, которые за два года разработали «цели достижения» по каждому обязательному предмету, подготовив развернутые документы, которые, по сути, являлись программами обучения. С начала 90-х гг. их начали внедрять в школы. Первоначально на обязательные предметы планировалось выделить 85 % учебного времени, однако вследствие критики оно было сокращено до 70–75 %.

Во Франции в 1956 г. отменён обязательный вступительный экзамен, сдаваемый детьми, которые оканчивали 5-летнюю начальную школу. В 1959 г. был принят закон, провозглашавший все государственные школы бесплатными и светскими, а также устанавливавший обязательное 10-летнее обучение детей в возрасте от 6 до 16 лет. Окончательно 10-летнее обязательное образование было введено лишь законом 1976 г. С 1950 по 1990 г. количество обучающихся в школах увеличилось с 6,5 до 15 млн. В 1970 г. стационарно обучалось 45 % молодежи в возрасте 17 лет, а в 1990 г. – более 65 %.



В результате реформы 1976 г. во Франции сложилась система школьного образования, включающая пятилетнюю начальную школу, четырехлетнюю неполную среднюю школу – коллежи, трехлетнюю полную среднюю школы – лицеи, делившиеся на профили. Был разрешен прием в начальную школу детей с 5 лет. В средней школе в 1949 г. обучалось 775 тыс. человек в 1963 – 2,4 млн., в 1985 – 4,2 млн., в 1998 – 5,7 млн. Во Франции получили распространение детские сады («материнские школы») для детей 2–5 лет с режимом работы, похожим на обучение в начальной школе. В начале 90-х гг. эти сады посещало более 83 % детей.

После образования в 1949 г. ФРГ в ней было установлено обязательное 8-летнее образование. Дети с 6 лет 4 года учились в начальных школах, а затем могли продолжить образование в основной школе и 4–5-летней неполной средней школе. Основную школу посещало от  $\frac{2}{3}$  до  $\frac{3}{4}$  выпускников начальных школ. Существовали реальные школы с 6-летним сроком обучения и гимназии, которые, дававшие 9-летнее полное среднее образование академического профиля по трем направлениям: классическое, новые языки, естественно-математическое. В 60-е гг. в ФРГ возникли и позже получили широкое распространение кооперативные школьные центры и комплексные (общие) школы, объединяющие несколько типов школ и обеспечивающие возможность в зависимости от продолжительности обучения в ней получать свидетельство об окончании основной школы, реальной школы или гимназии.

Резкое повышение внимания к проблемам образования в США было вызвано успехами СССР в освоении космоса. Президент Д. Эйзенхауэр в одной из своих речей даже назвал умершего в 1953 г. Д. Дьюи «врагом американской нации №1», выражая широко распространенное в то время мнение, что влияние идей педагога-реформатора разрушило американскую школу. В США в 1958 г. принят закон об образовании в целях национальной обороны, в 1962 г. – закон о развитии и подготовки рабочей силы, в 1963 г. – закон о профессиональном образовании, а также закон о высшем образовании, в 1965 г. – закон о начальном и среднем образовании.

В 1965–1975 гг. государственные расходы на школу возросли в 5 раз. В 1950 г. среднюю школу посещало 50 % молодежи, а в 1970 г. – 90 %. В 1971 г. в государственных начальных и средних школах обучалось около 53 млн. человек, а в частных – более 7,3 млн. В 1981 году был принят закон об улучшении программ образования.

В 1983 г. Национальная комиссия по проблемам качества образования опубликовала правительственный доклад «Нация в опасности: необходимость реформы образования». В докладе, в частности, говорилось, что в начале 80-х гг. 3 млн. детей не посещали школу, треть взрослого населения не окончила среднюю школу, 35 млн. были функционально неграмотными. По мнению авторов доклада, школе необходимы единые

цели обучения, она должна помогать учащимся определять свое место в жизни, овладевать представлениями о современных и древних идеях, усвоить экономическую и политическую системы страны, вырабатывать понимание сущности свободного и несвободного общества.

В докладе определялись важнейшие задачи школьного образования.

Во-первых, образование должно развивать человека как личность; школа должна научить учиться человека не только в школе, но после нее.

Во-вторых, школа обязана готовить полноценных граждан, учить их исполнению своих гражданских обязанностей, приучать к гражданской ответственности.

В-третьих, школа должна привить основные навыки, пригодные для любого вида деятельности в обществе, а не готовить учащихся к определенному виду работы.

С 1983 по 1993 г. расходы на образование возросли с 100 до 200 млрд. долларов. В 1993 году в начальных и средних школах обучалось более 47 млн. человек. Среднюю школу оканчивали четыре из пяти человек.

Во второй половине 80-х гг. в США началось введение национальных образовательных стандартов. Если ранее обязательными учебными дисциплинами были английский язык, граждановедение, физкультура, то теперь их количество значительно увеличилось. Время на изучение предметов по выбору сокращено до 25–30 %. В 1987 г. был принят «Акт об образовании в целях укрепления экономической безопасности». В 1991 г. была принята программа развития образования «Америка-2000». Ее стратегическими направлениями были объявлены:

- 1) улучшение дошкольного образования в целях подготовки детей к школе;
- 2) охват не менее 90 % молодежи обучением в средней школе;
- 3) улучшение подготовки школьников к выполнению гражданских обязанностей и успешной трудовой деятельности;
- 4) повышение качества обучения по предметам естественно-математического цикла;
- 5) улучшение в каждой школе дисциплины и порядка как основ нравственного воспитания учащихся;
- 6) модернизация образования взрослых в целях повышения их конкурентоспособности на мировом рынке труда.

К концу XX столетия в США 85 % населения в возрасте 25–29 лет имело полное среднее образование.

В 1991 г. в США был создан Национальный совет по стандартам образования и тестирования. Специальные комиссии в первой половине 90-х гг. разработали стандарты по математике, английскому языку, естественным наукам, истории, географии, граждановедению.

Федеральный орган управления – Департамент образования, – учитывая высокую степень автономии штатов и школьных округов в США,

объявил стандарты необязательными, хотя и рекомендовал их использование. После второй мировой войны процессы демократизации и гуманизации образования были закреплены в ряде международных документов, поддержанных мировым сообществом. Право каждого человека на образование провозглашалось в статье 26 Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.

При этом указывалось, что, по меньшей мере, начальное и среднее образование должно быть бесплатным, начальное образование должно быть обязательным, техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, а высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого. Образование, провозглашала декларация, должно быть направлено на развитие человеческой личности и повышение уважения к правам человека и основным свободам; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между народами и деятельности на подержание мира.

В Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 г., подтверждалось право детей на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Декларация провозгласила необходимость обеспечения становления ребенка как личности и члена сообщества. В принципе 7 декларации, в частности, говорилось: «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение».

Государства – участники Конвенции о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., обязались уважать право ребенка на индивидуальность и признали недопустимость произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь. Статья 20 конвенции определяет, «что образование ребенка должно быть направлено:

а) на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;

б) на воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций;

в) на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственных;

г) на подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;

д) на воспитание уважения к окружающей природе».

На практике гуманизация и демократизация массовой школы во второй половине XX столетия во многом оставалась чисто декларативной. Проведенное в начале 1980-х гг. Д. Гудлэдом и его сотрудниками исследование американских школ, в ходе которого было опрошено более 27 тыс. учеников, учителей и родителей, позволило сделать следующие выводы.

1. Учебный план, предметы, темы, учебники, сборники упражнений и все остальное отгораживают учеников от учителей. Юного человека учителя воспринимают только как ученика, оценивают его академические способности и прилежание, а не как человека, имеющего свои физические, социальные и личностные потребности, уникальные в данных обстоятельствах и в данном периоде жизни.

2. Пропась между риторикой об индивидуальной гибкости, оригинальности и креативности в образовательных целях и практическое их прилежание в школах свидетельствует о большом лицемерии.

3. Отсидеть во всех классах, необходимых для свидетельств об окончании средней школы, признается важнее фактического содержания образования. Формально продвижение является важнее содержания, которое неотделимо от развития способности каждого ученика и ответственности за их разумное приложение.

4. В обстановке класса мало что привлекает молодых людей к знаниям. Многие учителя обращаются к методам контроля, которые делают учеников полностью пассивными в то время, когда подростки должны брать на себя ответственность за собственное образование.

Подобные оценки применимы не только к массовой американской, но и ко всей западной массовой школе в целом<sup>102</sup>.

## **§ 2. ПОПЫТКИ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАПАДЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА***

Во второй половине XX столетия в ведущих зарубежных странах прокатилась волна реформ, в результате которых системы образования претерпели важные изменения. Увеличились сроки обязательного бесплатного образования, действует промежуточная ступень между началь-

<sup>102</sup> См.: Корнетов Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии. С. 89–98.

ной и полной средней школами. По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся распределяются по трем основным учебным потокам: полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; профессиональные учебные заведения. В значительной мере покончено с формальными инструментами селекции учащихся по социальному положению. Школьные системы сделали более гибкими и открытыми как по горизонтали, так и по вертикали.

**Вопрос о религиозном обучении, отношениях школы и церкви.** В большинстве ведущих стран мира учебные заведения отделены от церкви и религии. Одновременно признается свобода вероисповедания и религиозного образования. В ряде государств исламского мира мусульманское образование является обязательным. Для школьных систем характерно существование общественных и частных учебных заведений. Многие частные школы принадлежат конгрегациям различных церквей. В светских государствах сложилась определенная система отношений с находящимися в ведении церквей школами, а также мер, гарантирующих свободу религиозного обучения; наметился отказ от конфронтации или прочного союза с церковью и переход к лояльному сотрудничеству. В подтверждении этой традиции Совет Европы в 2007 г. принял решение об исключении из школьных программ теории о божественном происхождении разума. В то же время западная педагогика не отбрасывает гуманные идеалы, заложенные в религии. Как пишет, например, американский педагог Д. Ховард, в школе речь идет не столько об организации религиозного обучения, сколько о воспитании приверженности евангельским заповедям добра. Классический образец отношения западного светского государства церкви и религиозному обучению – Франция. Французское государство выполняет определенные финансовые обязательства перед частными учебными заведениями, находящимися в ведении в первую очередь католической церкви. Право детей на религиозное образование не игнорируется. Учащиеся могут приобщаться к религии согласно той или иной конфессии. Родителям предоставлена возможность в свободные от занятий дни давать своим детям религиозное образование за пределами школьных зданий.

**Типы программ.** В общеобразовательной школе сосуществуют несколько типов учебных программ. Традиционный тип – обязательные программы. Обязательных курсов в общеобразовательной школе насчитывается не более десяти. Куда многочисленнее специальные программы, адресованные той или иной части учащихся: факультативы, элективные курсы, программы особых учебных заведений. Отдельные программы могут переходить из обязательных в специальные в зависимости от назначения и ступеней образования, например программы трудового обу-

чения. Специальные курсы могут быть углубленными и облегченными. Наряду с традиционными обязательными и специальными программами все большее распространение получают так называемые интегративные программы. Классический пример интегративного курса – программа естествознания в элементарной школе, включающая начала различных знаний. Задача интегративного курса – ознакомить с основными явлениями и закономерностями тех или иных наук и видов деятельности в их взаимосвязи.

**Реформы программ.** Во второй половине XX в. мировая общеобразовательная школа приступила к реформам учебных программ. При их пересмотре предлагается гибкая политика создания «незаполненных позиций», куда отдельные школы и учителя по своему усмотрению могут включать собственные дидактические материалы. Американские педагоги – сторонники подобных перемен – пишут в книге «Структуры школьного обновления»: «Разумеется, программы 3-го тысячелетия по-прежнему будут включать изучение родного языка, естественных и математических знаний, физическую подготовку и т. п. Но эти программы должны быть и результатом новых подходов».

При сохранении известного консерватизма в вопросах содержания образования реформы направлены на то, чтобы сделать обучение более гибким, способным к обновлению, придать ему иной баланс обязательности и элективности, общего и дифференцированного. Изменения в программах производились двумя путями: экстенсивным и интенсивным. Первый путь – традиционный. Он предусматривает дробное предметное обучение. Разрастаясь количественно (продлеваются сроки, увеличивается объем), качественно такое обучение одинаково для всех учебных дисциплин. Интенсивный путь – создание программ, иных по целям, структуре и содержанию. Программы интенсивного типа ориентированы на полноту переживания, осознания и осмысления учебного материала.

В зарубежной педагогике традиционно сильны стремления осуществлять воспитание вне политико-идеологических установок. Но, как показывает опыт, подобное воспитание является скорее декларацией, чем действительностью. Мировая педагогика и школа уделяют значительное внимание воспитанию политической культуры (гражданскому воспитанию), отводить больше места в учебном процессе общественно-политическим дисциплинам.

Зарубежная педагогика занята аранжировкой действующих программ гражданского воспитания. Так, в школах США запланированы обязательные уроки, где детей знакомят с правами и обязанностями граждан. Программы гражданского воспитания предусматривают приобретение определенных знаний и навыков. Юные американцы должны знать основы государственного устройства, Билль о правах, что такое политика. Им надлежит приобрести навыки критического политическо-

го мышления: идентифицировать государственные символы, оценивать общественные события, анализировать деятельность ветвей власти и т. д. Программами предложена модель ответственного гражданского поведения. В элементарной школе получают начальные представления о таких сообществах, как семья, школьный класс, штат, государство, мировое сообщество. В младшей средней школе изучают всеобщую историю и место в ней США. В старшей средней школе знакомятся с деятельностью правительства. Цель подобных занятий – помочь ученику стать членом гражданского общества, поверить в свои права и возможности влиять на общественную жизнь.

Претерпевают изменения программы по учебным дисциплинам связанным с эстетическим воспитанием. Во Франции, например, в коллежах и лицеях реализуется программа «воспитания через искусство» определяющая три главные цели: нравственно-духовное становление и создание эмоциональной воспитательной атмосферы; формирование художественно-эстетической культуры; накопление опыта культурной деятельности. У этих целей есть конкретные задачи: развивать эмоционально через изучение дисциплин художественно-эстетического цикла; формировать на основе изучения искусства критерии собственного нравственного поведения; развивать творческие способности в различных областях искусства через импровизацию и самовыражение. Помимо традиционных дисциплин «музыка» и «изобразительное искусство» в программу общеобразовательной школы входят живопись, скульптура, архитектура, искусство кино, танца, театра и пр.

Все актуальнее становится вопрос о стандартизации учебных программ. Мировая школа сталкивается с глубокими противоречиями, связанными со стандартизированным обучением, с одной стороны, и необходимостью учета интересов и способностей учащихся – с другой. В централизованных системах образования издавна существуют учебные планы и программы, обязательные для всей страны. Такова, к примеру, система образования во Франции.

В США стандарты образования необязательны для учебных заведений. Американская педагогика предлагает разные трактовки понятия «стандарт образования». Чаще речь идет о минимуме знаний и умений, которыми должны овладеть школьники. Национальный комитет по стандартам и тестированию выделяет два взаимосвязанных типа образовательных стандартов: содержательные (начальный уровень обучения) и стандарты ученического участия (конечный уровень обучения). В 1990-х гг. появился образец учебного плана средней школы, состоящий из двух частей: для 1–8-х классов и 9–12-х классов. В восьмилетней школе действует единый учебный план. В 9–12-х классах предусмотрено повышение роли обязательных академических дисциплин и ограничение элективного обучения 25–30 % учебного времени.



**Педагогические методы.** Весьма ощутимым барьером на пути эффективного обучения оказалась слабая проработка педагогических технологий на учебных занятиях. Среди заметных попыток переломить ситуацию к лучшему следует упомянуть концепцию проблемного учения, выдвинутую американским ученым Д. Брунером. Предлагалось структурировать учебный материал так, чтобы учащийся при его усвоении опирался на собственную интуицию и эвристическое мышление. Предусматривалось учение путем решения проблем в процессе самовыражения, что, как предполагалось, возбуждает дополнительную учебную мотивацию. Система методов воспитания и обучения, предлагаемая мировой педагогикой, состоит в организации педагогической деятельности, и которой достигаются взаимосвязь и взаимодействие, направление на получение академического образования и воспитания. Банк технологий педагогических методов весьма обширен. Наряду с давно известными формами и методами учебно-воспитательной работы новые перспективы открывают современные системы коммуникации: печатные средства массовой информации, телевидение, Интернет, станционное обучение, невербальные методики и пр. Используют технологии, доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: детское самоуправление, диалог, дискуссия, моделирование, рассказ, ролевые игры, рефлексивные методы, методы убеждения, стимулирования поведения и т. д. Занятия организуются в виде классно-урочной системы, групповой работы, бесед, участия в детских клубах, при выездах на природу, на экскурсии. Заметный потенциал для организации воспитания представляют проводимые в школах многих стран специальные уроки морали и нравственности.

Существенное место занимают методики индивидуализированного обучения. Они базируются на ряде идей и концепций. Так, в США и Англии популярна идея мастерского обучения Б. Блума. Ее автор отрицает индивидуализацию обучения как отбор учащихся в различные типы школ и классов и делает акцент на различиях во времени, которое уделяется учащимся при освоении учебного материала.

**Идея мастерского обучения** применялась в 1960–1990-х гг. в ряде методик американских педагогов. Так, модели индивидуальных стилей учебной деятельности нацеливают на поиск наилучшего способа усвоения знаний для каждого ученика и построение в соответствии с эти учебного процесса. При выявлении позитивных ученических возможностей, определении способов обучения предлагается ориентироваться на индивидуальные различия приобретения знаний, порожденные персональными способностями как следствиями этнических социальных и культурных факторов. Высказывается предположение, что индивидуализированное обучение надо строить в зависимости от принадлежности учеников к той или иной культуре. К примеру, обучение детей американских индейцев предлагается строить с высокой степенью визуальной наглядности.

**Модель индивидуально предписанного обучения** дробит учебный материал на множество конкретных целей, соответствующих разделам учебных предметов. Эти цели, таким образом, охватывают небольшие фрагменты учебного материала. Обучение сводится к следующему: тестирование в начале учебного года для определения стартового уровня раздела учебной программы, с которого следует начинать обучение ученикам; тестирование по выявленным знаниям; составление для каждого ученика указаний, куда включены различные виды деятельности (консультации, работа с учебной литературой, технические средства обучения, занятия в группе); получение и поочередная проработка учеником фрагментов учебного материала; промежуточное тестирование по блокам проработанных материалов; при неудачном освоении учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется.

В нескольких колледжах среднего образования применялось **индивидуализированное обучение, построенное на принципе наращивания успеха**. Для каждой учебной дисциплины устанавливались учебные цели по отдельным разделам. Изучение разделов заканчивалось тестированием. Учащиеся вправе сдавать тесты до тех пор, пока не усвоят материал или не получат проходной балл. Предлагались и иные варианты. Например, в одной из школ учащиеся занимались самостоятельно, пользуясь пособиями. После изучения определенного раздела программы проводилось испытание; для успеха необходимо было дать не менее 80 % верных ответов.

Рассматривая субъект-субъектные отношения ведущим условием воспитания, педагогика отводит центральное место в педагогических методиках диалогу. Диалог широко применяется в учебно-воспитательной работе. Это может быть эмоциональное общение (сопереживание культурных ценностей, например); информационное общение; ролевое общение и т. д. Проблема диалога разрабатывается рядом зарубежных педагогов и философов. Так, израильский ученый М. Бубер подчеркивает, что «Я» приобретает всю полноту индивидуальности лишь в отношении «Ты» и что во время диалога возникает некое новое духовное содержание, имеющее качественно иную ценность.

Тесно связаны с педагогическим диалогом интерактивные технологии, в результате применения которых приобретает личный опыт решения проблем, возникающих у учащихся. Сущность интерактивного обучения состоит в том, что взаимодействие субъектов воспитания рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга, в результате чего возникают «разделяемые ценности». Интерактивный диалог позволяет добиваться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и анализа партнера. Интерактивное обу-

чение происходит в небольших группах учащихся, т. е. в миниатюрном социальном пространстве. Социальный опыт, приобретаемый в таких группах, индивид переносит во внешний мир.

**Дифференциация общего образования.** «Школьный взрыв» (появление в ведущих странах мира массовой средней школы) подтолкнул к развитию качественно иной системы дифференциации образования и обучения. Основными формами дифференциации является распределение по разным типам учебных заведений, а также на профили и потоки внутри одной школы, на группировки в классе. Дифференциация осуществляется неоднозначно и противоречиво. Она нередко превращается в механизм социального отбора, инструментами которого оказываются платное обучение и система экзаменов. В ведущих странах мира общее образование строится на дифференциации обучения, в первую очередь в старших классах школы. В мировой педагогике признается, что это реальная основа для удовлетворения разнообразных интересов, способностей и склонностей учащихся. Вместе с тем утверждается, как, к примеру, заявлял американский ученый Дж. Конант, что требования к академическим дисциплинам, не входящим в обязательную программу, должны быть «такими высокими, чтобы у малоспособных учащихся не появился соблазн выбирать эти предметы».

Многие педагоги важным инструментом дифференциации считают **тестирование способностей**. Они видят в тестометрии полезный способ исследования уровня развития учащихся. Критики тотального использования тестов отвергают биотерминистское толкование тестометрии. Они осуждают попытки выдавать тестирование за абсолютный критерий оценки способностей, видя в нем, прежде всего способ получения информации об уровне развития способностей школьника. Именно так, например, трактуют применение тестов ученые во главе с Б. Саймоном, которые после многолетних наблюдений убедились, что уровень способностей детей, выявленный вначале тестами как не внушающий надежд, после компенсирующего обучения заметно повысился.

К исходу XX столетия в ведущих странах мира произошло становление неполного среднего учебного заведения, в стенах которого приступили к дифференцированному образованию: младшей средней школы (США и Япония), объединенной школы (Англия), общей школы (Германия), единого коллежа (Франция). После неполной средней школы дифференциация продолжается в учебных заведениях полного общего образования разного типа: грамматической и современной школах (Англия), реальном училище, гимназии и основной школе (Германия), технологическом, профессиональном и общеобразовательном лицеях (Франция), старшей средней школе (США, Япония). Главным отличительным признаком этих учебных заведений является дифференциация программ.

В мировой школе заметно возрос интерес к обучению одаренных, талантливых детей. Для них появились особые школы, в которых учат

по более насыщенным программам. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь проявить способности. Кроме того, для талантливых детей в обычных школах порой организуют так называемые продвинутые классы. Целенаправленное выявление и обучение талантливых школьников объективно необходимы, поскольку способствуют формированию будущего цвета нации. По подсчетам ученых, от 3 до 10 представителей каждой возрастной группы обладают выдающимися способностями, но далеко не всегда могут их проявить.

В особое направление дифференцированного образования выделилось **компенсирующее обучение**, которое понимается как педагогическая поддержка социально обездоленных и неблагополучных учащихся, обеспечение равных возможностей образования для учащихся из различных социальных страт. Оно организуется для ликвидации неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Компенсирующее обучение предполагает сотрудничество школы и семьи, привлечение специалистов по психологии и ориентации, индивидуальный подход. Особенности такого обучения – дополнительные занятия, малая наполняемость классов, наличие классов адаптации, повторное обучение в одном классе.

**Инновации и экспериментальные школы.** В числе новаций, коснувшихся массового образования, оказались, например, введение в школы большинства ведущих стран мира пятидневной учебной недели, совершенствование классно-урочной системы. В сфере общего образования заметно возросла роль экспериментальных школ как центра поисков иных содержания, форм, методов образования и воспитания. Их деятельность – важное направление модернизации образования и всей школьной политики. Власти инициируют опытную работу в сфере образования. Деятельность экспериментальных школ координируется в отдельных странах и на международном уровне. Так, в США организовано Федеральное бюро экспериментальных школ. Создана Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже.

Некоторые школы пытаются заимствовать и развивать опыт типичных учебных заведений первой половины XX в.: Дальтон-план, Метод проектов, технику Френе, центры интересов, идеи Вальдорфской школы и пр. Одновременно возникло поколение новых экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. Новые экспериментальные школы родились на волне критики регламентированной классно-урочной системы, энциклопедизма учебных программ, авторитаризма воспитания. В этих школах использовались методики, в которых акцент сделан на гуманных отношениях между участниками учебно-воспитательного процесса, на развитии персонального потенциала учеников.

Первые **открытые школы** возникли в 1960-х гг. в Англии, затем появились в США, Франции и других странах. Они получили распространение в начальном и отчасти среднем образовании. Открытые школы

явились определенным ответом на утерю монополии регулярного образования на воспитание, на нехватку для обучения часов, которые учащиеся проводят в стенах учебных заведений. К. Роджерс ставит в открытом обучении на центральное место самореализацию учащегося, соотношение содержания и темпов усвоения учебной программы с возможностями личности: «Открытые классы – место применения вертикальной и горизонтальной индивидуализации обучения: дети обучаются быстрее или медленнее, в зависимости оттого, что считают важным и интересным». Цели открытой школы поделены на две группы: аффективные и когнитивные. Первая группа предусматривает осознание своего Я, развитие эмоциональной сферы. Речь идет об усвоении конкретных знаний и навыков на основе текущих и дальних интересов и потребностей. Вторая группа целей – развитие критического мышления, способности к творчеству, умений различать и решать проблемы, навыков общения. При осуществлении дидактических целей предлагается так называемое обучение-открытие. Под ним понимается, что учитель и школьник не должны предвидеть результаты образования.

В открытых школах отошли от предметного построения учебной программы. Так, в программу американских начальных открытых школ включены «руководящие направления»: театральные представления, чтение, развитие речи как средства самовыражения, изучение окружающей природы, практическая математика, ремесла, музыка, физическая культура. Во французских открытых школах обучали по программе так называемых развивающих дисциплин. К деятельности по «развивающим дисциплинам» относят занятия по истории, географии, естественным наукам, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В этой деятельности принимают участие и родители. Она осуществляется в урочное время во второй половине дня и в клубах. Формула «открытая школа» не обязательно означает, что учебное заведение размещается в нетрадиционном по архитектурному исполнению здании, хотя это и немаловажно для организации по-новому учебной работы. Сторонники открытой школы отмечают, что она может быть создана и в помещении старого образца, ибо важны прежде всего не новое оборудование, а метод и дух.

Организация открытого обучения описана в ряде близких терминов: «открытая школа», «открытый учитель», «открытое время», «открытая программа» и т. д. В открытых школах часто отказывались от фиксированных занятий и уроков. Работа организовывалась в малых и больших временных и постоянных группах. Применялись персональное обучение под контролем учителя, совместная учебная и внеучебная деятельность учеников (театральные спектакли, занятия естествознанием); занятия, требующие значительной степени уединения (музыка, иностранный язык) и пр. Учащиеся проводили много времени на открытом воздухе, совершали учебные экскурсии.

Ученики открытой школы обыкновенно поделены в классах по уровням: «сильные», «слабые», «отсталые». Преуспевающие в каком-либо предмете могут изучать курс более старшего класса. Основные дисциплины, т. е. родной язык и математика, изучаются в группах по уровням. Для детей «слабого» уровня организуются дополнительные занятия специальной педагогической «группой поддержки». По остальным разделам школьной программы занятия ведутся совместно. Учебные классы специализированы: фактически это кабинеты для тех или иных занятий. В классе родного языка собраны библиотечка, образцы письменных работ. В классе математики – различные учебные пособия, порой несколько неожиданные, например разноцветная тара от пищевых продуктов, используемая для наглядности упражнений.

Занятия в уровневых группах организуются в первую половину дня. Занятия по остальным предметам проходят во второй половине дня в «группах по интересам». Класс закрепляется за учителем на один из периодов начального образования, т. е. на один и два года. Расписание позволяет работать в классе несколькими учителями, а не одному, как обычно. Когда среди учащихся провели опрос относительно такого нововведения, 90% ребят заявили, что оно их устраивает, поскольку можно выбрать того учителя, который больше нравится. Но были и такие, кого непрерывная смена преподавателей нервировала.

Во второй половине дня в открытой школе организуется разнообразная деятельность учащихся. Они заняты различными делами: решением математических задач, упражнениями по родному языку, музыкой, постановкой театрализованных сценок, рисованием и пр. Ученики находятся в постоянном контакте с «командой» педагогов, к любому из которых можно обратиться за помощью. «Команда» – это учителя одного из трех этапов начального образования вместе с директором, советниками по педагогике и психологии.

Инициаторы открытых школ исходят из того, что все большая урбанизация среды обитания превращает школу в наиболее приемлемое для школьника место пребывания, они призывают превратить школу в «социальное воспитательное» учреждение. Школа должна обеспечить помещения для занятий по эстетическому воспитанию, персональной работы, кружков и клубов, аудиовизуального центра, зала общих встреч и занятий.

При открытых школах создаются Дома детства. В таком случае школа оказывается местом регулярных занятий не только в обычные дни, но и в выходные и каникулы. По свободным от урочных занятий дням школа находится в распоряжении ребят близлежащих кварталов. Школьники приходят сюда в клубы, на спортивную площадку. В открытой школе в г. Сен-Пол (штат Миннесота, США) ученик мог обратиться за помощью и советом к учителям, чтобы составить индивидуальный план работы и получить оценку своей деятельности. Широко практиковались образо-

вательные экскурсии на различные предприятия и в деловые конторы. Учащимся предлагали собирать и использовать при учебной работе сведения об экономической, культурной, политической жизни города.

Идея открытого обучения была реализована также в эксперименте, получившем название **школа без стен**. Ее смысл – параллельное обучение в обычной школе и за ее пределами. Для занятий используются не только школьные помещения, но и деловые конторы, промышленные предприятия и пр. Первая школа без стен была создана в 1968 г. при колледже Паквей (Филадельфия). Учащихся можно было встретить в офисах и научных лабораториях, музеях и театрах, универмагах и закусочных, где они выполняли те или иные учебные задания. В итоге город становился для них местом обучения. Базовые академические дисциплины изучались в колледже на двухчасовых групповых занятиях четыре раза в неделю. Еженедельно проводились итоговые собрания, в которых принимали участие ученики, учителя, директор. Как считают инициаторы школы без стен, подобная организация вносит в жизнь школьника разнообразие, обостряет интерес к учебе.

Вариантом открытого обучения можно считать эксперимент **город как школа**, проводимый в 1970–1980-х гг. (США, Германия). Ученики приобретали знания путем практического участия в жизни различных городских организаций и институтов. Иностранные языки они изучали в редакциях газет, математику и информатику – в вычислительных центрах, физику и химию – в научных лабораториях, историю – в музеях. Полученные опыт и наблюдения обсуждались в классе при прохождении учебных курсов.

Практика открытой школы выглядит как перспективный путь интеграции учебной и внеклассной педагогической работы. Сторонники открытого обучения не встретили, однако, единодушного одобрения. Критики считают неправомерным отказ от систематического обучения, видят в открытом обучении принижение роли педагога и переоценку возможностей учащихся, неравенство при получении образования, отсутствие комфортных с точки зрения школьной гигиены условий обучения.

**Свободные школы.** Среди проектов экспериментальных учебных заведений выделяются так называемые свободные школы, провозгласившие оппозицию педагогическому авторитаризму. Они возникли в США в начале 1970-х гг. Свободные школы поощряли самообразование, самостоятельное познание мира в учебном заведении и за его стенами в обстановке игры, раскованных бесед, досуга. Учителям, ученикам и родителям предоставлялась свобода выбора и использования собственного опыта. Свободные школы, реформируя педагогический процесс, намеревались выстроить гуманные отношения в стенах учебного заведения. Авторитаризм учителя отвергался не только во имя результатов обучения и воспитания, но и для воспроизведения модели человеческого общежития, основанного на сотрудничестве.



Типичный пример свободных школ – два средних учебных заведения города Беркли (штат Калифорния). Эти учебные заведения, исповедуя сходные идеи, тем не менее, отличались друг от друга. В колледже «Иной путь», занималось несколько десятков школьников, для которых была создана комфортабельная эмоционально-экспрессивная обстановка. Идея свободы выливалась в хаотическую, но увлекательную жизнь. Например, учителя и ученики устраивали совместные завтраки, где на равных непринужденно обсуждали текущие дела и социальные проблемы. В другой свободной школе г. Беркли, отношения учеников с учителями не переходили в фамильярность. Учащиеся были вправе посещать или пропускать учебные занятия. На уроках им позволялось бездельничать, читать газеты. Впрочем, в итоге необходимо было отчитаться о результатах учебы.

**Круглогодичные школы.** В США на рубеже 1960–1970-х гг. появляются нетрадиционные круглогодичные школы. Их создание было вызвано планами использовать пустующие в летние каникулы школьные здания, занять желающих работать в это время учителей и предоставленных самим себе детей. Проверялось несколько вариантов круглогодичных школ. Согласно одному из них, учебный год делится на четверти по 3 месяца. Трехмесячные каникулы сохранялись, но не обязательно летом. Практиковались следующие методики: сочетание обычных уроков и семинаров, индивидуальные и групповые занятия в лабораториях, центре учебных ресурсов, посещение учреждений и предприятий и работа в них; 4-дневная обязательная учебная неделя; выделение пятого учебного дня на необязательные занятия, в частности спортом, трудовым обучением; обучение по вечерам в центре учебных ресурсов; летние курсы для желающих. Иной вариант предложили круглогодичные школы округа Вэлли Вью (штат Иллинойс) и города Фейрмаунта (штат Миссури). Ученики делились на группы, которые учились 45 дней, после чего уходили на двухнедельные каникулы. Сроки каникул у групп не совпадали. Так что школа принимала учащихся 12 месяцев в году. В общей сложности ученики проводили в учебном заведении столько же дней, что и учащиеся обычной школы. Режим круглогодичной школы позволил сократить наполняемость классов, облегчить индивидуализированное обучение. Возникла возможность увеличить объем учебных часов, не делая более напряженным учебный день школьника. Вместе с тем возникли специфические проблемы, вызванные нестабильностью состава классов. Педагоги лишились возможности систематически общаться со своими питомцами, что отрицательно сказалось на результатах воспитания.

**Неградуированные школы.** Первая современная неградуированная школа создана в США в 1942 г. в городе Милуоки (штат Висконсин). К 1957 г. неградуированные школы были открыты в 31 школьном округе Соединенных Штатов. Эти начальные учебные заведения встали на путь

пересмотра классно-урочной системы. Их организаторы отказались от деления учащихся на годовичные возрастные классы. Обучение было поделено на циклы с определенными учебными программами. Идеологи неградуированных школ Дж. Гудлэд, Р. Андерсон утверждали, что система школ с преемственными классами «устарела и зачастую не отражает педагогических реальностей». По их мнению, подготовка и потребности школьников не укладываются в «прокрустово ложе» череды классов. Они считали, что при поступлении в обычные школы у ребенка возникают проблемы, поскольку он подпадает под пресс стандартов («средний», «нормальный», «типичный») и «получает ярлык» для определенного класса, независимо от уровня развития.

Организаторы неградуированных школ намеревались осуществить «непрерывно прогрессирующее обучение», базирующееся на признании и максимальном учете детских различий. Вместе с тем они считали правоммерным сосуществование градуированной и неградуированной школ.

Яркий пример неградуированных школ – несколько учебных заведений г. Эплтон (штат Висконсин). В школах не было деления на классы. Продвижение при освоении учебного материала осуществлялось согласно персональным отличиям учеников. Школьников делили на группы по уровню подготовки, которые, в свою очередь, дробили на подгруппы, где занимались чтением, письмом и арифметикой. Использовались индивидуальные учетные карточки успеваемости. Родителей постоянно информировали об успехах и проблемах детей. Родители и учителя на регулярных встречах обстоятельно обсуждали ход обучения. Вслед за 1-м трехлетним циклом начального обучения наступал 2-й трехлетний цикл. Часть школьников затрачивали на шестилетний курс 7 лет.

**Школы кооперативного обучения.** Одним из новшеств зарубежной школы в 1960–1970-х гг. оказался метод совместной учебной деятельности (кооперативное обучение). Он был предложен в США. Р. Джонсон, Р. Славин, Д. Варне и другие педагоги сформулировали принципы кооперативного обучения: положительная зависимость – осознание учащимися ответственности за свое обучение и обучение членов группы; взаимодействие, когда учащиеся имеют возможность помогать друг другу; индивидуальная независимость: каждый ученик демонстрирует свои учебные достижения; социальное сотрудничество, когда члены группы благополучно решают возникающие проблемы и конфликты; перспектива: члены группы не только оценивают свою работу, но и намечают пути ее совершенствования. Теоретики кооперативного обучения к достоинствам метода относят гуманистическую и мотивационную направленность воспитания, организацию эффективного соревнования учащихся. По их мнению, кооперативное обучение позволяет ученикам эффективно осваивать академический материал, обсуждая его и оказывая взаимопомощь. При кооперативном обучении предлагалось прибегать к дифференцирован-

ной групповой деятельности, когда члены группы выполняют общую работу, и индивидуально-групповой деятельности (эстафете), когда каждый ученик выполняет часть общего задания, подхватывая работу товарища.

Было внедрено несколько моделей кооперативной учебной деятельности. Одна из них – **проект «Учиться вместе»**. Школьники делятся на группы, которые затем решают, обсуждают те или иные задачи, темы, проекты и пр. Предусмотрено соблюдать пять основных дидактических условий: 1) позитивная зависимость, т. е. осознание каждым учеником того, что его успех зависит от совместной деятельности с товарищами; 2) личное взаимодействие (общение, взаимопомощь); 3) личная ответственность (двойная оценка работы – групповая и персональная); 4) совместная оценка учениками хода работы. Другая модель – **Учеба в группах непредвиденных обстоятельств**. В соответствии с ней возможны организация групповых чтений и сочинений (6-й класс), обучение в группах математике (3–6-й классы). Предлагалось программировать поведение учащихся. Например, учитель мог пообещать ученикам дополнительный отдых, если те выполнят домашнее задание. Поведение одного или нескольких школьников влияет на успех всей группы, и, наоборот, успех отдельных ребят зависит от поведения всей группы. В одной из школ по такой модели осуществлялась программа **«Хорошая поведенческая игра»**. Ученики класса были поделены на две большие команды. Когда учитель видел, что один из членов команды не соблюдает учебные требования, замечание получала вся команда. Если команда в течение учебных занятий получала менее пяти замечаний, она могла использовать по своему усмотрению свободное время в конце учебного дня. Если обе команды получали более пяти замечаний, таким преимуществом пользовалась команда с меньшим числом замечаний. Предполагалось, что подобная модель позволяет группе учеников достигать некоего стандартного успеха. Кроме того, каждый член группы, стремясь обеспечить командный успех, активно и успешно продвигается при освоении учебного материала. Сторонники кооперативного обучения подчеркивают, что оно содействует воспитанию социальных навыков: свободного общения и обмена информацией.

**Опытные школы.** Особую группу составляют учебно-воспитательные заведения, где апробируются педагогические идеи, сторонники которых не претендуют на коренные перемены учебно-воспитательного процесса. В таких школах традиционные воспитание и обучение не исключают отдельных педагогических инноваций. Воплощением подобного подхода оказались, например, школы внутри школ, магнитные школы, чартерные школы (США), дикие школы (Франция) и др. В них новаторское обучение и воспитание реализуется в пределах обычного учебного заведения. Так, в «школах внутри школ» применялись различные сочетания обязательных и элективных учебных программ, в магнитных школах –

программы по интересам, в чартерных – обучение по авторским программам, в диких школах – преподавание студентами и родителями.

Влияние и эффективность экспериментальных школ. Экспериментальные учебно-воспитательные заведения не могут не влиять на эволюцию образования. Некоторые экспериментальные школы добились наглядных успехов. Так, существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, оказалось в ряде неградуированных и открытых школ. Но успехи отдельных экспериментальных учебно-воспитательных заведений – еще не подтверждение целесообразности их опыта. Не следует преувеличивать эффективность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений.

Как бы то ни было, экспериментальные учебно-воспитательные учреждения оказались необходимым двигателем развития обучения и воспитания. Они служат полигоном новых идей, после испытания, на котором педагогика и школа принимают или отторгают нетрадиционные решения. Мировая педагогика использует предложения нетрадиционных учебных заведений. Изменяется ритм учебного года: во многих странах его удлиннили или укоротили. В отдельных школах нет строгого ранжира парт, ученики располагаются в непринужденных позах вокруг учителя. Шире применяются нестандартные приемы преподавания. Перемены касаются классно-урочной системы в целом и преподавания отдельных предметов. Модификация позволяет развивать у детей творческие способности, инициативу, научное мышление, самостоятельность при овладении знаниями и умениями. На первый план взамен воспроизводящего обучения часто выходят проблемные учебные задачи.

**Этнические школы.** Этнические школы распространены во многих странах мира. Они адресованы по преимуществу представителям малых субкультур. Их появление является следствием процессов этнической диверсификации учащихся. Так, в США, где за счет меньшинств существенно изменяется национальный состав учащихся, число испаноговорящих школьников за последние пятьдесят лет увеличилось более чем в 8 раз. Латиноамериканцы и афроамериканцы составляют около 50 % учащихся городских общественных школ. В общественных школах Нью-Йорка ученики говорят почти на 100 языках. Этнические школы условно можно поделить на две группы: учебные заведения для большинства населения и для национальных меньшинств. К первому типу можно причислить, например, школы для белых в США, «независимые» элитные школы в Австралии. Ко второму – русскоязычные школы зарубежья, еврейские школы в США и Западной Европе, испано- и афроамериканские школы в США, школы для индейцев в США и Канаде, школы для аборигенов в Австралии, арабские школы в Израиле, «народные канакские школы» в Новой Каледонии, коранические школы в Великобритании и др.<sup>103</sup>

<sup>103</sup> См.: Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика... С. 302–326.

### **§ 3. РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**

**ИЗ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА**

В ведущих странах мира в последнюю четверть XX столетия произошло резкое расширение сети высшего образования. Число студентов выросло с 1970 г. до конца 1990-гг. с 28 млн. до 60 млн. Процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение общественных представлений о жизненных стандартах. Заметно переменялся социальный состав студенчества, он стал более демократическим. Меняется содержание программ университетского и неуниверситетского высшего образования. Многие вузы зачисляют автоматически на первый курс абитуриентов, имеющих сертификат среднего образования. В ряде стран приняты законы, облегчающие доступ в высшие школы молодежи из малообеспеченных семей, представителей национальных меньшинств. В государственных вузах ряда стран плата за обучение отменена либо уменьшена до символического значения (Австрия, Скандинавия). В ряде случаев (в США, например) молодые люди, отслужившие в армии, не платят за обучение. Часть студентов получают стипендии и материальную поддержку со стороны государства. Вместе с тем в других странах плата за обучение сохраняется (Великобритания, Китай, США, ФРГ, Япония, Франция). Доступ к престижным заведениям высшего образования становится менее свободным. Усложняются формы отбора кандидатов – от жестких экзаменов до собеседований, конкурсов досье и пр.

Наиболее распространена англо-американская система образования, которая состоит из трех основных циклов по схеме: бакалавр (лиценциат) – магистр – доктор. Первый цикл закрепляет общую подготовку и закладывает основы профильного образования. Второй цикл дает законченное высшее профессиональное образование. Выпускники третьего цикла ориентируются на научно-исследовательскую, опытно-конструкторскую деятельность, претендуют на места преподавателей в высшей школе. Вузы являются главными центрами научных исследований. В университете можно получить ученые степени – магистра и доктора.

В США нет четкого определения понятия «высшее учебное заведение». К нему относят любое учреждение, где дают подготовку после окончания средней школы. Учреждения высшего образования делятся на две большие группы: университеты, а также младшие и коммунальные колледжи. В категорию университетов входят: интегративные университеты, где ведутся научные исследования и преподавание; колледжи свободных искусств, где ограничиваются академическим образованием; профессио-

нальные высшие школы, прежде всего медицины и права. Университеты – наиболее престижные вузы и представляют собой двухступенчатые заведения (бакалавр – магистр). Колледжи обычно специализируются на предоставлении степени бакалавра.

Право поступления в вуз имеют лишь те, кто закончил 12 классов средней школы и обладает соответствующим дипломом. Процедура поступления для абитуриентов складывается из нескольких этапов. Обычно они посылают по почте в какой-либо вуз ответы на стандартные тесты. Получив оценки, можно отправлять свидетельства о них и другие документы в несколько высших учебных заведений. При поступлении учитываются не только академические достижения. Рассматриваются разного рода бумаги и рекомендации – от местной церкви, полиции, соседей, властей, протоколы школьных экзаменов, спортивные показатели и пр. Возможны собеседования. Не исключено, что продвинутым абитуриентам предпочитают сверстников и одноклассников с худшими учебными достижениями. Это следствие Закона о представительстве, согласно которому преимущества при поступлении имеют жители штатов, на территории которых находятся вузы; закон предусматривает также квоты для национальных меньшинств.

Стоимость высшего образования колеблется от 10 до 50 тыс. долларов в год. В оплату включены затраты за обучение и проживание, студенческие взносы, страховка, деньги на приобретение учебников, расходы на транспорт, развлечения и пр. Обучение в вузе, особенно популярном и престижном, требует больших расходов. Однако есть довольно много различных стипендий, с помощью которых успешные выпускники средней школы учатся бесплатно или со значительными скидками. Многие оплачивают обучение, получая стипендии и гранты от университетов, федерального правительства, отдельных штатов, частных лиц либо подрабатывая. Нередко студенты берут ссуду на образование через особые государственные программы. Погашение займа начинается спустя полгода после окончания университета путем выплаты ежемесячных взносов и обычно длится около 10 лет.

Первые два года вузы дают образование на основе изучения, прежде всего гуманитарных наук. В состав обязательных предметов обычно включают математику, английский язык, иностранные языки, несколько социальных научных курсов, естественные и физические науки; возможны курсы философии и мировой культуры. Далее студенты выбирают профилирующую дисциплину, на которую уходит основное учебное время. В последние два года студент может избрать практически любой курс в качестве факультатива, даже если он не совпадает с профилирующей дисциплиной.

Качественно изменяются программы. В программах вузов имеются федеральный и региональный компонент. Первый используется как

стратегический ориентир программ конкретных учебных заведений. В отдельных штатах действуют Агентства аккредитации образования. Процедура аккредитации состоит в оценке преемственности программ учебных заведений и федеральных стандартов.

Распространены так называемые кооперативные программы, когда студенты одновременно получают академическое образование и работают в промышленных и иных компаниях. В высших школах действует система консультирования для деловой карьеры. Система включает ряд составляющих: информацию, изучение моделей поведения, консультации. В Западной Европе реформирование высшей школы сложилось и нескольких последовательных этапов: упор на обеспечение равенства при получении образования (1960-е гг.); акцент на дифференциации обучения (конец 1960-х – начало 1970-х гг.); особое внимание проблеме занятости выпускников (середина 1970-х – начало 1980-х гг.); совершенствование управления образованием (с середины 1980-х гг.).

В Великобритании сформирована бинарная система высших учебных заведений: с одной стороны, университеты и политехнические институты, с другой – колледжи высшего образования. Возникают новые типы университетского образования: на базе колледжей учреждено несколько технологических университетов. Университеты подразделяются на коллегияльные (большие) и унитарные (малые).

В вузы принимаются обладатели сертификатов о среднем образовании. Зачисление происходит в результате конкурса сертификатов. В некоторых колледжах Оксфорда и Кембриджа проводятся вступительные экзамены. Обучение платное. Исключения сделаны для некоторых малоимущих студентов. Введена дифференцированная оплата за обучение. Студенты платят разные суммы в зависимости от выбранной программы. Если занятия идут в академических аудиториях, оплата меньше, чем тогда, когда используются лаборатории. Особенно дорого обучение медиков, которые платят за практику в клиниках. Наиболее высока плата за обучение в Лондонском, Кембриджском и Оксфордском университетах.

Большие университеты (Лондонский, Кембридж, Оксфорд и др.) состоят из колледжей (факультетов) по определенным специальностям. В составе университетов есть также колледжи по подготовке абитуриентов, повышению квалификации специалистов, преподаванию английского языка для иностранцев. Университеты имеют право присуждения всех трех степеней: бакалавра, магистра, доктора.

В политехнических институтах, в отличие от университетов, во-первых, обширнее спектр изучаемых учебных курсов. Во-вторых, обязательна курсовая работа по специальности, которая выполняется на коммерческих или промышленных предприятиях. Подобно университету, политехнический институт готовит по программам бакалавра, магистра и доктора. Политехнические институты являются автономными корпорациями.



В колледжах высшего образования выпускники получают особый диплом либо диплом бакалавра. Многие колледжи имеют подготовительные курсы, успешные выпускники которых зачисляются без экзаменов для обучения по программе бакалавра в университеты или политехнические институты.

В Англии было создано первое в мире высшее учебное заведение дистантного (дистанционного) обучения – Открытый университет. Он положил начало развитию высшего заочного образования. Университет готовит по следующим направлениям: гуманитарные, естественные, социальные науки, математика, педагогика, технология производственных процессов. Обучение предусматривает самостоятельные занятия, встречи с преподавателями, выполнение практических работ и контрольных письменных заданий, промежуточные экзамены в конце 1-го и 3-го годов обучения. При успешных выпускных экзаменах присваиваются академические степени бакалавра и магистра.

Бакалавры могут рассчитывать на высокооплачиваемую инженерно-техническую должность в частной или государственной фирме, на промышленном предприятии либо открыть собственную практику (для медиков и юристов). Степень магистра дает для карьеры новые возможности. Например, если бакалавр вправе иметь небольшую частную врачебную практику, то магистр – собственную клинику.

Основными видами занятий являются лекции, семинары, лабораторные работы. Традиционны занятия с тьютором – регулярные встречи 2–10 студентов с закрепленным за ними преподавателем. Значительное внимание уделено самостоятельной работе студентов. В университетах в силу традиционного академизма практические занятия вынесены за рамки учебного плана; производственная практика отсутствует либо занимает незначительное место. В известной степени положение выправляется благодаря появлению в университетах системы сэндвич-курсов. В этом случае участие в производстве становится элементом учебного процесса и чередуется с академическим обучением.

Основу системы высшего образования Германии составляют университеты. Наряду с ними существуют специализированные вузы (*Fachhochschulen*), высшие школы искусства, управления, теологические, педагогические вузы и др.

В учебные заведения университетского типа, как правило, принимают успешных выпускников гимназий и других средних школ сходного уровня. Прием осуществляется на основе конкурса свидетельств об общем образовании или с помощью экзаменов, собеседования, тестирования. По ряду специальностей прием ограничен квотами: медицина, ветеринария, архитектура, деловой менеджмент, психология. В этом случае предусмотрена особая процедура отбора абитуриентов. При поступлении в высшие школы искусств надлежит представить свидетельства о

соответствующей подготовке или продемонстрировать художественные способности. Поступать в специальные вузы можно без экзаменов, имея диплом об окончании среднего профессионального училища либо пройдя собеседование или тестирование.

В государственных вузах с 2006 г. обучение платное. Закон о стимулировании образования дает возможность части студентов получать денежное пособие. Половина средств передается безвозмездно, остальные – в кредит.

Обучение в вузах по преимуществу рассчитано на четыре года. Исключение составляют пятилетнее медицинское и трехлетнее высшее педагогическое образование. В программы университетов обычно входит изучение гуманитарных дисциплин, юриспруденции, экономических и социальных наук, естественных наук, медицины, агрономии, лесоводства, диетологии и инженерных наук. Основные специальности в высших школах искусств: музыкальное образование, живопись и фотография; театр, архитектура, средства информации, образование. Срок обучения делится на два равных цикла: *Grundstudium* и *Hauptstudium*. Первый цикл рассчитан на приобретение базовых академических знаний и заканчивается дипломным зачетом. Второй цикл имеет профильную направленность и предусматривает углубленное образование по выбранной специальности. Затем идет стажировка (до 18 месяцев). Студенты не только выбирают учебные курсы, но и последовательность их изучения. Они вправе сдавать экзамены сразу после окончания курса либо спустя несколько семестров. Обучение завершается итоговым экзаменом на получение степени, которая подтверждает базовое высшее образование и удостоверяется одним из двух свидетельств: *Diplom* или *Magister*. Обладатели свидетельств могут продолжить образование, которое длится не менее одного года, а затем на основании экзамена или защиты диссертации получить степень доктора (*Doctor*).

Все более распространяются специальные заведения высшего образования. Количество студентов в них растет быстрее, чем в университетах. Основные специальности: инженерные науки, экономика, управление, здравоохранение, математика, информатика, искусство, поварское дело и пр. В специализированных вузах укороченные сроки обучения: трехлетняя теоретическая подготовка и годичная практика. Они тесно связаны с промышленными предприятиями.

Немало студентов, которые учатся 6–8 лет, в результате чего средний возраст выпускника – 28–30 лет. Чтобы сократить реальные сроки обучения и ускорить выпуск учащихся, облегчаются программы академических курсов, упрощается процедура экзаменов. Так, в прошлом студенты могли лишь один раз пересдавать экзамен. В случае неудачи следовало заново проходить соответствующий курс, некоторые университеты дают три попытки пересдачи экзаменов.

Система высшего образования во Франции отличается исключительной дробностью. Наряду с университетами действуют элитарные большие школы и специализированные школы. Высшее образование можно получить также в частных католических институтах и на свободных юридических факультетах, а также в ряде специализированных высших школ. Частные учебные заведения не имеют права выдавать государственный диплом. Учащиеся для получения диплома должны сдавать экзамены в государственных вузах.

При поступлении во многие университеты достаточно предъявить диплом бакалавра, подтверждающий успешное окончание лицея. Однако значительная часть абитуриентов должна пройти конкурсный отбор. В университетах с ограниченным приемом помимо представления диплома бакалавра практикуется мягкая селекция, когда, например, сопоставляются данные дипломов бакалавра, количественная селекция, когда прием ограничен числом студенческих мест, качественная селекция, когда проводятся экзамены или конкурс персональных досье. В большие школы и часть вузов неуниверситетского уровня прием ведется на основании показателей успеваемости абитуриентов или, что бывает чаще, конкурсных экзаменов с высокой степенью отсева. Особенно строг отбор в большие школы. Для выхода на экзамен необходимо свидетельство об окончании платных подготовительных курсов. На курсы принимают обладателей диплома бакалавра; свидетельство об окончании подготовительных курсов приравнено к диплому первого цикла высшего образования.

Обучение состоит из трех циклов. В университетах первый цикл длится два года; подтверждается дипломом лицензиата. В течение первого цикла дают общенаучную или общую гуманитарную подготовку, что позволяет продолжать профессиональное образование в высших школах различных типов. Второй цикл – углубление научной подготовки и специального образования. В университетах второй цикл длится два года, в специальных вузах – три-четыре. Подтверждается диплом магистра или мастера. Третий цикл длится не менее трех лет и завершается дипломом об углубленном образовании или дипломом специализированной высшей подготовки; в случае защиты диссертации выдается диплом доктора первого уровня. Его обладатель вправе подготовить и защитить научную диссертацию на степень доктора второго уровня (*doctor d'Etat*).

Университеты считаются наиболее демократичной формой высшего образования. Они обладают прочными академическими традициями. Но сегодня ими утерян статус наиболее престижных учебных заведений. Подобным статусом обладают в первую очередь большие школы. Они готовят высшие административные кадры и специалистов высокой квалификации для промышленности, торговли, здравоохранения, армии. Большие школы выделяются насыщенностью учебных программ, высоким уровнем технической оснащенности.

Существенной чертой реформ является упор на децентрализацию управления в системе высшего образования и автономию отдельных вузов. Этот курс определен законом о высшем образовании 1984 г. Согласно закону, основной организационной структурой университета является учебно-научное объединение, которое входит в состав департаментов и отделений университетов. Департаменты и отделения реализуют программы обучения и научные исследования. Закреплено право университетов на подписание многолетних контрактов с государством, которые позволяют им самостоятельно определять многие направления преподавания и научно-исследовательской деятельности. Для контроля деятельности вузов создан Национальный комитет по оценке деятельности высших учебных заведений. Многолетней проблемой является запоздалое окончание значительной частью студентов первого цикла высшего образования. В этой связи принимаются меры, облегчающие процедуры обучения и одновременно ужесточающие порядок исключения студентов.

Интернационализация высшего образования. В мировом высшем образовании резко возросли интернациональные связи. Интернационализацию высшего образования (ИВО) питает расширение контактов представителей и учреждений образования с целью диалога и сотрудничества. На рубеже XX–XXI вв. за пределами своих стран обучалось более 1 млн. студентов. Лидерами интернационализации являются американские вузы. По данным на 2000 г., в США обучалось свыше 500 тыс. иностранных студентов.

Интернационализация – объективное следствие глобализации и одновременно крупный ресурс усилий по устранению национальной обособленности систем высшего образования, прогресса общественной и экономической жизни. Перед вузами стоит задача подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда и образования. Рыночно-ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ, сокращении объема универсального гуманитарного образования, усилении профессионального, специализированного обучения.

До середины прошлого века международная кооперация в сфере высшего образования базировалась почти исключительно на двусторонних соглашениях и индивидуальных контактах. Мобильность студентов ограничивалась потоками между Северной Америкой и Западной Европой, а также бывшим СССР и его союзниками. В дальнейшем усиливается поток студентов из стран «третьего мира» в высшие учебные заведения ведущих государств. Растут обмены студентами США и Европы. Расширяются географические рамки рынков высшего образования. Разрабатываются и осуществляются все более разнообразные международные образовательные программы.

Факторы и цели ИВО можно распределить по четырем основным группам: экономические, политические, культурные, педагогические.

Экономические стимулы тесно связаны с прямыми финансовыми выгодами, например платой за обучение иностранных студентов. Гораздо важнее, однако, косвенные экономические интересы. Качественно новая квалификация выпускников высшей школы оказывается одним из условий экономического прогресса. Политические факторы порождены геополитическими интересами каждой страны. Культурные факторы обусловлены стремлениями к популяризации национальной культуры и приобщению к иноязычным культурам. И, наконец, педагогические факторы связаны с потребностями модернизации высшего образования.

Факторы ИВО эволюционируют. Вначале они были связаны с задачами укрепления культурного взаимопонимания, стремлением усилить политическое влияние. Далее более важными становятся экономические приоритеты. Экономическим интересам подчинены политические, педагогические и культурные цели ИВО, которые вытекают из намерений совершенствовать подготовку человеческого капитала. Экономическая подоплека проявляется все сильнее. Интеграция высшего образования оказывается средством укрепления экономической конкурентоспособности стран на мировом рынке.

Главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на международное сотрудничество, объединение педагогических усилий и ресурсов, совершенствование образования за счет международного опыта, обеспечение занятости специалистов на рынке труда, формирование у выпускников качеств и знаний, необходимых за пределами собственной страны.

**Болонский процесс.** Западная Европа – регион, где особенно эффективно происходит интеграция высшего образования. В Западной Европе ИВО прошла несколько этапов. Первый – 1950–1975 гг. К его началу международная кооперация в сфере высшего образования базировалась почти исключительно на двусторонних соглашениях и индивидуальных контактах. Инициатором первых европейских программ сотрудничества в сфере высшего образования была ЮНЕСКО. Эта международная организация координирует подготовку педагогов к пожизненному образованию, популяризирует идеи параллельного обучения, прежде всего в материалах средств массовой информации. ЮНЕСКО в ряде случаев поручает исполнение своих программ модернизации высшего образования Европейскому центру по высшему образованию. Был дан старт политике «открытых дверей» – свободы передвижения студентов и преподавателей. В резолюции министров образования Евросоюза (1974) предусматривалось усилить связи европейских вузов, облегчить процедуру признания дипломов, поощрять свободу передвижения студентов, преподавателей и ученых.

Второй этап – 1976–1986 гг. В его начале основан Европейский центр по развитию профессиональной подготовки. Усилен курс «откры-

тых дверей». Налажена европейская система документации и информации в области образования (программа ЕВРИДИС). Сняты некоторые финансовые, административные и иные препятствия для поступления в вузы иностранцев. Профинансированы и реализованы около 400 межуниверситетских проектов с участием более 500 вузов, в результате чего разработаны совместные учебные курсы, программы, пособия.

Третий этап открылся запуском первых европрограмм по высшему образованию (1987). Инициативы Евросоюза осуществлялись в нескольких международных программах: ЭРАЗМУС (мобильность ученых, преподавателей и студентов), ЛЕОНАРД (профессиональная подготовка), ПЕТРА (стандарты профессиональной подготовки), ИРИС (развитие женского образования), КОМЕТТ (сотрудничество университетов и промышленников) и др. Достоинством программ является детальная проработка и материальное обеспечение запланированных мер и действий. Программы поощряли расширение масштабов изучения иностранных языков и культур, сближение учебных программ и дипломов, поездки за рубеж студентов и преподавателей, Встречи и поездки студентов и преподавателей дополняются или заменяются виртуальной мобильностью – контактами с помощью новейших технических средств. Коммуникативные технологии позволяют сделать международное сотрудничество университетов более информативным и интенсивным.

Меморандум Европейской комиссии по образованию (1992), принятый участниками Евросоюза, положил начало современному этапу ИВО, который получил наименование Болонского процесса. Содержание болонского процесса сформулировано еще в нескольких соглашениях: Зона европейского высшего образования (1997), Болонская декларация о расширении общего пространства в области высшего образования (1999), Создание общеевропейского пространства высшего образования» (2003). Ключевым условием интеграции названо превращение в повседневность свободного перемещения студентов и преподавателей на европейском континенте. Евросоюз приступил к созданию новых программ, инициирующих обмен преподавателями и студентами с учетом потребностей рынка образовательных услуг.

С 1995 г. ЭРАЗМУС включен в новую программу СОКРАТ, которая охватывает все типы и уровни образования.

Координатором ИВО служит расположенное в Брюсселе Объединение академического сотрудничества. Организация собирает информацию, участвует в управлении, экспертизе европейских программ по образованию, содействует контактам между национальными министерствами и службами. Для поощрения интернационализации высшего образования предпринимаются особые финансовые меры. Фондирование в основном персонализировано: на индивидуальные гранты студентам, преподавателям, ученым и пр.

Высшее образование в отдельных европейских странах заметно трансформируется. Это происходит с учетом специфики социального устройства, экономики, политики, педагогических традиций. Сохраняя особенности, национальные системы высшего образования приобретают все больше сходства. Происходит унификация нормативной базы, согласование приоритетов, что не может не содействовать ускорению интернационализации.

В Великобритании до конца 1980-х гг. образовательный рынок ориентировался на государства Британского Содружества, в настоящее время – на партнеров по Евросоюзу. Великобритания – одна из главных участников европейских образовательных программ.

В Германии Основной акт о высшем образовании (1976) предписывает: «Учреждения высшего образования должны содействовать интернационализации, в частности европейской кооперации в сфере высшего образования и обмену студентами и преподавателями между германскими и зарубежными заведениями высшего образования; они должны удовлетворять специфические запросы иностранных студентов». ИБО координируется федеральной Академической службой обмена, а также властями земель и администрацией учебных заведений. Каждый государственный вуз резервирует места для иностранных студентов. Свидетельства об образовании, полученные в других странах ЕС и дающие право поступления в вуз, признаются достаточными. Абитуриентам из зарубежья следует выдержать экзамен на знание немецкого языка. Повсеместно работают иностранные преподаватели. Часть немецкой профессуры работает за рубежом. Большинство иностранных студентов прибывают из Западной Европы, в основном из Великобритании и Франции.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 10

1. Какие проблемы теории и практики образования обострились в связи с утверждением индустриального общества?
2. Какие проблемы, стоящие перед западным образованием на рубеже XIX–XX вв., успешно решала «школа учебы», а какие она была решить не в состоянии?
3. Каковы реальные педагогические достижения XX в.?
4. На какие педагогические традиции предшествующих лет опиралось развитие теории и практики западного образования в XX в.?
5. Назвать и охарактеризовать основные события XX в., стимулировавшие поиск новых педагогических идей и технологий образования;
6. Почему в конце XIX – начале XX в. усилились гуманистические тенденции в развитии педагогики? Какое влияние они оказывали на экспериментальную и массовую практику воспитания и обучения?



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика : Учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ГАРДАРИКИ, 2008. – 383 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – 144 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

## СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### Учебники

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Истории педагогики и образования : Учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под редакцией З. И. Васильевой. – 5-е изд. – М. : Академия, 2009. – 427 с.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

### Нормативные акты

Декларация прав ребенка // Народное образование. – 1993. – № 5. – С. 10–16.

Конвенция о правах ребенка // Народное образование. – 1993. – № 5. – С. 24.

### Серийные издания и хрестоматии

Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней. Ч. 1–3 / Под ред. К. И. Салимовой. – М. : НИИТИИП, 1991. – 268 с.

Свободное воспитание : Хрестоматия / Сост. Г. Б. Корнетов. – М. : РОУ, 1995. – 222 с.

### Труды выдающихся педагогов и мыслителей

Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; Пер. с англ. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.

Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак ; Пер. с польского. – М. : Педагогика, 1990. – 267 с.

Лай, В. Экспериментальная педагогика / В. Лай. – М.. : ИД Сатина, 1912. – 235 с.

Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. – М., 1922.

Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монтессори; Пер. с итал. – М., 1916. – 240 с.

Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк; Пер. с англ. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 701 с.

Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; Пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 301 с.

Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.

#### **Учебная, научная и справочная литература**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Бражник, Е. И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании : монография / Е. И. Бражник. – СПб. : БАН, 2001. – 200 с.

Вестербрук, Р. Джон Дьюи / Р. Вестербрук // Мыслители образования. Т. 1. – М. : Прогресс, 1995. – 390 с.

Вульфсон, Б. Л. Стратегия образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : ИРАО, 2001. – 208 с.

Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3–11.

Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ–ИНФРА-М, 1998. – 272 с.

Джуринский, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : УРАО, 2000. – 93 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 239 с.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.

Перс, Г. Георг Кершенштейнер / Г. Перс // Мыслители образования. Т. 2. – М. : Прогресс, 1995. – 390 с.

Реформы образования в современном мире. Глобальные и локальные тенденции / Редкол.: Б. Л. Вульфсон и др. – М. : ИТПИМИО РАУ, 1995. – 269 с.

### **Периодика**

Воробьев, Н. Е. А. Г. Маслоу – ученый, психолог, педагог (к 100-летию со дня рождения) / Н. Е. Воробьев, Ю. И. Попова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 121–123.

Горшкова, В. В. Реконструкция философии Дж. Дьюи в контексте современного педагогического мышления / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 114–123.

Горшкова, В. В. Философия образования Дж. Дьюи: формат истории и современности / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 107–121.

Гриншпун, С. С. Новые ориентиры в деятельности американской школы / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 109–118.

Данилова, Л. Н. Введение единых образовательных стандартов в ФРГ и Австрии / Л. Н. Данилова // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 89–96.

Дмитриев, Г. Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94–103.

Желтов, В. Болонская декларация и российское образование / В. Желтов // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 107–113.

Кларин, В. М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М. : Арена, 1994. – 286 с.

Писарева, Л. И. ФРГ: политика в области образования / Л. И. Писарева // Педагогика. – 2010. – № 1. С. 90–98.

Рогачева, Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 88–96.

Якунина, А. Н. Семейное образование в России и США / А. Н. Якунина // Педагогика. – 2010. – № 8.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

## ГЛАВА 11. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ В XX ВЕКЕ

- § 1. Развитие педагогической теории в конце XIX – первой половине XX вв.
- § 2. Традиционалистская парадигма образования.
- § 3. Педологические и бихевиористские идеи западной школы.
- § 4. Основные реформаторские педагогические течения в первой половине XX в.
- § 5. Педагогические идеи прагматизма и педоцентризма.
- § 6. Педагогические идеи «трудовой школы».
- § 7. Педагогические идеи «свободной школы».
- § 8. Идеи экспериментальной педагогики и педагогики действия.
- § 9. Гуманистическое направление западной педагогики.
- § 10. Развитие педагогической мысли во второй половине XX – начале XXI вв.
- § 11. Педагогика цивилизаций Востока в XVII–XX вв.

### § 1. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВВ.

Конец XIX – начало XX столетий отмечены вступлением крупнейших стран Западной Европы и США в такую стадию общественно-экономического развития, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. Школа в этот период на всех ее ступенях не соответствовала требованиям научно-технического прогресса.

Система образования вполне обоснованно подвергалась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствующая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения образовательная структура. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в важную национальную проблему ведущих стран мира. Актуальность осуществления радикальных изменений в педагогической теории и образовательной практике была обусловлена и такими факторами, как: усложняющееся содержание образования на всех уровнях, поступление в распоряжение учительства результатов исследований о природе детства, требующий внедрения опыт деятельности экспериментальных учебных заведений.

Заметно выросло число педагогических центров (повсеместно появлялись специализированные кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в международном масштабе. Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, важную роль играли *Лига нового воспитания* и

*Международное бюро просвещения.* В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения, например, *Ассоциация прогрессивного образования* в США, *Общество им. Бине* во Франции и пр.

Незыблемые прежде педагогические концепции герbartианства и спенсеризма подверглись сомнению и критике. Ориентированные преимущественно на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали авторитарное управление педагогическим процессом, отводили в обучении и воспитании первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерному интеллектуализму образования, порождали диктат, опеку и избыточную регламентацию, подавляющие познавательную активность учащихся, самостоятельность и инициативу учителя и ученика.

Все эти процессы проходили на фоне возрастающей доступности (демократизации) школьного образования и в ситуации, когда полноценное образование стало непременным атрибутом успешной карьеры и материального благосостояния.

В XX веке произошло существенное увеличение числа желающих учиться в средней и высшей школе. При этом «спрос превышал предложение», что привело к появлению альтернативного образования на Западе (открытые университеты, дистанционное обучение средствами теле и компьютерной коммуникации). К тому же демографический взрыв века вследствие роста продолжительности жизни, а также увеличение свободного времени населения создали условия и потребность в непрерывном образовании на протяжении всей жизни, (т.н. «обучающееся общество»). Общие принципы системы непрерывного образования сводились к следующему:

- ориентация образования на индивидуальность и потребности человека;
- доступность любого вида образования каждому;
- гибкость системы образования;
- разнообразие образовательных услуг, которые предлагаются учащимся и обеспечивают им возможность выбора своей траектории и индивидуального темпа образования.

Пересмотр педагогических установок, перестройка образования в ведущих странах мира превращалась в одну из важнейших и острейших в социальном отношении педагогических проблем.

В зарубежной педагогике в первой половине XX в. продолжала сохранять свои позиции парадигма *консервативного традиционализма*. В традиционалистской концепции воспитание и образование рассматриваются как формирование заданных обществом черт личности, 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 школы всех уровней должны выдвигать на первый план изучение и усвоение действительно важных и необходимых знаний.

3. Цивилизованная жизнь невозможна без усвоения этических ценностей, отсюда, одна из главных задач школы – приобщение учащихся к вечным ценностям духовной культуры.

Традиционалистская концепция опирается на теоретические положения, разработанные Э. Шартье, Ж. Мажо, Л. Каро, Ж. Капель, Г. Кэвеллетти и др.

Наряду с сохранением принципов традиционализма, в общественно-педагогической мысли западноевропейских странах и США в этот период появляются многочисленные философско-педагогический концепции и течения, стремившиеся к радикальному изменению характера деятельности школы. Они подводятся под общее понятие «реформаторская педагогика» или «новое воспитание». Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников «гражданского воспитания», «прагматической педагогики», «трудовой школы», «экспериментальной педагогики», педагогики «действия» и др.

Заметное место в ряду реформаторов в рассматриваемый период занимали Г. Кершенштейнер, В. А. Лай, Дж. Дьюи, Э. Мейман, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Бине, Х. Паркхерст, Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтеessori, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак и др.

Педагогов-реформаторов объединяли:

во-первых, идея развивающего обучения – школа не столько должна давать знания, сколько заботиться о развитии у детей умения наблюдать, мыслить, делать выводы;

во-вторых, признание необходимости учитывать в образовательном процессе возрастные и индивидуальные особенности детей, развивать познавательный интерес, способности и самостоятельность учащихся;

в-третьих, выступление против засилья формализма, догматизма и применения принуждения и репрессивных методов в любом проявлении.

Одним из наиболее важных и противоречивых вопросов, которые рассматривались в педагогических теориях конца XIX – первой половины XX веков, был вопрос о целях воспитания подрастающего поколения. Идеалы, к которым стремились почти все реформаторские течения, можно условно разделить на три группы:

– образованный пролетарий;

– «средний» человек, примиряющийся с окружающими его условиями жизни;



– «хозяин» жизни, предприниматель, достигающий своих целей любым способом.

Не менее важный вопрос, который объединял педагогов в поиске путей реформирования школы – это вопрос о соединении умственного и физического труда, последний рассматривался не как условие подготовки к непосредственной трудовой деятельности, а как одно из важнейших средств общего развития личности ребенка.

В 20–30-е годы XX века в западноевропейских странах возникает течение так называемых «новых школ» («новое воспитание»). В Женеве было создано «*Международное объединение новых школ*», которое сформулировало общие требования к школам этого типа, возникшим в Англии, Франции, Бельгии, Швейцарии, США и других странах. Теоретиками и организаторами «новых школ» были французские (Э. Демолен, Р. Кузине, С. Френе) и швейцарские (А. Ферьер, А. Клапаред) педагоги.

«Новые школы» – учебные заведения интернатного типа – организовывались частными лицами или общественными педагогическими организациями. Плата за обучение в таких школах была высокой, и они были доступны, в основном, детям из привилегированных сословий. «Новые школы» выгодно отличались от государственных учебных заведений постановкой обучения и воспитания. В этих школах применялись так называемые «свободные» и активные методы обучения, создавалась среда, которая обеспечивала всестороннее развитие учащихся, и прежде всего физическое, так как оно являлось основой для проявления интеллектуальных сил и способностей детей. Большое внимание уделялось ручному труду, эстетическому воспитанию, культуре поведения учащихся.

В целом, реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания и обучения.

## **§ 2. ТРАДИЦИОНАЛИСТСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ**

В педагогической науке понятие *традиционалистская парадигма* определяется как парадигма образования, имеющая в своей основе идею о «сберегающей», консервативной (в положительном смысле) роли школы, цель которой заключается в сохранении и передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации, необходимого многообразия важных знаний, умений и навыков, а также идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка.

Традиционалистской парадигмой предлагается решение следующих проблем:

– в определении целей образования фундаментальная роль школы заключается в сохранении и передаче учащимся наиболее значимых эле-

ментов культурного наследия человечества – многообразие важных знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка;

- в содержании обучения важную роль играют образовательные стандарты и четкие критерии успеваемости;

- в формировании содержания школьных учебных планов считается необходимым выделить общее ядро знаний, составляющих основу для изучения академических дисциплин;

- в организации процесса обучения традиционалисты выступают за стабильные, проверенные временем методы обучения и контроля знаний;

- в обеспечении академической успеваемости учащихся большое значение принадлежит таким инструментам интеллектуального труда, как тщательная проработка учебных материалов, опора на память, повторение пройденного.

К традиционализму относились, прежде всего, *религиозная педагогика, светская философская педагогика и социальная педагогика*. Подобное деление достаточно условно, поскольку взгляды большей части традиционалистов, так или иначе, пересекались.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Религиозная педагогика**

Заметным влиянием продолжала пользоваться *религиозная педагогика*. Понятно, что ее представители ставили во главу угла в вопросах воспитания религию. Они предрекали, что забвение религии породит в воспитании духовную пустоту, потерю гуманных ориентиров у подрастающего поколения, и настаивали на том, чтобы религия выполняла базисную роль в нравственном воспитании.

Английский педагог *Дж. Э. Адамсон* писал: «Моральная ценность человека имеет в своей основе теологический характер. Смысл жизни ребенка в том нравственном и религиозном порядке, который он усваивает как собственный. Значение религиозного обучения в конечном итоге заключается в познании индивидом своей ценности, а значит, и своего места в обществе». Другой английский педагог, *Т. Нанн*, отмечал, что изучение Библии должно стать основой морального самоутверждения ребенка.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии. Так, настроенный антиконфессионально английский педагог *Альфред Норт Уайтхед* (1861–1947) считал, однако, что воспитание должно дать, прежде всего, идею Бога. Он писал: «Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же та-

кое, в самом деле, религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение».

На Западе особой популярностью пользовались идеи *педагогики неотомизма*. Ее представители пытались синтезировать веру и педагогическую науку, сравнивая педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и его можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, немецкий педагог *Фридрих Вильгельм Ферстер* (1869–1956) в соответствии с постулатами христианства рассматривал человека как «трагическое двойственное существо», в котором от Бога и дьявола замешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность, воспитателю следует требовать от ребенка «дисциплины и послушания», что является «подготовкой к свободе духовной личности».

Французский неотомист *Жак Маритен* (1882–1973) критиковал светскую педагогику за недооценку нравственных целей воспитания и акценты на педагогические технологии. В основу воспитания Маритен ставил идею христианского человеколюбия. Обрести гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника<sup>104</sup>.

### **Светская философская педагогика**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА**

В первой половине двадцатого столетия по-прежнему были сильны позиции светской философской педагогики. «При входе в педагогику следует начертать: «Кто не философ, да не войдет сюда», – писал французский педагог *Альфред Фуье* (1838–1912). «По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия», – утверждал немецкий педагог П. Наторп. «Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи», – заявлял английский педагог *Дж. Уэлтон*. Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования. Все они видели в философии возможность определять идеалы и задачи, содержание воспитания.

Особый интерес представляет интерпретация педагогических идей в *философии экзистенциализма*. Ее основной постулат состоит в том, что человек должен поверить в себя и творить себя сам. Самосозидание происходит в постоянном жизненном выборе, когда надлежит принять нравственные решения при опоре на универсальные человеческие цен-

<sup>104</sup> См.: Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика... С. 227.

ности (любовь, доброта, доверие, помощь). Утверждается, что каждому уготован уникальный путь развития, в силу чего человек ответственен за свою судьбу. Лидерами педагогики экзистенциализма признаются Ж.-П. Сартр (Франция), *М. Хайдеггер* (Германия), *К. Ясперс* (Германия), М. Бубер (Израиль). Они отрицают необходимость овладения учащимися объективными систематизированными знаниями, отвергают стандарты образования. В процессе обучения ученик становится пытливым и мыслящим участником педагогического процесса. Учитель полагается на свою интуицию и создает для детей ситуации выбора.

Ученый и писатель *Жан-Поль Сартр* (1905–1980) исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого он связывал со свободным сознательным выбором цели. По его мнению, влияние внешних факторов на «экзистенцию» личности крайне незначительно и наиболее эффективным является самовоспитание («Человек есть лишь то, что сам из себя делает»).

Одним из ярких представителей педагогики экзистенциализма был *Мартин Бубер* (1878–1965). Его основной педагогический труд – «Речи о воспитании» (1953). Педагогические взгляды Бубера тесно связаны с его увлечением различными вероучениями (буддизм, христианство, иудаизм, индуизм и пр.). Согласно его теории, изначально человек отстраненно, как нечто чуждое, воспринимает окружающий мир. Воспитание трактуется как «встреча» человека с наставником и социумом, который должен стать ему интересен и важен. Бубер понимал воспитание в первую очередь как диалог педагога и воспитанника. Предназначение воспитания – организация подобной встречи, важным условием чего является духовная близость, свобода мастера (учителя) и ученика.

Французский ученый *Ален* (Эмиль Шартье) (1868–1951) был знатоком и поклонником античной и классической западной философии. Вслед за Гегелем он предлагал учитывать в воспитании процесс взросления личности. Ведущими факторами воспитания Ален определял окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось им как переход из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы. Почти все проступки ребенка и подростка Ален увязывал со стремлением «вырваться из детства». Такое стремление к «самоосвобождению» сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Ален настаивал на изучении ребенка, не прибегая к специальным методикам, – «краешком глаза». Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности, повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера. Советуя обращаться к лучшим качествам питомца, Ален говорил: каждый воспитанник индивидуален, обладает собственными достоинствами и недостатками.

Ален сформулировал идею двойкой функции воспитания – подготовка к жизни и участие в самой жизни. Осуществление такой функции виделось в точном соотношении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами.

Другая его идея – строгое воспитание. Согласно ей, школьник должен сознавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, строгое воспитание исключает бездумное подчинение. Воспитанник, например, подражает в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет действовать так же непринужденно, как в «счастливом сне». Но индивидуальность нельзя сформировать одним лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота – подобие человека.

Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать понять, что действует не от своего имени, а как «посол взрослых» с их ценностями и нормами. Наставник должен обладать чувством юмора и тактом и не стараться завоевать авторитет, во что бы то ни стало. Ален ценил в педагоге требовательность, умение видеть в учениках творцов. Вот почему он призывал избегать соблазна добиваться преходящей любви воспитанников легкодоступными поощрениями. По его мнению, лучшая педагогическая среда – «детский народ».

Ален придерживался концепции формального образования, уделяя главное внимание необходимости интеллектуального развития. Размышляя о полноценном образовании, он рассматривает как приоритеты образовательные ценности, сосредоточенные в лучших образцах научной мысли. Главной целью обучения Ален считал «гимнастику ума», формирование «голодной мысли – охотника за знанием». Достигать этой цели предлагается, отказавшись от намерения давать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования, по Алену, состоит в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые знания. Человеку надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считает, что если в начальной школе «главным компасом» обучения является наглядность, то в средней школе – методы, ориентированные на абстрактное мышление. Ученый верил в присущее человеку от природы стремление к знаниям и считал необходимым учить на трудном, но доступном уровне.

Учение, согласно Алену, – трудная работа. Раздумывая над спецификой учебного труда, он называл его чудом, в ходе которого можно постоянно поддерживать интерес к обучению. При этом рекомендовал включать в обучение элементы игры и принуждения, мост между которыми позволит превращать учебный труд из рутины в радостную привычку. В ходе такого кропотливого учебного труда интересы школьника

обогащаются, возникает жажда насладиться успешной учебой. Ален не сомневался, что возможно овладеть и управлять вниманием детей, тесня равнодушие и скуку. Секрет такого искусства виделся в том, чтобы предложить учащемуся посильные испытания, убедить его в собственных возможностях.

Как и Ален, на первое место задачи умственного развития ставили Наторп (Германия) и Уайтхед (Англия). По мнению Наторпа, персональные особенности личности заключены в «труде», т. е. активности человека. Человеческий разум совершенствуется самопроизвольно. Воспитание должно создать для этого наилучшие условия. Уайтхед предложил *идею ритмического умственного роста*, согласно которой интеллектуальное развитие соответствует возрастным этапам (циклам). В течение каждого этапа, на новом витке, воспроизводятся ритмы становления интеллекта: «романтики», т. е. первого восприятия, «точности», т. е. продумывания фактов, и «обобщения», т. е. закрепления знания. Наиболее важным этапом умственного роста детей назывался возраст от 8 до 12–13 лет. Подчеркивалась необходимость органического единства процесса умственного развития с чувственным восприятием, эмоциями. Он говорил о пользе в обучении самостоятельных «открытий».

В философии воспитания распространение получила *идея духовно-исторической рекапитуляции*. Один из сторонников идеи – французский педагог Фердинан Бюиссон (1841–1932), понимавший ее как повторение в индивидуальном развитии каждой личности всей истории культурно-психологической эволюции человечества.

Лауреат Нобелевской премии (1927), организатор пацифистского движения, создатель Лиги прав человека Фердинан Бюиссон – один из лидеров национальной педагогической реформы конца XIX – начала XX вв. Фердинан Бюиссон много занимался и общетеоретическими проблемами педагогики, разрабатывал проблемы системы и структуры педагогического знания и категориально-понятийного фонда педагогики.

Главное внимание Ф. Бюиссон уделял естественнонаучному обоснованию нравственного развития личности. Крупный специалист в области дидактики начального образования, Бюиссон способствовал систематизации теоретических основ дидактического знания.

Главные труды по педагогике: «Словарь по общей педагогике и педагогике начальной школы», «Школа и нация во Франции», «Воспитание по законам природы», «Новый словарь по общей педагогике и начальному обучению», «Религия, нравственность и наука: их столкновение в современной педагогике», «Социализм», «Воспоминания»<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> См.: Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика... С.228-231.

Представители социальной педагогики источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание. В детерминантах развития человека ими на первое место ставилась окружающая среда.

Крупнейшим представителем социальной педагогики является французский ученый *Эмиль Дюркгейм* (1858–1917). Фундаментом его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция стадий цивилизации и коллективных представлений. По этой концепции, человечество прошло исторические стадии, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания – «коллективные представления». Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты «коллективных представлений» предшествующих эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности.



Эмиль Дюркгейм

Процесс воспитания – это прежде всего приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям» своего времени. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса («Воспитание – методическая социализация»), писал, что деятельность школы состоит в развитии «набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов «коллективных представлений», обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, т. е. достижение «индивидуальной социализации».

Дюркгейм высказал плодотворную мысль о правомерности дозированного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятия «слепой покорности» ребенка. Как первостепенный педагогический фактор ученый рассматривал воздействие на ученика окружающих детей. «Дети думают, чувствуют, поступают иначе, чем, если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать». По Дюркгейму, социум – наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил личности.



Для достижения целей воспитания, считал Дюркгейм, педагогу следует, избегая мелочной опеки, глушить присущую ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В свете этого рассматривались, например, наказания. Педагогу отводилась роль беспристрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: «Избыток хладнокровия, как, впрочем, и горячности, дает не лучшие результаты. Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона».

Немецкий педагог **Вильгельм Дильтей** (1833–1911) также особо подчеркивал социальную природу воспитания. В работе «Основы гуманитарных наук» он трактовал педагогический процесс как познание тотальных «духовных связей», приобщение к «жизни» – основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию переживания как отражения эмоциональной жизни, присущей лишь человеку. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

**Эдуард Шпрангер** (1882–1963), немецкий психолог, размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к занятию этого места, утверждал, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Им было предложено шесть вариантов типологии человека:

- экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности),
- теоретический (стремящийся к научной деятельности),
- эстетический (с тягой к искусству),
- социальный (ярко выраженный альтруист),
- политический (рвущийся к власти)
- религиозный.

Психологические и ценностные установки личности, лежащие в основе указанной типологии, – главный критерий при определении путей воспитания, считал Шпрангер.

Немецкий философ и педагог **Пауль Наторп** (1854–1924) в своем труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. По его мнению, школа – это рабочее сообщество педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. Воспитание начинается с воспитания воли, поэтому учеба должна иметь конкретную направленность на потребности ученика и окружающих его одноклассников, учителей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей. Согласно Наторпу, персональные особенности личности заключены в «труде», т. е. активности человека, чей разум совершенствуется самопроизвольно. Воспитание должно создать для этого наилучшие условия. В своей работе П. Наторп опирался на педаго-

гическое наследие и считал себя последователем Песталоцци. Принято считать, что Наторп первым ввел в научно-педагогический обиход термин «социальная педагогика», пытался определить ее сущность, понятия, категории.

В 1899 г. Наторп опубликовал книгу «Социальная педагогика», которая была переведена на русский язык. В дореволюционном словаре братьев Гранат эта наука названа «социальной педагогикой Наторпа». Наторп писал о социальной педагогике: «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот тема этой науки»; «Понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существующих отношениях обусловлено социальными причинами».

Как и Песталоцци, Пауль Наторп придавал огромное значение семейному воспитанию. Чтобы оно было эффективным, следует помогать семье, для этого необходим квалифицированный специалист, знакомый с особенностями воспитания в семье и умеющий связать их со школьной и внешкольной деятельностью ребенка. Имя такого специалиста – *социальный педагог*, и в семью он приходит из школы – главного института социального воспитания.

Пауль Наторп обратил внимание на необходимость научного изучения ребенка. Именно в процессе изучения ребенка социальная педагогика обретает союзницу – педологию<sup>106</sup>.

### § 3. ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ И БИХЕВИОРИСТСКИЕ ИДЕИ ЗАПАДНОЙ ШКОЛЫ



Альфред Бине

#### **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

#### **Педагогические взгляды Альфреда Бине**

*Альфред Бине* (1857–1911) – психолог, доктор медицины и права Парижского университета, основатель первой во Франции Лаборатории экспериментальной психологии. Стремился утвердить объективный метод исследования в психологии. Особенно известен как составитель первого практического теста интеллекта, называвшегося «шкала умственного развития Бине–Симона».

<sup>106</sup> См.: Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика... С.224-227.

В 1886 г., обучаясь в юридической школе, А. Бине написал книгу «Психология умозаключения», в которой определил теорию трех образов. По этой теории все мыслительные процессы и восприятия по своему психологическому механизму рассматриваются как ассоциации между двумя образами. Так, например, первый образ – зрительное ощущение – по ассоциации сходства вызывает зрительное представление (второй образ), а это вызывает комплекс тактильных и мышечных представлений. Таким образом, по этой теории умозаключение и восприятие сближаются, т. к. в каждом восприятии имеются элементы суждения, утверждения относительного объекта, всегда есть переход от неизвестного к известному, оба эти процесса представляют собой слияние трех образов. А. Бине определял различие между восприятием и умозаключением в объектах этих процессов: для умозаключения – это общие идеи, а для восприятия – факты и конкретные предметы. В своей теории он показал не просто взаимодействие образов, а определил три состояния сознания, связанные с этими тремя образами, и процессы перехода между ними.

В 1891 г. Альфред Бине начинает работать в психологической лаборатории Сорбонны. Работа, которая последовала за этим, называлась «Экспериментальное изучение интеллекта». По мнению А. Бине, для получения достоверных результатов при психологических экспериментах необходимо хорошо знать испытуемых, их психическое состояние, а для решения одной проблемы нужно обязательно применять несколько методик. Так, в своей работе с детьми Бине применял около 20 различных методик придумывания 20 слов, придумывание и окончание предложений, сочинение на заданную тему, описание предметов, происшествий, вычеркивание букв в тексте, запоминание чисел и т. д.

На основании проведенных экспериментов А. Бине определил два основных психологических типа, отчетливо проявляющихся у детей: наблюдательный (объективный) и фантазирующий (субъективный). Ученый считал, что эти типы не являются прирожденными и неизменными, различия между ними со временем сглаживаются воспитанием. Кроме того, в этой работе Альфред Бине отражает и свои теоретические разработки по психологии мышления. Он различает в мышлении три компонента образ, собственно мыслительную деятельность и слово. Здесь Бине развивает свою теорию трех образов, определив наличие специфического компонента мысли, названного им процессом идеализации.

В 1898 г. вышла в свет книга А. Бине «Умственное утомление», посвященная влиянию умственного труда на физическое утомление и психические процессы. В ней было проанализировано большое количество экспериментального материала по умственному утомлению, в том числе опыты других ученых и самого Бине, посвященные влиянию умственной работы учащихся на их аппетит, а также о влиянии экзаменов на физическое состояние учащихся. В этой книге А. Бине сделал некоторые указания

по методике изучения умственного утомления. По его мнению, утомление следует отличать от переутомления, последнее характеризуется тем, что человеку для полного восстановления сил недостаточно обычного отдыха или сна, а требуются перемены в образе жизни или лекарства. Бине считал проблему переутомления очень важной для педагогической психологии. Занимаясь проблемами психологии индивидуальных различий и детской психологии, Бине пришел к решению заняться проблемами измерения умственного развития у детей.

В 1905 г. Бине основал свободное общество для изучения ребенка, стремился привлечь в него как научную общественность, так и широкую публику.

В том же 1905 г. в «Психологическом ежегоднике» появилась его статья «По поводу измерения интеллекта», в которой Бине подверг критике методы измерения умственного развития с помощью испытаний чувствительности, краниометрии (измерения параметров – размеров и формы – черепа) и оценок, даваемых учителями. Вместо этого ученый предлагал использовать метод, основанный на образовательном уровне, достигнутом ребенком. Необходимость отделения детей, отстающих в развитии, во вспомогательные школы, возникшая перед французским правительством, повлияла на создание А. Бине и Т. Симоном в 1907 г. книги «Ненормальные дети». Основными чертами умственно отсталого ребенка они считали замедленность в развитии, неравномерность роста и, иногда, дезорганизацию умственных способностей. А Бине и Т. Симон выделяли несколько критериев оценки детей и основанных на этом категорий. Так, в качестве критериев, по их мнению, можно рассматривать способности к пониманию, суждению, принятию решений, а также внешнюю форму выражения этих способностей – речь.

*Идиотом* они называли ребенка, который не способен общаться с другими посредством речи, причем, если это не связано с расстройством слуха или голосового аппарата.

*Имбецилом*, по их мнению, можно назвать того, кто не способен письменно выражать свои мысли, а также читать и воспринимать написанное, опять же, если это не объясняется никакими расстройствами зрения или двигательного аппарата.

Последняя категория ненормальных детей – *дебил*, которым можно назвать того, кто может посредством письма или речи общаться с другими, но на несколько лет запаздывает в ходе занятий, если, конечно, это запоздание не вызвано только неравномерным посещением школы. При соотношении этих категорий с возрастными уровнями развития нормального ребенка Бине и Симон определили, что умственное развитие идиота соответствует уровню ребенка младше двух лет, имбецила – ребенку двух-трех лет. Для дебила этот уровень не устанавливался, поскольку ему свойственно лишь отставание от сверстников.

В 1908 г в «Психологическом ежегоднике» появилась шкала умственного развития, предназначенная для детей от 3 до 12 лет, разработанная Альфредом Бине опять же в сотрудничестве с Теодором Симоном. При создании этой шкалы Бине применил большое количество разнообразных методик и все задания, используемые при определении уровня развития детей, разделил на три группы:

- задачи, которые решаются на основе жизненного опыта,
- собственно психологические задачи и
- задания, которые решаются с помощью знаний, приобретенных в школе.

Предложенная шкала оценивает умственное развитие ребенка в комплексе, не останавливаясь только на его школьных успехах или некоторых чертах характера.

Книга «Современные идеи о детях», изданная в 1909 г., стала итогом исследований А. Бине. Эта книга должна была иметь практический характер, она предназначалась для учителей, работающих с детьми различного возраста, и в ней предлагались решения разнообразных проблем, связанных с детьми. А. Бине предложил испытания чтения, счета и орфографии, предназначенные для проверки школьной успеваемости, а также определил целый ряд причин, способных повлиять на неуспеваемость школьника. Среди них он назвал физическое развитие и состояние здоровья, дефекты слуха и зрения, слабость памяти, недостатки умственного развития, перемена школы, неблагоприятные семейные условия и т. д.

Уделяя большое внимание физическому развитию, Бине предложил методы его измерения, а также указал на необходимость повышения уровня жизни учащихся. Также он предложил испытания слуха и зрения, совершенно необходимые, по его мнению, школьным учителям, поскольку дети часто скрывают подобные недостатки из-за робости или по незнанию.

Бине подробно остановился на необходимости активного взаимодействия ученика и учителя, развития памяти.

Большое значение для педагогической психологии имеет предложенная ученым классификация средств воспитания. Он выделяет следующие типы:

- 1) методы «воздержания» – когда на ребенка оказывают влияние естественные последствия его поступка;
- 2) репрессивные методы – наказания и выговоры;
- 3) «возбуждающие» методы – отвлечение ребенка от дурного, разумные поощрения.

В 1910 и 1911 гг. статьи А. Бине были посвящены изучению душевных болезней. По его мнению, все душевные болезни характеризуются недостаточностью, деформацией или отклонением психических функций и болез-

ненным отношением самого индивида к этим отклонениям, причем ученый особо подчеркивал важность второй характеристики. При изучении и классификации душевных заболеваний Бине ставил себе задачу установить для каждой болезни характеризующее ее психическое состояние<sup>107</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
ЯРОШЕВСКИЙ М. Г.  
ТОРНДАЙК  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**

**Торндайк Эдуард Ли** (1874–1949) – американский психолог и педагог, специалист в области психологии образования, экспериментальной психологии, методов оценки и измерения. Учился в Уэслианском, Гарвардском, а затем Колумбийском университете, где начал проводить исследования «методом проб и ошибок» под руководством Джеймса М. Кеттелла.

Термин «метод проб и ошибок» был введен Ллойдом Морганом для определения способа решения задач «умными, но не рационально мыслящими животными». Используя подход Моргана, Торндайк сконструировал «проблемный ящик» для исследования животных в лабораторных условиях. Выполненные эксперименты легли в основание его докторской диссертации и написанной на ее основе книги «Ум животных» (1898), явившейся важной вехой на пути внедрения объективного метода в исследование процесса научения.

Помещая в «проблемные ящики», представлявшие собой экспериментальные устройства различной степени сложности, подопытных животных (кошек, собак, низших обезьян), Торндайк фиксировал характер их двигательных реакций, направленных на то, чтобы выйти из ящика и получить подкрепление рефлекса.

Ход опытов и его результаты изображались графически в виде кривых, на которых отмечались повторные пробы и затраченное время. Характер кривой (названной им «кривой научения») дал Торндайку основание утверждать, что животное действует методом «проб, ошибок и случайного успеха». Весь процесс научения трактовался как простое установление связи между ситуациями и движениями. Торндайк внес существенный вклад в разработку проблемы выработки навыков, сформулировав ряд законов научения («закон упражнения», «закон эффекта»,



Эдуард Ли Торндайк

<sup>107</sup> Бине А. Персоналии... <http://www.psibib.ru/spec/person>

«закон готовности» и др.), носящих, по его мнению, универсальный характер. «Закон упражнения» отражает тот факт, что чем чаще повторяется связь между ситуацией и ответной реакцией, тем она прочнее; «закон эффекта» показывает, что прочность связи возрастает, если процесс установления связи сопровождается состоянием удовлетворения; «закон готовности» фиксирует тот факт, что скорость образования связи зависит от актуального состояния субъекта, прежде всего от особенностей или состояний его нервной системы.

В 1930-х гг. Торндайк выдвинул идею, что *научение* происходит через установление связи между стимулом и реакцией, а поскольку у животного не может быть представления о следствии, у него просто «закрепляется связь». Таков был взгляд Торндайка на «метод проб и ошибок» и «закон эффекта». И хотя он продолжал ссылаться на связи между чувственным ощущением и движением, это был кардинальный шаг в сторону от моргановских целенаправленных проб, сопровождающихся периодическим успехом, к более поздней механистической концепции случайных проб и ошибок. В течение XX века результаты экспериментов Торндайка *с кошками в проблемном ящике* являлись величайшим открытием в области психологии, победой управляемого эксперимента над неправдоподобными доказательствами, и понятие «проб и ошибок» прочно вошло в научный язык.

С механистически-биологизаторских позиций Торндайк разрабатывал впоследствии проблемы поведенческой психологии: внес существенный вклад в область измерения интеллекта и способов отбора персонала, написал учебник по психологии образования; осуществил серию работ по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного определения уровня психического развития он разработал систему ментиметрических приемов (тестов)<sup>108</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:  
БИМ-БАД Б. М.  
СТЭНЛИ ГРЭНВИЛЬ ХОЛЛ**

### **Педагогические идеи Стэнли Холла**

**Стэнли Холл** (1844–1924). **Стэнли Холл** – национальный лидер педагогической реформы в эпоху формирования и расцвета прогрессивизма в педагогике США, первый в Америке доктором психологических наук, автор почти четырехсот публикаций.

В педагогику С. Холл внес значительный вклад. Если Эдвард Ли Торндайк связал экспериментальную психологию с педагогикой, то Холл пытался соединить с педагогикой «генетическую» (т. е., возрастную) психоло-

---

<sup>108</sup> Ярошевский М. Г. Торндайк // Педагогическая энциклопедия... С. 292–293.



гию. Университет им. Кларка (штат Массачусетс), во главе которого стоял Стэнли Холл, стал национальным центром подготовки педагогических кадров высшей квалификации, а также специалистов в педагогической психологии.

Педоцентристская переориентация американской школы носит на себе печать влияния Холла, притом, что он оказал значительно большее влияние, чем Джон Дьюи.

Стэнли Холл был самым яростным антиинтеллектуалистом в американской педагогике и неутомимым борцом за введение в школу подвижных игр и физкультуры.

Трактовка Холлом природы человека, педагогических принципов и его социальная теория – все они проистекают и последовательно опираются на его идею рекапитуляции. Холл считал, что каждое человеческое существо проходит несколько неизбежных, генетически закодированных, последовательных этапов в развитии, как психическом, так и физическом. Эти этапы повторяют в основных контурах главные эпохи в истории предков этого человека, в истории их ума и тела. «Рекапитуляция» – буквально: краткое повторение, суммирование.

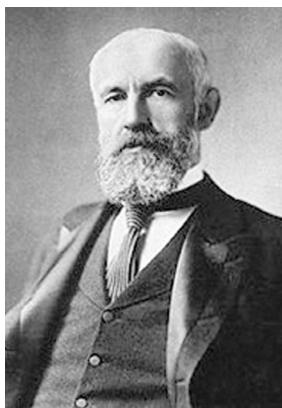
По мнению Холла, индивидуальные различия объясняются в большей степени наследственностью, чем средой. Если оставить новорожденного без всякого присмотра, то он, по Холлу, сам пройдет весь путь от амебы до антропоида.

Духовное развитие, по Холлу, – это не непрерывная серия реакций на стимулы, идущие от настоящего, а нечто значительно более сложное. В определенный момент онтогенеза диктат наследственных механизмов испаряется и оставляет человека наедине с накопленным опытом, с ресурсами, которые и направляют его поведение, желания, реакции, судьбу.

Холл считал, что он следует Ж.-Ж. Руссо, утверждая, что в отрочестве происходит «второе рождение человека». Руссо, как известно, высказывал мнение, что интеллектуальные силы человека развиваются последовательно. У Холла эта последовательность обусловлена в первую очередь историей расы, а потом уже – реакциями на стимулы окружающей среды. Это была основная идея его исследований пубертатного и постпубертатного возраста.

В допубертатный период, по Холлу, детство делится на два этапа 0–7/8 лет и 7/8–12/13.

До 7–8 лет следует разрешать ребенку проявлять поведение, типичное для дикарей полуобезьяньего типа.



Стэнли Холл

Ребенок стремится найти выход для животных инстинктов. Разум, религиозные и социальные чувства у него еще дремлют. Развитие мозга и ума сильно отстают от развития тела, повинуюсь законам наследственной программы. Единственным долгом ребенка в этом возрасте является безоговорочная, слепое повиновение и ему приятна теплая привязанность окружающих. Холл полностью согласен с Руссо, что воспитание должно быть только «отрицательным», т. е. воспитателем контролируется окружающая среда, но ребенку не дают понять, что его опытом управляют извне.

С восьми лет (и не ранее) начинается формальное обучение. В этом возрасте мозг ребенка полностью созревает, достигает размера и веса мозга взрослого человека. Он выходит из обезьяньей эры, переходя в эпоху дикости (первобытное стадо). Теперь он уже нуждается в контроле «племени», в некоторых видах социального поведения. Школа не должна мешать детям налагать друг на друга ограничения своей «племенной» дисциплины, поскольку природа ребенка требует теперь новых форм жесткого внешнего контроля.

В этот период своего развития ребенок нуждается в быстром, привычном подчинении взрослому и в тщательной тренировке воли. Умственное развитие все еще сильно отстает и его ни в коем случае нельзя формировать. Как дикарь, ребенок в этом возрасте накапливает довольно много «нравственных мускулов». Грубость в поведении по отношению к сверстникам – явление нормальное, и к ней следует относиться спокойно – и родителям, и учителям.

По отношению к взрослым, напротив, ребенок по Холлу, ощущает потребность в безоговорочном подчинении приказам и командам. Взрослый якобы замещает для ребенка всемогущего бога и должен эту роль играть сознательно. Приказы должны следовать без объяснения; телесные наказания необходимы, когда ребенок осмеливается не выполнить распоряжения.

Игр и сказок должно быть вволю, но никакого морализирования, никакого религиозного воспитания на этом этапе развития ребенка быть не должно. Ребенок подражает; он воспитывается, подражая поведению учителя. Задача учителя – устная зубрежка (не книжная!) и тренировка воли. Превыше всего – физическое развитие. Подходя к подростковому периоду, ребенок имеет наибольший шанс с успехом пробраться через него, если у него стабильный хороший аппетит, здоровое тело и дисциплинированная воля.

Нельзя мешать проявлению инстинктов, агрессивности и др. видов инстинктивного поведения. В этом возрасте оно должно изжить себя, чтобы не проявиться позднее, ибо, если подавлять инстинкты, они все равно возьмут свое, но только позднее и в худшей форме.

Подростковый возраст. Приобретение пола расценивается Холлом как «второе рождение». Наступает конец совместному обучению, начи-

нается подлинное образование. На этом этапе ребенок нуждается больше в чутком духовном руководстве, чем в принуждении. Вместе с половым развитием начинается новая эпоха религиозного развития. Впервые пробуждаются чувства добра, служения, самоограничения и т. п.

Антиинтеллектуализм Холла проявился, в частности, в требованиях устранить интенсивные умственные занятия и избавиться от интеллектуальных достижений. Учитель обязан способствовать укоренению идеализма и высоких чувств. Подростки не способны на большее, чем «давайте подумаем»; интеллектуальные рассуждения и аргументация им чужды и недоступны.

Человек – вовсе не рассуждающее создание, а чувствующее. Средняя школа предназначена служить тем немногим, кто способен извлечь пользу из посленаучного образования. Еще меньшее число из выпускников средней школы пойдет в высшую, но и там требуется большая предварительная интеллектуальная подготовка, чтобы путем отбора выработать совсем из немногих исследователей. Только на университетском уровне основой учения становятся умственные силы, только здесь уместна самостоятельная исследовательская работа. До этой, юношеской, поры главное – физический рост, развитие и совершенствование.

Средняя школа, таким образом, служит, прежде всего, и лучше всего – инструментом сублимации импульсов в чувства служения, сотрудничества и любви к людям. Для мальчиков в этот период наиболее полезно военное обучение, для девочек – домоводство, для обоих полов – ремесла, профессиональная подготовка, физическая культура, патриотическое воспитание и подготовка к великому родительскому долгу. Ибо отрочество – первый и важнейший отправной пункт человеческой судьбы.

Исследователи творчества Холла называют его также первопроходцем в области возрастной психологии. Уже на склоне лет, опираясь во многом на собственный опыт, Холл написал работу «Старость», явившуюся первым психологическим исследованием, посвященным проблемам старения, и открывающим путь для изучения проблем геронтологии.

В последние годы жизни Холла вышли две его автобиографии – «Воспоминания психолога» (1920) и «Исповедь психолога» (1923). Эти книги во многом отличаются субъективизмом, но, тем не менее, они представляют большой интерес для историков, поскольку содержат в себе поистине бесценный материал по истории становления и развития психологической науки. В 1920 г. Холл подал в отставку с поста президента университета Кларка.

Ст. Холл был отцом педологии, одним из ее зачинателей; в работах «Педология детского сада», «Очерки по изучению ребенка» разработал проект специальной «науки о детях»<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> Бим-Бад Б. М. Стэнли Грэнвилль... <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article>

Э. Торндайк, С. Холл, А. Бине и представители экспериментальной педагогики внесли значительный вклад в развитие педологии. Результаты, полученные в процессе разностороннего экспериментирования и опыта, считались наиболее надежными для обучения и воспитания. Заимствования и опора реформаторских направлений педагогики на уже существовавшие в педагогике и психологической теории положения особенно четко прослеживаются во взаимодействии экспериментальной педагогики с одним из ведущих психологических направлений США – бихевиоризмом (от англ. – поведение), согласно которому поведение человека есть совокупность ответных реакций организма на разнообразные раздражения, поступающие из окружающей среды. Бихевиористская формула «стимул–реакция» объясняла побудительные мотивы человеческой деятельности. Методом проб и ошибок каждый ребенок согласно этой концепции самостоятельно вырабатывает для себя определенный комплекс реакций, обеспечивающий его адаптацию к среде. При этом он руководствуется лишь врожденными инстинктами и стихийно сложившимися привычками, он прибегает к анализу в новых, особенно сложных ситуациях. В этой связи функция воспитания ограничивается наблюдением за поведением ребенка, обобщением данных о его поступках в различных ситуациях и выведением так называемых «нормативов для педагогической практики».

#### **§ 4. ОСНОВНЫЕ РЕФОРМАТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ДЖУРИНСКИЙ А. Н.  
ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА**

В начале XX столетия новая теоретическая парадигма воспитания и обучения была выработана так называемой реформаторской педагогикой (новым воспитанием). Реформаторская педагогика отличалась резко негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. *Антитрадиционализм* искал иные пути формирования личности на протяжении всего детства, чтобы, по словам швейцарского педагога *Адольфа Ферьера*, готовить «не сухих интеллектуалов, а живых людей, успешно действующих во всякой социальной среде».

Многие ведущие теоретики реформаторской педагогики были не кабинетными учеными, а практическими учителями и наставниками. Так, основавший в 1907 г. в Брюсселе нетрадиционное учебное заведение Эрмитаж бельгийский педагог *Овид Декроли*, который высказал и осуществил идею метода центров интересов в виде группировки учебного

материала в соответствии с детскими потребностями, писал, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком своего Я, познанию среды обитания, где предстоит осуществить свои идеалы, цели и желания.

Польский педагог *Януш Корчак* считал в воспитании исходным пунктом личность и благо ребенка. Он призывал не забывать, что дети не только обладают особыми свойствами, но и равны взрослым в своем праве на уважение: «Одна из грубейших ошибок считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке».

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

Антитрадиционализм предложил несколько концепций и идей: *свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматистской педагогики*, другие идеи педагогического реформаторства.

Кредо антитрадиционализма нашло выражение в *идеях свободного воспитания*, манифестом которого оказалась книга шведской писательницы и педагога *Эллен Кей* (1849–1926) «Век ребенка», где предлагалась педагогическая формула «Исходя из ребенка». Приверженцев свободного воспитания объединяло отрицание педагогических традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Заметным событием в научном мире стало зарождение *экспериментальной педагогики*. Ее представители сосредоточились на исследованиях психологии ребенка, чтобы, исходя из их результатов, определить программу дальнейшего воспитания. Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они использовали данные детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии. Эта тенденция подчеркнута, например, в книге немецкого ученого И. Керчмара «Конец философской педагогики» (1921), где провозглашался «культ факта».

Французский педагог *Поль Лапи* (1869–1927) утверждал, что, если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология, по П. Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив

различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался в педагогических рекомендациях использовать данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительного, слухового, мускульного), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Видный представитель экспериментальной педагогики, немецкий ученый *Вильгельм Август Лай* (1862–1926) полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания. Концепция Лая – важная ступень в познании ребенка и педагогической теории. Ученый справедливо ставил в зависимость от психофизиологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

Экспериментальная педагогика выдвинула тезис врожденных умственных способностей и целесообразности развития личности на основе этих способностей. Основным мотивом познавательной деятельности объявлялся интерес учащихся. Подобный тезис оформился в идеях *педологии*. Концепция родилась в Англии (Дж. Э. Адамсон), получила сторонников во Франции (А. Бине) и особенно в США (Дж. Дьюи, Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик).

Основным исследовательским приемом педологии было интеллектуальное тестирование. Часть ученых (включая сторонников педоцентризма) подвергла сомнению адекватность результатов тестирования врожденным способностям и высказалась за их применение с существенными оговорками. Так, Дж. Дьюи выражал опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования. Другой американский педагог, *Уильям Бэгли* (1874–1946), был убежден, что интеллектуальные тесты позволяют определить уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичной точки зрения придерживался французский психолог и педагог *Анри Валлон* (1879–1962).

Научные амбиции экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения проводимых исследований.

По-своему трактовала идеи реформаторства *педагогика прагматизма или прогрессивизма*. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859–1952) полагал, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки личности путем вовлечения в деятельность, которая побуждает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет

за собой определенные последствия: «Добиться внутреннего представления о социуме, управление внутренних побуждений... и есть цель образования».

К концу 1930-х гг. прагматистская педагогика постепенно утрачивает свои позиции. Ее кризис был обусловлен несколькими обстоятельствами. Во-первых, все менее статичными становились требования к социальному статусу личности, что явно противоречило постулату прагматизма о возможности заложить посредством воспитания траекторию жизненной карьеры. Во-вторых, в американской педагогике рос плюрализм, опрокидывающий претензии прагматизма на статус истины в последней инстанции.

Специфически интерпретировали идеи реформаторства немецкие теоретики *педагогики личности*. Они рассматривали педагогический процесс как творческое взаимодействие воспитанника и наставника, исключаящее подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Идеологи педагогики личности *Гуго Гаудиг* (1860–1923), *Фриц Гансберг* (1871–1950), *Генрих Шаррельман* (1871–1940) исходили из цели формирования человека, способного преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей – религии и гражданственности. Класс должен был быть трудовым содружеством под руководством учителя. Педагогическое руководство понималось как тактичное, основанное на интуиции педагога сотрудничество с детьми. Задача обучения и воспитания виделась в поощрении свободного духовного развития ребенка. Отрицалось систематическое и предметное обучение в начальной школе. Взамен предлагалось эпизодическое комплексное преподавание.

Идеологом *мистико-антропологической концепции* был немецкий педагог *Рудольф Штайнер* (1861–1925). Он оценивал детство как бесценный и незаменимый дар и предлагал сохранить и развить в человеке «субстанцию детства», особенности детского сознания и мышления. Свои идеи Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе «Курс народной педагогики» он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть прежде всего формирование гуманной личности. Поэтому не следует спрашивать, что нужно знать и уметь делать человеку, чтобы наилучшим образом соответствовать запросам существующего общества. Нужно ставить вопрос по-другому: чем жив человек и кто из него или из нее может вырасти. «Это единственный способ выявить новые качества каждого нового поколения и направить их на служение обществу... Новое поколение ... не должно становиться таким, каким бы хотело его видеть предшествующее».

Немаловажный вклад в новое воспитание внесли разработчики *функциональной педагогики*. Ее идеологи во Франции и Швейцарии (*Э. Клапаред*, *А. Ферьер*, *С. Френе* и др.) настаивали на персональном



внимании педагога к ребенку, детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на «среднего ребенка», опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, *Адольф Ферьер* предложил периодизацию детства, развития ребенка и детских интересов – от бессистемных до целенаправленных. В 1924 г. он организовал близ Женевы школу, где, учитывая специфику разных периодов детства, обучал малышей по методу М. Монтессори, воспитанников среднего возраста – по примеру О. Декроли, старшеклассников – согласно рекомендациям американского энтузиаста нового воспитания *К. Уошборна*.

Представители реформаторской педагогики уделяли особое внимание *трудовому обучению и воспитанию*. При этом проявились разные подходы.

Так, немецкий педагог *Георг Кершеништейнер* (1854–1932) видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

Американец Дж. Дьюи, напротив, рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе не как профессиональную подготовку, а прежде всего как условие общего развития. Он видел в ручном труде средство «показывать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их».

Особое место в новом воспитании заняла итальянка *Мария Монтессори* (1870–1952). В основу ее концепции легли положения об уникальности природы и жизни ребенка, спонтанном и творческом развитии детей во взаимодействии с окружающей средой. Деятельность ребенка трактуется как бессознательное проявление природной способности построения собственной личности, удовлетворение внутренних потребностей в действиях.

Научные изыскания Монтессори имели предельно практическую направленность. Монтессори разделяла идеи о недопустимости насилия над детьми, уважения к личности воспитанников. Она отвергала активное педагогическое вмешательство в развитие воспитанника, основываясь на идее спонтанного развития личности. Призыв ребенка к учителю – помоги мне это сделать самому! – ключевой в педагогике Монтессори. Основой обучения в младшем возрасте считалось сенсорное воспитание.

Представители нового воспитания считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, что необходимо поощрять самостоятельность и активность школьников. Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания, активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием реформ школьного образования в первой половине XX века<sup>110</sup>.

<sup>110</sup> Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика... С. 231–239.

## § 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПРАГМАТИЗМА И ПЕДОЦЕНТРИЗМА

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

### **Философско-педагогическая концепция Джон Дьюи**

**Дьюи Джон** (1859–1952) – американский философ, педагог и психолог, представитель прагматической философии и педагогики. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам.

Дж. Дьюи резко критиковал схоластическое, оторванное от жизни образование в современной ему школе. Главное место в педагогическом процессе отводил деятельности детей, труду. Исключал из образовательного процесса систематическое сообщение детям знаний в определенной последовательности. Пропагандировал обучение «путем делания». Всякая теория, по его мнению, является лишь средством приспособления, «инструментом для действия», критерием ее является практическая полезность. Педагог в его дидактической системе выступает лишь как консультант, организующий самостоятельное решение учеником возникающих на практике познавательных задач узкопрактической направленности, ребенок – как исследователь. В методике Дьюи большое место занимают игры, импровизация, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины противопоставлял развитие индивидуальности ребенка.

Основные работы Джона Дьюи: «Школа и общество», «Школа и ребенок», «Школы будущего», «Введение в философию воспитания». В своих научных трудах Дьюи выразил основные идеи новой педоцентристской педагогики.

В 1899 г. в работе «Школа и общество» он писал, что начинающаяся в настоящее время перемена в деле образования заключается в перемещении центра тяжести, подобном тому, которое произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В нашем случае – в воспитании – ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются». Новое звучание получила идея – образование должно быть направлено на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста ребенка, раскрытие заложенных в нем потенциалов. Этот подход к пониманию цели образования исключал авторитаризм, превращал педагога в помощника ребенка, организующего воспитывающую и обучающую среду, в которой он формируется, и подобным образом руководящего детским развитием.

В книге «Школа и ребенок» Дьюи противопоставил два подхода к организации образования человека – старый, основанный на педагогике Гербарта, и новый, педоцентристский.

Сторонники первого подхода стремятся дать взамен поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли – на уроки, уроки – на факты и формулы. Заставляя ребенка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал предметом во всем его объеме. Длина дороги оказывается легко пройденной при условии ее деления на ряд последовательных этапов. Главное внимание сторонников традиционной дидактики обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком подходе, проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части, расположенные в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом.

Содержание программы в гербартианской педагогике, по утверждению Дьюи, является целью и определяет метод. Ребенок – это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он – поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя.

Согласно другой точке зрения, т. е. в педоцентристской педагогике, ребенок, по мнению Дьюи, является исходной точкой, центром и концом всего. «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, ибо только они могут служить мерилom; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный; оно предполагает достижение всего последующего ума; оно основывается на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения».

Дьюи рассматривал образование не как нечто, навязываемое ребенку «извне», а как естественный рост, развитие присущих ему свойств и способностей. Методы образования, считал он, надо выстраивать, обращаясь к непосредственному опыту детей, когда определенное знание становится для них необходимым. Понимая под образованием рост наклонностей и способностей ребенка, Дж. Дьюи видел в этом единственно верный путь подготовки ребенка к работе взрослого. Созревание требует времени и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни – преступление.

Подлинной целью приобретения знаний, по мнению Дьюи, является нахождение пути их добывания по мере возникающей необходимости. Обучение посредством делания – вот лозунг, полнее всего суммирующий попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку, – это научиться приспосабливаться к людям и к работам: если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дела, – писали Д. Дьюи и Э. Дьюи в книге «Школы будущего».

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Дьюи представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

Исходной точкой школьной жизни Дьюи предлагал сделать ручной труд, что позволило бы организовать ее вокруг активной, социальной по своей природе деятельности детей, стало бы предпосылкой научно-углубленного деятельного изучения материалов и процессов природы и общества. Из активной практической работы по созданию конкретных вещей социальным путем, т. е. путем сотрудничества, должна вырасти естественная дисциплина. Она будет диктоваться самими условиями школьной жизни детей, вытекать из их опыта совместной работы, взаимодействия и взаимопомощи, а не искусственно навязываться педагогом.

Педагогизированной средой, организующей жизнедеятельность учащихся вокруг решения учебных проблем и обеспечивающей развитие их возможностей и способностей в ходе активного творческого освоения мира, призвана была стать школа. В такой школе дети смогут естественным образом овладевать навыками социального поведения и опытом деятельности, опытом, который является основой всех дисциплин.

Школа, по мнению Дьюи, должна превратиться в общину, в зародыш социальной жизни, основанной на началах сотрудничества и справедливости. Когда школа, писал он, воспитает и выработает в каждом ребенке черты члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда можно быть гарантированным в том, что и широкое общество станет более достойным и более гармоничным. («Школа и общество»).

Дети в школе должны учиться пользоваться свободой, развивать в себе независимость и инициативу. Только тогда они смогут стать полноценными гражданами подлинно демократического общества, плодотворно участвующими в управлении государством.

Говоря о необходимости соединения в ходе образования духовного развития личности с развитием ее способности к работе в обществе, Дьюи был твердо убежден, что интересы человека в целом совпадают с

интересами демократического общества. Иначе демократическое общество, по его мнению, просто не могло бы существовать. Воспитать общественную позицию ребенка – значит помочь ему усвоить социальное значение его поступков. Совместная деятельность детей и взрослых педагогического процесса стимулирует у детей развитие интереса к делу, понимание его значения, пробуждает эмоциональные и интеллектуальные процессы, обеспечивающие становление навыков внутреннего контроля поведения.

В условиях демократии всякий внешний авторитет должен был быть заменен личной волей самого гражданина, сформировать которую можно только посредством правильно организованного образования. Оно, по его убеждению, должно помогать преодолевать противоречия между индивидуальными и социальными, национальными и общечеловеческими стремлениями, а также классовые антагонизмы. Дети в школе должны пользоваться свободой, потому что должны понимать, что значит свобода, когда им придется участвовать в управлении страной, должны развивать в себе инициативу, независимость, находчивость.

В условиях индустриального общества, когда семья все более теряет воспитательные функции, их в полном объеме должна, по мнению Дьюи, принять на себя школа-община, организующая жизнь детей на основе сотрудничества и взаимопомощи, строящая учебный процесс с учетом их интересов и вовлекающая их в активную практическую деятельность.

Педагогическая концепция Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выросла: во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности.

Все, чему мы учимся, делая что-нибудь вместе с другими, подчеркивал Дьюи, относится к освоению морали, вызывая общий интерес и давая средства к осуществлению задуманного. Отзывчивость, искренность, прямотушие, чувство ответственности – все это моральные ценности. Вместо площадки для заучивания уроков школа должна стать социальной средой, где не только развивают самостоятельность, но и учат общению и кооперации, расширяя понимание общественных взаимоотношений.

Опираясь на гуманистические принципы, Дьюи, во-первых, показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; во-вторых, он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление его как социального существа, как гражданина гармонизировались.

Труд у Дьюи составлял системообразующий стержень организации школьной жизни. Однако исходную точку построения учебно-воспита-

тельного процесса Дьюи усматривал все-таки в ребенке и требовал выстраивать программу образования, опираясь на его личный опыт, на его непосредственные интересы и мотивы поведения. Сам труд у Дьюи, прежде всего, являлся средством развития ребенка, способствующим пробуждению его самостоятельности, росту творческой активности, накоплению жизненного опыта<sup>111</sup>.

Свидетельством международного признания заслуг Дж. Дьюи в развитии педагогической теории и образовательной практики стало решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это – Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко.

### **Педагогические идеи Джона Дьюи**

#### **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС ПО МАТЕРИАЛАМ ВИКИПЕДИИ ДЖОН ДЬЮИ**

**Прагматизм в педагогике.** Цель воспитания, по Дьюи – воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства.

Джон Дьюи и его последователи полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка предметом интенсивного воздействия многообразных факторов воспитания – экономических, научных, культурных, этических и пр.

Экспериментальный метод у Д. Дьюи предполагал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками. Важнейшим источником для педагогики как науки Д. Дьюи считал проверенный жизнью метод.

В реформаторской педагогике Дьюи выступил как представитель философско-педагогического направления *прагматизма* с его трактовкой истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: «Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить критерием воспитания». Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания.

<sup>111</sup> См.: Корнетов Г.Б. История педагогики... С.154–159.

**Инструментальная педагогика.** Накопление ребенком личного опыта ведет к воспитанию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Такой путь познания представлялся прагматистам более соответствующим природе ребенка, нежели привычное сообщение ему системы знаний. Конечным итогом обучения, по Д. Дьюи, должна была стать выработка навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению. Целями обучения выступали умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, а также воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

**Практическое осуществление замыслов Д. Дьюи.** Воплощение замыслов Д. Дьюи в жизни осуществлялась в 1884–1916 гг. в разных школах. В частности, по его методике проводилась работа в опытной начальной школе при Чикагском университете, где обучались дети с 4 до 13 лет. Поскольку, по мнению Дьюи основа всей последующей школьной жизни закладывается в дошкольных учреждениях, первые его опыты были связаны с работой с маленькими детьми, которые с самого раннего возраста приучались делать все самостоятельно, преимущественно в виде игры. Позже в школе опора делалась на трудовую деятельность – 11–13-летние мальчики и девочки пряли, ткали, шили, т. е. учились «делать». Мышление при этом должно было «обслуживать» опыт каждого ребенка. Оно становилось необходимым только при решении определенных жизненных задач, и учебная деятельность в таких условиях не требовала дополнительного понукания.

Система обучения в такой школе не была связана с понятием общественно полезного труда – в основе ее лежали интересы отдельного ученика. Задачей школы была подготовка учащихся к самостоятельному решению возникающих задач, выработка умения приспосабливаться к среде. Воспитатель и учитель должны были лишь направлять деятельность учащихся в соответствии с их способностями. Воспитание, писал Д. Дьюи, должно опираться на независимое существование прирожденных способностей; задача воспитания состоит в их развитии, а не в их создании.

**Организация работы в школе.** На основе своего опыта работы в школе Д. Дьюи дополнил свою концепцию положениями о том, что школа обязана гибко откликаться на изменения в обществе и должна сама стать как бы обществом в миниатюре, она должна предоставлять детям наибольшие возможности для выработки общественного чувства сотрудничества и навыков взаимопомощи.



Школа, представленная у Д. Дьюи как воспитывающая и обучающая среда, должна была выполнять следующие основные задачи:

- упрощать сложные явления жизни, предоставляя их детям в доступном виде;
- выбирать для изучения наиболее важные моменты из опыта человечества;
- содействовать выравниванию общественных различий, создавая «единство мыслей и согласованность действий».

Содержанием образования у прагматистов выступал приобретенный опыт ребенка, обогащающийся в условиях обучающей среды. Для учащихся способом приобретения опыта являлось решение различных деловых задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос и т. д., а приобретение необходимых для этого знаний связывалось с интересами ребенка, которые обеспечивают его внимание и деятельность. Д. Дьюи при этом допускал, что не все жизненно важное может представлять для ребенка интерес, в связи с этим у детей нужно развивать силу воли, воспитывать характер. Противоречие между интересом и усилием устраняется, по мнению Д. Дьюи, знанием воспитателем возрастных особенностей детей.

Д. Дьюи выделял три периода развития ребенка.

*Первый период* – с четырех до восьми лет. Он характерен яркостью связей между впечатлением, представлением и действиями.

*Второй период* – от восьми до одиннадцати лет – период расширения сфер деятельности и заинтересованности в ее итогах. Игра уже не занимает такое большое место в жизни ребенка, как в первый период. На этом этапе выявляются связи между средствами и целями деятельности, появляется творчество.

*Третий период* – от 11 лет до окончания начального образования – очень важный этап в жизни ребенка, потому что он связан с естественным ростом сущностных сил личности.

Школьное обучение, по Дьюи, следует начинать с деятельности учащихся, имеющей общественное содержание и применение, и только позже подводить школьников к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления.

Содержание обучения усваивается в ходе исследования проблемной обучающей среды, организованной как логическая последовательность педагогических ситуаций.

Подлинным образованием Д. Дьюи считал все ценное, вынесенное и пережитое из конкретных ситуаций, из специально организованного опыта, из «делания». Единственным критерием педагогической ценности учебного предмета выступал только его вклад в «становление системы внутренней личностной ориентации»

**Критика педагогических идей Д. Дьюи.** Идея прагматического образования Д. Дьюи и основанный на ней метод проектов У. Килпатрика подвергались серьезной критике уже их современниками.

Так, профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке *Уильям Бэгли* (1874–1946), резко выступал против утилитаризма школьных программ и прагматических подходов к образованию. Рассматривая образование как «стабилизирующую силу», У. Бэгли требовал укрепления его исторически сложившихся функций. Школьное обучение должно быть, по его мнению, направлено на овладение учащимися основными навыками умственной деятельности, позволяющими продвигаться в знаниях вперед, от чего отказалась собственно прагматическая педагогика.

Призыв Дьюи обратить внимание на ребенка в педагогическом процессе и строить обучение исходя только из интересов ребенка, в конечном счете, приводил к отказу от систематического обучения, к снижению роли научных знаний в воспитании детей<sup>112</sup>.

## **§ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ «ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ»**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

**Кершенштейнер Георг** (1854–1932) – представитель реформаторской педагогики, автор теории трудовой школы и гражданского воспитания. Видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности. Основные работы: «Школа будущего – школа работы», «Основные вопросы школьной организации».

Один из наиболее известных вариантов «трудовой школы» был разработан немецким педагогом Георгом Кершенштейнером. Доказывая, что в эпоху разделения труда каждый человек должен иметь профессиональное образование, Г. Кершенштейнер рассматривал его как главную задачу школы. Ребенок должен получить знания, умения и навыки, необходимые для будущей работы, понять ее логику, определиться в профессии и через это найти свое место в будущем трудовом строе государства, приобрести готовность и волю к труду. Путь к идеальному человеку, писал он, лежит только через формирование человека полезного, который знает задачу свою и цель своего народа и имеет силу и волю, чтобы их реализовать.

Кершенштейнер доказывал необходимость придать профессионально-трудовой подготовке нравственное значение, сформировать понимание любой работы, направленной на благо общества, как дела достойного и почетного, выработать соответствующее этому пониманию личностное отношение к ней. Причем нравственное значение следовало придать трудовой деятельности всего общества. Георг Кершенштейнер предлагал два варианта «трудовой школы»: «школу духовных профессий», готовящую кадры для управления государственными и экономическими делами, де-

<sup>112</sup> Дьюи Джон. Википедия. [Электронный ресурс: <http://nova.rambler.ru/search>

ятелей науки и культуры, и собственно трудовую школу для профессиональной подготовки широких народных масс.

«Трудовая школа», обладающая гибкой социальной направленностью и учитывающая многие актуальные потребности индустриального общества, а также отдельных слоев населения, стала проникать в практику массового образования, иногда вытесняя «школу учебы», но чаще вступая с ней в сложный симбиоз. Однако присущее многим сторонникам «школы труда» стремление противопоставить «субъективным свободолюбивым инстинктам» социальные инстинкты вызывало протест у наиболее радикально настроенных педоцентристов. Последние проповедовали возведенный в абсолют «культ ребенка», которого они собирались превратить в подлинный центр «педагогической вселенной». Именно это радикальное крыло педоцентристов разработало модель *свободной школы* (свободного воспитания)<sup>113</sup>.

### **Трудовое и гражданское воспитание в концепции**

**Г. Кершенштейнера**

***ЛУЧШИЕ ПЕДАГОГИ РОССИИ  
ПЛЕЯДА ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ  
ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР***

Идея соединения умственного и ручного труда, как средства выработки общих трудовых навыков, необходимых трудящемуся любой профессии, средства формирования соответствующих нравственных качеств, была наиболее ярко отражена в теории «трудовой школы» и «гражданского воспитания» Георга Кершенштейнера. В статье «Школа будущего – школа труда» он изложил основные принципы организации такой школы.

Трудовая школа должна стать таким образовательным учреждением, которое готовило бы детей – главным образом из народа – к будущей трудовой деятельности, такая школа должна давать ученику минимум знаний, максимум умений и трудолюбия, а также соответствующие гражданские убеждения. Для новой школы необходимо: обширное поле ручного труда, который, в зависимости от способностей ребенка, станет средством умственного развития; освоение труда, которым занимаются родители; а также работа, осуществляемая совместно с товарищами. При организации трудовой школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытническую и лабораторную работу.

Г. Кершенштейнер предлагал устроить для практических занятий разные мастерские, кузню, школьный сад – вообще те сферы деятельности, к которым у ребенка есть интерес. И хотя такая трудовая школа

<sup>113</sup> См.: Корнетов Г. Б. История педагогики... С. 159–160.

знакомит учащихся с методами и приемами труда, характерными для определенной отрасли знаний (средняя школа), или практической деятельности (народная начальная школа), она носит не профессиональный, а политехнический характер.

Профессиональную подготовку Г. Кершенштейнер предлагал осуществлять в «дополнительных» школах для работающих подростков, окончивших трудовую школу.

Идеи Кершенштейнера перекликаются с идеями швейцарского педагога И. Г. Песталотци не только в плане соединения обучения с трудом, но и в плане всестороннего развития личности, которую оба предусматривали в своей трудовой школе.

В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные формировать у молодежи желание трудиться на благо отечества и защищать его. Учить детей работать практически нужно не для того, что бы став взрослыми, «они понимали цель и благо государства, службе ему посвящали бы себя, работали преданно во имя людей или великой идеи».

Задачи школы обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием ее нравственного значения, и воспитание гражданина – патриота. Для реализации этих идей организация школьного производства должна осуществляться в рамках своеобразной трудовой общины. В докладе «Школа будущего – трудовая школа» Кершенштейнер изложил основные принципы организации такой школы: готовить детей, главным образом, из народа к будущей трудовой деятельности, причем основную цель такой подготовки должно составлять не сообщение учащимся знаний, а выработка у них элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения. Для детей лишь то имеет значение, чего они добиваются в процессе самостоятельной деятельности, поэтому в школу и должен быть введен ручной труд. При организации трудовой школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, сама организация обучения на ранних стадиях примыкала к игровой деятельности.

В тесной связи с концепцией трудовой школы у Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные формировать у молодежи желание трудиться на благо Отечества и защищать его<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> См.: Лучшие педагоги России... <http://www.best-pedagog.ru/georg-kershenshteyner>

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

**Педагогические идеи Селестена Френе**



Селестен Френе

Французский учитель и педагог-реформатор **Селестен Френе** (1896–1966) является одним из выдающихся представителей идеи трудовой школы. «Из жизни – для жизни – через труд» – так звучит лейтмотив его педагогических усилий.

Убежденный в воспитательном воздействии труда как такового, в руководимых им школах Френе организовал различные рабочие уголки, в которых дети занимались работой в сферах естествознания и техники, домоводства, художественного творчества, языковой коммуникации индивидуально, в парах или небольшими группами.

В школах Френе разработано большое количество рабочих методик, которые чрезвычайно обогащают процесс учения.

Важнейшими элементами школьной работы по Френе являются:

- классное помещение – многообразно расчлененное рабочее и опытное пространство;
- индивидуальный, обсуждаемый в начале недели с учителем недельный рабочий план;
- библиотека с большим количеством информативных и стимулирующих дальнейшие исследования предметных журналов, частично в сочетании с аудиовизуальным материалом;
- картотека опытов с инструкциями к ним в естественнонаучной, технической и музыкальной областях;
- справочная картотека, расположенная в алфавитном порядке (доступная детям, легко дополняемая энциклопедия);
- рабочая картотека, структурирующая основной учебный материал по каждой теме и состоящая из карточек с информацией, задачами, решениями и тестами;
- акустические учебные программы, часто используемые для изучения языков;
- школьная типография;
- стенгазета: в нее заносятся (с именами, а не анонимно) критика, похвала, пожелания и результаты работы;

- классный совет как общественный выразитель отношений взаимной ответственности учащихся;
- переписка с другими школами;
- свобода слова в рамках языкового воспитания и как принцип обучения вообще.

Опытному учителю должно быть отчетливо видно, какое богатство возможностей заложено в этой педагогике и каких целей она достигает.

При применении этих методик каждый учитель может действовать независимо от остального преподавательского коллектива. Существует очень немного школ, которые целиком работают по Френе, но отдельные методики Френе широко используются во многих обычных школах<sup>115</sup>.

## **§ 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ «СВОБОДНОЙ ШКОЛЫ»**

*Монтессори Мария* (1870–1952) – итальянский педагог, сторонник свободного воспитания, родилась в строгой религиозной семье, где никоим образом не предусматривался тот путь, который она себе выбрала в дальнейшем.

В 1896 году М. Монтессори заканчивает университет и становится первой в Италии женщиной – доктором медицины. Она могла выбирать различные пути, но останавливается на самом, казалось бы, неблагоприятном: Мария Монтессори создает специализированную школу, а затем и медико-педагогический институт для умственно отсталых детей из бедных семей и сирот, где разрабатывает и применяет разнообразный дидактический материал, вошедший в историю как «золотой материал» Монтессори. Благодаря ему обездоленные дети могли учиться столь же успешно, как и нормальные школьники.

В 1900 г. на состоявшейся в Риме своеобразной олимпиаде учащиеся начальной школы – питомцы Монтессори – превзошли детей из обычных школ по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись и перепроверялись, однако опровергнуть их было нельзя.

Это было начало большого и сложного педагогического пути Марии Монтессори...

В первой трети XX столетия советские педагоги делали попытки изучения и распространения педагогического опыта Марии Монтессори. Но были остановлены официальными догматическими циркулярами. С 1928 года на долгие 60 лет педагогическая система Монтессори предавалась забвению. И лишь в начале 90-х гг. педагоги России в поисках путей гуманизации воспитания и образования подрастающих поколе-

<sup>115</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России... С. 336–337.

ний, создания оптимальных условий для их роста на основе свободного развития и самореализации личности опять обратились к наследию М. Монтессори. И сегодня, как в первой четверти XX в., **вновь** происходит встреча с ее идеями, восхождение к ее педагогике, позволяющей по-новому взглянуть на способы организации деятельности детских садов и начальных школ, на основы семейного воспитания, переосмыслить многие стереотипы, которые присущи нашему сознанию.

В 1992 г. был создан Московский центр Монтессори, в 1993 г. – Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация. В образовательных учреждениях стала использоваться методика Монтессори. Издаются ее работы, а также книги и статьи, пропагандирующие опыт и достижения Монтессори-педагогике.

Нарастающий интерес к идеям и опыту Марии Монтессори глубоко символичен, ведь это связано с такими чертами российской педагогической традиции, как гуманизм, внимание к индивидуальности ребенка, а также с необходимостью обучения и воспитания подрастающего поколения, способного успешно действовать в гражданском обществе, в непрерывно меняющемся мире.

Сейчас в 35 регионах России более 400 групп в детских садах, работающих по системе Монтессори. Регулярно проводятся конференции по обмену опытом. Московский центр Монтессори с помощью немецких специалистов подготовил несколько выпусков квалифицированных педагогов. Все больше родителей отдают своих детей в Монтессори-школы.

Что же столько лет привлекает в идеях и методических разработках М. Монтессори?<sup>116</sup>

**ПО КНИГЕ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

### **Философско-педагогическая основа системы взглядов М. Монтессори**

Мария Монтессори была убеждена, что «воспитание должно быть наукой и помощью в жизни». Она доказывала, что «воспитание зависит от веры в роль ребенка и от уверенности, что внутри ребенка заключена способность развиваться в существо, немного нас превосходящее. Он будет способен не просто жить лучшим образом, чем мы, но будет и единственным человеком, кто сможет указать нам этот путь».

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку: любая жизнь есть существование свободной активности, следовательно, развивающийся ребенок обладает врожденной пот-

<sup>116</sup> См.: Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Вступительная статья / Мария Монтессори... С. 6–7, 18–19.



ребенком в свободе и самостоятельности. Исходя из этого, она отказалась признавать основным фактором воспитания формирующее воздействие на ребенка, противопоставляя ему организацию среды, наиболее соответствующей его потребностям. М. Монтессори требовала предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в его самостоятельной работе. И дисциплину Монтессори трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком, и предполагает степень подвижности, определяемую им самим, а не навязываемую «извне» педагогом.

Смысл метода, разработанного М. Монтессори, заключается в том, чтобы побудить ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Задача педагога – помочь ему организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать свою собственную природу. В статье «Значение среды в воспитании» она писала, что задача педагогов заключается в организации среды, соответствующей потребностям ребенка.

Важнейшей составной частью метода Монтессори стали разработанные ею дидактические материалы, которые, становясь составной частью педагогизированной среды жизни ребенка, выражали систему элементов человеческого бытия. Осваивая их, овладевая взаимосвязями между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, постигали опыт предшествующих поколений, формировали у себя способность к творческому синтезу этого опыта.

Стандартизированные дидактические материалы позволили Монтессори реализовать принцип автодидактизма, добиться того, чтобы дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель. Эти материалы (клавишные доски, числовые штанги, рамки с застежками, кубы-вкладыши и т. п.) были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, самое главное, упражняя собственную активность. Педагогика М. Монтессори явила собой блестящий пример возможности обучения детей не посредством прямого воздействия на них, а путем организации специальной образовательной среды.

Идеи свободного воспитания оказали огромное воздействие на педагогический поиск не своим широким признанием и проникновением в практику массового образования, а остротой постановки важнейших проблем воспитания и обучения, стремлением гуманистически истолковать противоречивый процесс становления человеческой личности и найти способы его организации, максимально соответствующие природе и интересам ребенка<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Корнетов Г. История педагогики... С. 161–162.

### **О педагогике Марии Монтессори**

Свобода выбора ребенком занятий – фундаментальная основа метода Монтессори.

Образование по Монтессори – это процесс самопостроения личности ребенка самим ребенком, исходя из его собственного потенциала.

Монтессори-педагог – партнер, друг и помощник ребенка в процессе его самообразования, который помогает человеческому индивидууму с рождения развить все его скрытые энергии (духовные, интеллектуальные, физические и т. д.), помогает достичь более ясного разума, более сильного характера.

Монтессори-направление предполагает разумную структурированную систему, которая позволяет ребенку развиваться в собственном темпе, соответственно способностям, используя разработанные Монтессори-материалы под присмотром Монтессори-учителя.

Ключ к сердцу ребенка, к раскрытию его внутреннего потенциала – безусловная любовь к нему.

Первоначальная цель Монтессори-педагогики – нормализация поведения ребенка. Признаком начала глубоких позитивных изменений, происходящих в ребенке, начала процесса нормализации является концентрация внимания на какой-либо работе.

Девиз Монтессори-ребенка: Помоги мне сделать это самому.

Девиз Монтессори-учителя: Ребенку возвышаться, мне умаляться.

Задача взрослых не передавать ребенку свой опыт, а помочь ему выполнить его собственную задачу, дать возможность получить опыт, который поможет ему. Монтессори поставила задачу изменить все таким образом, чтобы не мы давали ему, а он сам брал то, что ему необходимо из специально созданной, организованной развивающей среды».

### **Основные принципы Монтессори-педагогики**

#### *1. Принцип возрастной периодизации.*

Мария Монтессори, наблюдая за детьми, поняла, что в жизни детей определенного возраста существует некая единственная доминанта или задача в развитии.

– 0–3 лет – доминанта – впитывающий разум. Дети впитывают все, что их окружает целиком, не разделяя на плохое и хорошее.

– 3–6 лет – доминанта – строительство самого себя.

– 6–9 лет – доминанта – открытия, исследования, лабораторная работа – изучают окружающий мир.

– 9–12 лет – ученый – уже не лаборант, не опыты, а анализ, сравнения и обобщения плюс Дети Земли – попытка делать что-то полезное.

– 12–15 лет – социальная доминанта, общественная – понять себя, кто они есть в сообществе, совместная деятельность.

## *2. Принцип сензитивных периодов.*

Это периоды наибольшей восприимчивости, которые бывают в жизни только один раз у детей от 0–6 лет и помогают им в рекордно короткие сроки адаптироваться в этом мире.

- Развитие языка (от 0 до 6 лет).
- Сензитивная фаза порядка (от 0 до 3 лет).
- Утончение чувств (от 0 до 6 лет).
- Развитие движений и моторики (от 0 до 6 лет).
- Увлечение мелкими предметами (от 1 год до 3,5 лет).
- Изучение социального поведения (от 2 до 12 лет).

*3. Принцип свободной работы ребенка в специально подготовленной культурной развивающей среде.*

## *4. Принцип актуального и ближайшего развития.*

Материалы созданы таким образом, что часть работы ребенок может выполнить сегодня и сейчас – зона актуального развития, а есть работа, которую он очень скоро может выполнить – зона ближайшего развития.

## *5. Принцип открытия мира от конкретного к абстрактному.*

Материалы составляют некую линию перехода от конкретного к абстрактному»<sup>118</sup>.

# **ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: О ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ ЦЕНТР МАРИИ МОНТЕССОРИ**

## **Мария Монтессори о периодизации развития ребенка**

Особое место в научно-педагогическом наследии Мария Монтессори занимает проблема периодизации возрастного и социального развития ребенка. Эта проблема нашла отражение в ее трудах: «Метод научной педагогики», «Самовоспитание и самообучение в начальной школе», «Воспитание гуманного потенциала», в научно-методических разработках по преподаванию математики, обучению чтению и письму в детском саду (до 6 лет), начальной школе (6–12 лет) и средних учебных заведениях (12–18 лет).

Мария Монтессори говорила о существовании мира детства, в котором развитие ребенка подчинено особым законам. В основу ее концепции легли положения об уникальности природы и жизни ребенка, спонтанном и творческом развитии детей во взаимодействии с окружающей средой. Деятельность ребенка трактуется как бессознательное проявление природной способности построения собственной личности, удовлетворение внутренних потребностей в действиях, максимальное проявление энергии.

<sup>118</sup> О педагогике Марии Монтессори. Центр Марии Монтессори... <http://www.montessori.>

М. Монтессори разработала периодизацию развития малышей до 6-летнего возраста:

- развитие речи (0–6 лет),
- восприятие порядка (0–3),
- сенсорное развитие (0–5,5),
- восприятие маленьких предметов (1,5–2,5),
- развитие движений (1–4),
- развитие социальных навыков (2,5–6).

Ею также выделены стадии социального развития детей до 18 лет: 0–6, 6–12, 12–18 лет.

В течение *первой стадии* формируется «социальный эмбрион», вступающий во взаимоотношения в детском коллективе.

На *второй стадии* ребенок превращается в «социального новорожденного»: пробуждается совесть, интерес к проблемам добра и зла, возникает «стадное чувство», позволяющее детям создавать «организованные сообщества».

И, наконец, в течение *третьей стадии* происходит формирование идеалов, любви к родине, религиозного чувства, ощущение причастности к обществу. В этом возрасте взрослые должны стать для детей «миссионерами морали».

На протяжении каждого этапа жизни ребенка ставятся особые цели воспитания:

- в возрасте от 0 до 6 лет речь идет о формировании чувственного образа окружающего мира;
- в возрасте от 6 до 12 лет ребенка следует ориентировать на «воспитание вселенского сознания» и чувства ответственности перед человечеством: развивать системное мышление, показать место Земли в космосе, «посеять семена» наук как части целого<sup>119</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

Большой популярностью среди педагогов и родителей пользовалась книга Эллен Кей «Век ребенка». *Эллен Кей* (1849–1926) – шведская писательница, активная участница женского движения. Преподавала литературу в Рабочем университете Стокгольма. Сторонница *свободного воспитания*. Автор книг по проблемам воспитания женщины, материнства и детства. Рассуждая о домашнем воспитании, автор видит главный недостаток в том, что взрослые искусственно отделяют жизнь детей от своей

<sup>119</sup> См.: Возрастная периодизация по М. Монтессори... <http://www.cio.arcticsu.ru/projects>

жизни. Отсюда чрезмерная опека, формальное и авторитарное общение с детьми. В целях естественного воспитания предлагается «метод естественных последствий» в сочетании с организацией школьной жизни путем объединения учения с реальной жизнью, творческой деятельностью и ранней специализацией. Ребенку противопоказаны внушения, приказания, требования. Главное: организовать среду, с которой взаимодействует ребенок, создать условия для «упражнения» природных сил в реальной жизни.

Переживая в XX веке «второе рождение», *теория свободного воспитания* не только опиралась на известные положения. Новой была идея защиты прав ребенка. Эллиен Кей считала, что взрослые должны признавать право ребенка на неприкосновенность внутреннего мира, право на недостатки характера, право выбирать себе родителей. Под последним имелось в виду право ребенка родиться желанным, по любви<sup>120</sup>.

## **§ 8. ИДЕИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИКИ ДЕЙСТВИЯ**

***ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПОД РЕД. А. И. ПИСКУНОВА***

Многие видные педагоги и психологи конца XIX – начала XX вв. полагали, что прогресс в деятельности школы, как и самих наук о ребенке, его развитии, воспитании и обучении, может быть достигнут не путем абстрактного теоретизирования, а лишь на основе использования положительных и достоверных фактов из педагогической практики. Эти факты должны дополнительно проверяться опытным, экспериментальным путем. Это направление было представлено группой немецких ученых во главе с Эрнстом Мейманом и В. А. Лаем.

Увлечение экспериментальной педагогикой в тот период объяснялось, в частности, развитием и значительными успехами позитивистской психологии. Именно позитивистская ориентация Э. Меймана и В. А. Лая не позволила им найти правильное соотношение между теоретическими и экспериментальными составляющими научного исследования в педагогике и ставила под сомнение их утверждение о возможности разрешения всех кардинальных проблем учения и преподавания с помощью только эксперимента, наблюдения и обобщения передового опыта.

Основная цель экспериментальной педагогики – дать общей педагогике, занимающейся определением общих целей и задач воспитания, нормативных педагогических правил и предписаний) эмпирическое ос-

---

<sup>120</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России... С. 333.

нование. Эмпирическому изучению подлежат объект воспитания (ребенок, подросток, юноша), общие закономерности и индивидуальные особенности его физического и духовного развития, этапы развития; психологические и физиологические особенности школьной работы ребенка (техника заучивания, приемы «умственной гигиены» и пр.); дидактические приемы, с точки зрения их эффективности; школьная организация.

Методами экспериментальной педагогики являются не только широко понимаемый *эксперимент* (психологический, педагогический, дидактический), но и прямое систематическое наблюдение за детьми, а также собирание и анализ продуктов детского творчества (рисунков, дневников и пр.). Педагогика должна использовать знания других смежных с ней наук (психологии, этики, логики, антропологии и др.), но рассматривать их с точки зрения воспитания и образования.

Благодаря В. Лаю и Э. Мейману стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории и был введен в научный обиход термин «педагогический эксперимент». Целью представителей этого направления было получение опытным путем необходимых объективных данных для совершенствования педагогического процесса.

Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов, таких, как наблюдение, анкетирование, на данные тестов определение возрастных возможностей детей, которые были впервые разработаны французским психологом *Альфредом Бине*, изучение поведения ребенка в различных учебных и внеучебных ситуациях, использование разработанной американским психологом *Эдуардом Торндайком* системы количественного измерения уровня интеллектуального развития ребенка, с использованием стандартных тестов.

Сторонники экспериментальной педагогики (эксперименталисты, экспериментаторы) полагали, что использование этих методик дает возможность выработать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно. Содержание экспериментальной педагогики представляло собой, по существу, свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики. Обучение, по определению В. А. Лая, должно было следовать за биологическими стадиями развития ребенка, выступая как бы в качестве механизма управления рефлексам, импульсами и воли учащихся согласно нормам культуры. В своих «Лекция по экспериментальной педагогике» Э. Мейман обосновывал тезис, что только индуктивный путь обеспечивает каждого воспитателя пониманием применяемых им педагогических мер.

Можно утверждать, что, сколько бы Э. Мейман ни говорил, что педагогика не есть ни прикладная психология, ни прикладная этика, логика и т. д., а бесспорно самостоятельная наука о факторах воспитания, пользующаяся для своих целей результатами других наук, представители эк-

спериментального направления в педагогике явно переоценивали роль биологического фактора в становлении ребенка и переносили закономерности психофизиологического развития детей в педагогику.

Возникновение экспериментальной педагогики послужило важным импульсом развития науки о детях – педологии, которая представляла собой синтез психологических, биологических и социологических знаний о развитии ребенка и основывалась на представлении о нем как о субъекте, судьба которого предопределена наследственностью и влиянием общественной среды. До возникновения педологии ребенок выступал преимущественно в качестве объекта познания отдельных наук, которые подходили к его изучению каждая со своих позиций. Педология же пыталась разработать такие методы, которые помогли бы в результате комплексного изучения получить знание о ребенке в целостном виде.

**Педагогические идеи Эрнста Меймана**  
**ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:**  
**НАЦИОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ**  
**МЕЙМАН**



Эрнст Мейман

*Эрнст Мейман* (1862–1915), немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики, профессор философии и психологии ряда немецких университетов. Один из основателей журнала «Архив общей психологии» (1903) и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905).

Эрнст Мейман уделял большое внимание прикладному аспекту детской психологии и педологии, доказывая, что их главной задачей является разработка методологических основ обучения детей. Трехтомник Меймана «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все, что было накоплено в то время

этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития. В своих теоретических подходах Мейман стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Стэнли Холлом. Исходя из этого, он разрабатывает свою периодизацию, основанием которой являются этапы интеллектуального развития человека.

Мейман считал, что детская психология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития, например проблемы детской



одаренности и умственной отсталости, врожденные склонности детей. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и понимании особенностей психики данного конкретного ребенка.

При психологической лаборатории Э. Меймана в Гамбургском университете была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В школе опробовались различные программы, разработанные с учетом периодизации Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора – по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, а также по адекватному для них стилю общения с учителем. Необходимо отметить, что если одаренность, также как и познавательные интересы детей в той или иной степени учитывались и прежде, то проблема взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой были поставлена именно Мейманом.

До сих пор не потеряли своего значения исследования Мейманом методики приемов заучивания, «умственной гигиены», типологии представлений, способов обучения детей рисованию и др. Вместе с тем дать целостное представление о развитии ребенка Мейману не удалось. Придерживаясь механистической теории развития как функции наследственности и среды, Мейман противопоставлял естественное созревание и обучение (воспитание). Исследования физической и духовной сторон развития, а также отдельно взятых психических процессов оказались оторванными друг от друга. Такое механистическое объединение знаний о различных сторонах развития характерно для педологии, в становлении которой Мейман сыграл немаловажную роль. Однако идеи комплексного подхода к изучению детского развития, индивидуализации обучения, более широкого привлечения к научным исследованиям педагогов-практиков сохраняют свою актуальность<sup>121</sup>.

**Педагогические идеи и проекты Вильгельма Августа Лая**  
**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:**  
**ДЖУРИНСКИЙ А. Н.**  
**ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Видный представитель экспериментальной педагогики, немецкий ученый *Вильгельм Август Лай* (1862–1926) считал, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые нужно изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. В. А. Лай – создатель «школы действия», его основной труд «Экспериментальная дидактика».

---

<sup>121</sup> См.: Мейман. История психологии... <http://vocabulary.ru/dictionary>

Лай полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания.

В. А. Лай выдвинул идею создания *школы действия*, опираясь на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения, что должно составлять основные элементы обучения. Это положение рассматривалось им, исходя из природы ребенка, как «реакции, моментальное приспособление к окружающим условиям». Концепция Лая – важная ступень в познании ребенка и педагогической теории. Ученый справедливо ставил в зависимость от психофизиологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

В. А. Лай представлял педагогический процесс следующим образом.

Воздействие на ребенка через *восприятие*: реализуется путем наблюдательно-вещественного преподавания – жизнь природы, химия, физика, география, естественная история; жизнь человека, экономика, граждановедение, педагогика, история, философия, мораль.

Воздействие на ребенка через *выражение*: осуществляется через изобразительно-формальное преподавание – словесное изображение (язык), художественное изображение, эксперименты, физическое изображение, математическое изображение, уход за животными, творчество в моральной области, поведение в классной общине.

Труд в системе Лая – не учебный предмет, а принцип преподавания.

Лай биологизировал педагогику. Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение.

Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорной сферы рассматривалось им как главный ориентир воспитания. В. А. Лай утверждал, что детские интересы формируются на основе спонтанных рефлексов. Соответственно, центр воспитательного процесса смещался в сферу деятельности самого индивида. Ребенок рассматривался как активная сила социальной и природной среды, а его деятельность – как реакция на окружающий мир. Эту деятельность следовало организовывать, учитывая особенности, рефлексы, потребности физиологии и психологии детей.

Среди детских рефлексов особое значение придавалось «инстинкту борьбы», наличие которого, по словам В. А. Лая, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт, считал Лай, имеет положительные

и отрицательные последствия. Скажем, продиктованные им стремления быть сильным, ловким служат педагогической задаче привести ребенка в состояние гармонии с природой. Дурное в таком инстинкте, в частности жестокость, в процессе воспитания следует глушить. Концепция А. Лая – важная ступень в познании ребенка и педагогической теории. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

В 1903 г. вышла в свет работа В. А. Лая «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал свои требования к трудовой школе. Труд рассматривался им не как учебный предмет, а как принцип преподавания всех учебных дисциплин. Ручной труд, считал В. А. Лай, должен вводиться в народную школу, прежде всего, как средство умственного, физического и духовного развития учащихся.

Теория В. А. Лая названная им «школой жизни», была наиболее близкой к концепции Дж. Дьюи. Основываясь на данных различных поисков путей реформы школы, В.А. Лай пытался создать новую педагогику – *педагогику действия*. Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступали для него не книги и объяснения учителя, не один лишь интерес, воля, труд или что-либо подобное, а, как писал он сам, лишь полная жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как *восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений* с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств. Именно поэтому ручной труд выступал у В. А. Лая как принцип преподавания, способствующий обучению и воспитанию. Труд является необходимым заключительным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций.

Особая роль В. А. Лаем отводилась третьему компоненту его триады – *выражению*, которое и было действием, направленным на приспособление ребенка к условиям среды, в том числе и социальным. Это приспособление ребенка было основной задачей школы действия.

В книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» В. А. Лай писал о том, что его школа действия ставит своей целью создать для ребенка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребенка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих людей.

Из этой работы В. А. Лая ясно видна его близость к идеям социальной педагогики, которые он дополнил собственными соображениями для конкретной их реализации. Важную роль в нарисованной В. А. Лаем школе жизни

ни должны были играть учебный план и методы преподавания, основанные на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка. Признаваемые всеми полезными в педагогическом отношении практические и творческие работы школьников в лабораториях, мастерских, уход за растениями и животными, театрализованные представления, лепка, рисование, игры и спорт – в рекомендациях В. А. Лая приобретали главенствующее значение по отношению к систематическому научному образованию.

В 1910 г. на собрании учителей в Страсбурге В. А. Лай выступил с докладом о новых педагогических течениях, в котором он обратил внимание на значительную путаницу понятий и терминов в педагогических концепциях и предложил разграничить понятия «школа труда» и «школа действия», показав, что эти понятия хотя и имеют общие черты, но не совпадают. Под «школой труда» подразумевался производительный труд, а под «школой действия» – разносторонняя деятельность, куда входит как составная часть и производительный труд. В. А. Лай указывал и на то, что под понятием «трудова́я школа» в педагогическом мире часто понималось не одно и то же. Лай считал что «школа действия» способна изменить социальную действительность Германии, а экспериментальная педагогика – синтезировать все педагогические искания начала XX века. В реальной жизни «Школа действия» – осталась только теоретической моделью<sup>122</sup>.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ  
ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

**Вальдорфская школа**

Центральная идея основанной *Рудольфом Штейнером* (1861–1925) антропософии состоит в том, чтобы открыть такие возможности познания, которые позволили бы ученику выйти за пределы чувственно воспринимаемого мира и дать возможность сознательно войти в «высшие миры».

Учение Штейнера нашло свое практическое воплощение в деятельности созданной им в 1919 г. в Штутгарте при фабрике «Вальдорф-Астория» первой вальдорфской школы.

Антропософия различает четыре элемента существа человека, которые развиваются по семилетним циклам:

- физическая сущность; она объединяет человека с миром минералов;
- эфирная или жизненная сущность; она объединяет человека с растениями и животными;
- звездная или чувствительная сущность; эта «носительница боли и радости, наклонностей, желаний, страстей и т. д.» объединяет человека только с животным миром;

<sup>122</sup> См.: Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика... С. 233–234.

– Я – сущность; она как «носительница высшей человеческой души» свойственна только человеку.

Каждой фазе развития и образования этих элементов существа соответствует определенный образ мыслей и действий человека:

- подражание образцу в первые семь лет до смены зубов;
- следование авторитету во вторые семь лет до полового созревания; внутреннее принятие взглядов авторитета (учитель является или должен являться представителем мирового порядка);
- время образования собственных, автономных суждений в следующие семь лет;
- облагораживание и исправление остальных сущностей через свое «Я», то есть работа высшей человеческой души над всем человеческим существом в последующие годы.

Школьное воспитание должно служить развитию человека, поддерживая с учетом соответствующего образа мыслей ребенка развитие элементов его существа не только с помощью методических и насыщенных содержанием мероприятий, но и в первую очередь через активно воздействующую личность самого учителя.

Характерными элементами вальдорфской педагогики являются: эпохальное обучение; преподавание иностранных языков с первого года обучения; разностороннее художественное и ремесленное обучение; эвритмия, которая объединяет язык, музыку и движение; черчение и пространственное восприятие геометрических форм; школьный оркестр и художественно оформленные классные и школьные праздники.

Вальдорфская школа рассчитана на двенадцатилетний срок обучения. Часто ей предшествует вальдорфский детский сад (для 3–6-летних детей). К некоторым школам добавляется «коллежская ступень», которая готовит к экзаменам на аттестат зрелости. В некоторых школах развиваются модели интеграции профессионального и общего образования<sup>123</sup>.

### **Педагогическая концепция Элен Паркхерст «Дальтон-план»**

Широкое распространение получила в конце первой четверти XX в. педагогическая концепция, известная под названием «Дальтон-план». Она восходит к инициативам североамериканской учительницы **Элен Паркхерст** (1887–1973). Она работала 8 лет в начальной школе, а затем несколько лет с М. Монтессори, где она решила создать собственную школу в Дальтоне (США). В 1919 г. она открывает Высшую школу для девочек и мальчиков и руководит ею до 1942 г. В своем главном труде «Обучение по Дальтонскому плану» (1923), она наглядно описывает теоретические основы и практику работы своей школы. Вот некоторые центральные принципы организации школьной работы:

- свобода ученика при нравственной ответственности;

<sup>123</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России... С. 335–336.

– особое внимание сотрудничеству, совместной работе для формирования социального и демократического сознания;

– личный опыт через самостоятельную деятельность ученика.

Необходимо стремиться к равномерному чередованию классных занятий и индивидуальной или групповой работы над предметными заданиями, порядок обработки которых определяется самим учеником.

Элен Паркхерст настойчиво подчеркивала, что она не хотела сделать свой метод «застывшим образованием», подходящим для любой школы. Намного более важным для нее было наглядное объяснение педагогических принципов, которые могут быть преобразованы или по-разному акцентированы в соответствии со взглядами учителя и возможностями каждой конкретной ситуации<sup>124</sup>.

### **Педагогическая концепция П. Петерсена «Йенский план»**

Концепцию школ, работающих по Йенскому плану, нужно рассматривать как особый синтез различных направлений развития международного реформаторского движения. Ее основатель, немецкий педагог и преподаватель университета *Петер Петерсен* (1884–1952) был активным создателем концепции «нового воспитания».

В начале своей педагогической деятельности в качестве профессора педагогики в 1923 году Петерсен возглавил руководство опытной школой при университете в Йене. В следующем году он преобразовал ее в «школу труда и совместной жизни», курировал ее лично свыше 25 лет. Школьная концепция Петерсена известна под названием «Йенский план». Это название было введено в 1927 г. для конгресса «**New Education Fellowship**» в Локарно, на котором Петерсен делал доклад о своей педагогической деятельности. Под программным заголовком «Йенский план свободной общей народной школы на принципах нового воспитания» этот доклад был вскоре опубликован. И этот, так называемый «Малый Йенский план» стал педагогическим бестселлером.

Важнейшими признаками школьной жизни по Йенскому плану являются:

- разновозрастные учебные группы (постоянные группы);
- ритмичный недельный рабочий план группы: гармоничная организация педагогических ситуаций по основным формам обучения.

Благодаря системе постоянных групп отпадает необходимость в переводе из класса в класс и в экзаменах в их общепринятой форме. В целом Йенский план направлен на организацию богатой, интересной и открытой школьной жизни. Особенно сильно учитываются при этом социальные параметры<sup>125</sup>.

<sup>124</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России... С. 335–336.

## § 9. ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Педагогические идеи и деятельность Януша Корчака

ИЗ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

После Первой мировой войны продолжил свою деятельность один из величайших гуманистов XX столетия **Януш Корчак (Генрик Гольдшмидт)** (1878–1942) – польский педагог, писатель, детский врач; руководивший детскими учреждениями «Наш дом», «Дом сирот». Основные произведения: «Право ребенка на уважение», «Как любить ребенка» и др.

**Целью воспитания** Януш Корчак ставил полное, свободное и гармоническое развитие каждого ребенка, формирование личности, свободной от конформизма и эгоцентризма.

**Педагогические идеи** Я. Корчака:

- полноценность ребенка как человека и самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа жизни;
- равноценность ребенка и взрослого;
- право ребенка на уважение и признание за ним права «быть тем, что он есть»;
- признание ребенка наиболее важным звеном в цепи субъектов воспитания;
- необходимость точного индивидуального подхода;
- предпосылка нормального воспитательного процесса – создание в семье или коллективе атмосферы доброжелательности, взаимного доверия, любви, уважения;

**Принципы воспитания:**

- уважение труда познания ребенка;
- уважения неудач и слез ребенка;
- уважения собственности ребенка;
- уважения тяжелой работы роста;
- уважения самобытности ребенка;
- принцип паритетности взаимоотношений;



Януш Корчак

<sup>125</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России... С. 337–338.



- принцип безопасности ребенка («Учитель, не навреди!»);
- принцип ненасилия (право ребенка быть тем, что он есть);
- принцип безусловной поддержки и помощи взрослого ребенку;
- принцип безусловной любви воспитателя к воспитаннику.

**Задача педагогики и педагогов** – изменить воспитание, изменить детство так, чтобы утвердить свободу и достоинство личности ребенка.

Выдвигая тезис: «реформировать мир – это значит реформировать воспитание», Януш Корчак исходил из необходимости видеть в каждом ребенке полноправного и полноценного, думающего и чувствующего человека, требовал от воспитателей вхождения в мир детей, безусловного уважения и любви к ним. «Дети, – утверждал он, – это люди, в чьих душах содержатся семена всех тех мыслей и эмоций, что есть у нас. По мере того, как развиваются семена, рост их нужно мягко направлять».

Признавая равноценность и самоценность личности ребенка, Корчак признавал его право на индивидуальность. Главным для Корчака было понимать ребенка и любить его, помогать ему преодолевать боль и страдание. Именно решению этих проблем были посвящены педагогическое творчество и вся жизнь великого польского гуманиста. «Я часто думаю о том, что значит «быть добрым»? – писал Я. Корчак в книге «Правила жизни». – Мне кажется, добрый человек – это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что чувствует другой».

В 1912 г. Я. Корчак стал директором Дома сирот в Варшаве и руководил им с перерывами до конца жизни. В августе 1942 г. вместе со своими воспитанниками отправился из варшавского гетто в Трешлинку и погиб вместе с ними в газовой камере. «Тяжелое это дело – родиться и научиться жить, – записал Я. Корчак в своем дневнике 21 июля 1942 г. – Мне осталась куда легче задача – умереть. После смерти опять может быть тяжело, но об этом не думаю. Последний год, последний месяц или час. Хотелось бы умирать, сохраняя присутствие духа и в полном сознании. Не знаю, что я сказал бы детям на прощание. Хотелось бы только: они вольны сами избирать свой путь»<sup>126</sup>.

### **Гуманистические идеи психологов К. Роджерса и А. Г. Маслоу**

Одна из важнейших тенденций, характерных для самых различных направлений современной западной педагогики, связана со стремлением придать образованию личностно ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения подрастающими поколениями культуры творческим и эмоционально окрашенным. В этой связи большой интерес вызывают установки «гуманистической педагогики», огромный вклад в разработку которой внесли американские психологи К. Роджерс и А. Маслоу.

<sup>126</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики... С. 208–209

**Карл Роджерс** (1902–1987) исходил из того, что люди от рождения наделены потенцией к самореализации, и задача педагога состоит в том, чтобы создать условия для этого. Важнейшими условиями решения этой задачи, по К. Роджерсу, являются умение наставника эмоционально идентифицироваться со своим питомцем, безусловно положительно к нему относиться и быть способным ему сопереживать.



Карл Рэнсом Роджерс

В 1969 г. в книге «Свобода обучения» К. Роджерс подробно раскрыл свое понимание сущности образования. «Образованным, – писал он, – можно считать только того человека, который научился адаптироваться и совершенствоваться, который понял, что никакое знание не является надежным, что основу надежности знания создает только процесс его поиска... Я рассматриваю помощь обучению как цель образования, как тот путь, которым мы развиваем человека, как тот путь, проходя который мы учимся жить как индивиды».

Учение, утверждал К. Роджерс, должно быть значимо для человека, наполнено личностными смыслами. Оно должно помогать ему более полно принимать себя и свои чувства, доверять себе, ставить для себя более реальные цели. По мнению К. Роджерса, перед учителем стоит задача превратиться в средство развития ученика, помочь ему высвободить те интересы и увлечения, которыми он обладает, способствовать их реализации.

**Абрахам Харольд Маслоу** (1908–1970) в своем итоговом труде «Дальние пределы человеческой психики» (1970) выделил два основных подхода к организации процесса образования. Сторонники первого стараются передать своим питомцам как можно больше информации, сторонники же второго видят свою задачу в воспитании лучшего человека или, говоря психологическим языком, стремятся создать условия для самоактуализации ребенка. А. Маслоу доказывал безусловную правильность второго подхода.



Абрахам Харольд Маслоу

По А. Маслоу, целью гуманистического образования является сам человек, который творит себя. Оно должно отвечать интересам и потребностям каждого конкретного человека, способствовать его «очеловечи-

ванию», обеспечению условий для воплощения того, что может достичь человек как представитель вида. Рисуя образ «идеального колледжа», он обращал особое внимание на то, что в нем человек должен познавать то и только то, к чему он склонен. Задача «идеального колледжа» – стать местом, где каждый учащийся сможет разобраться в самом себе, узнать самого себя, понять, чем он хорош и чем плох, выяснить, кто он такой и к чему стремится, познать собственную идентичность и свое предназначение, свое призвание. «Школа, – подчеркивал А. Маслоу, – должна помочь ребенку заглянуть в себя и определить набор ценностей, согласующийся с его неповторимой человеческой сущностью».

Исследователи выделяют следующие основные установки сторонников «гуманистической педагогики», которые они формулируют в наиболее рациональной и дидактически целенаправленной форме, применительно к организации школьного образования, во многом опираясь на идеи К. Роджерса и А. Маслоу:

- **наличие в школьных программах эмоционально стимулирующей** школьной учебной среды, междисциплинарных подходов, соотносимых с «человеческими нуждами», пристального внимания к инициативе учащихся в познавательной деятельности, саморегуляции и свободы, сопряженной с чувством ответственности;

- **подчеркнутый акцент на атмосферу теплоты, эмоциональной** искренности, взаимной приязни, отсутствия пристрастных суждений и угроз со стороны учителя, в которой должно происходить обучение; стремление установить конструктивные межличностные отношения в классе, взаимное уважение и доверие между учителем и учащимися;

- **структурирование учебного процесса учителем и учащимися на** «солидарной основе», которая принимается обеими сторонами;

- **ограничение роли учителя только ролью консультанта и «источника** знаний», всегда готового прийти на помощь учащимся;

- **создание для каждого учащегося реальных возможностей выбора** «познавательных альтернатив» и стремление учителя поощрять детей к самореализации в форме, которая определяется их уровнем развития;

- **стремление оценивать образовательные программы с точки зрения** максимальной возможности развития потенциала и стимулирования творческих способностей учащихся (при этом сущность процесса учения понимается как накопление субъективного опыта познания, пронизывающего человеческую жизнь, обогащения его новыми гранями);

- **совместное обсуждение учителем и учащимися проблем познавательного** процесса и способов его оценки, отказ от использования оценки как формы давления на учащихся.

Указанные установки стимулируют использование различных форм учебной работы: от гибких и спонтанных на этапе самоопределения уча-

щихся и формирования у них познавательных интересов до весьма жестких, если они соответствуют выбору и потребностям детей, опираются на устойчивую мотивацию<sup>127</sup>.

## **§ 10. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.**

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.**

### ***РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ В XX СТОЛЕТИИ***

Во второй половине XX столетия в странах Запада по-прежнему влиятельной оставалась традиционалистская педагогическая идеология, акцентировавшая внимание на необходимости давать детям в школах фундаментальное академическое образование, которое формирует базовую культуру личности и позволяет человеку успешно адаптироваться к жизни в демократическом обществе и осваивать разные виды профессиональной деятельности. Только такое образование, по мнению его сторонников, могло обеспечить систематическое усвоение детьми проверенных и отобранных временем образцов культуры из всех важнейших областей человеческой жизни. В странах Запада как альтернатива многим школьным реформам постоянно, и в ряде случаев небезуспешно, выдвигался лозунг «Назад к основам». Теоретикам и практикам традиционалистских подходов в образовании присущи предметоцентризм и стремление опереться на директивную педагогику.

После второй мировой войны большое влияние на развитие педагогической науки оказали идеи создателя генетической психологии и видного деятеля образования швейцарца **Жан Пиаже** (1896–1980), который на протяжении десятков лет оставался самым цитируемым психологом в мире, а в конце XX в. был включен журналом «Тайм» в число 100 самых влиятельных личностей столетия. В 1929–1968 гг. он занимал пост директора Международного педагогического бюро и с 1929 по 1967 гг.

Ж. Пиаже видел в образовании ту силу, которая только и может спасти от возможного краха человеческое общество. В воспитании детей он видел высшее благо всех цивилизаций, которое находится выше всех идеологических и политических разногласий. Излагая свое понимание воспитания, Ж. Пиаже называл принуждение худшим из педагогических методов, оптимальным способом педагогического воздействия считая пример.

Ж. Пиаже придавал исключительно большое значение важности познавательной активности учеников, которые должны не заучивать готовые истины, а открывать их для себя самостоятельно. Идеальная школа для

<sup>127</sup> См.: Корнетов Г. Б. История педагогики... С. 218–219.

Ж. Пиаже – это образовательное учреждение, где отсутствует принуждение, где ученики активно экспериментируют, чтобы реконструировать для себя то, чему предстоит научиться. В школе, решающей сложнейшую задачу подготовки мыслящих экспериментаторов, должны быть справочные материалы, свободно используемые детьми, и отсутствовать обязательные учебники.

Ж. Пиаже настаивал на необходимости при решении проблем педагоги опираться на достижения психологии, которая дает научное знание о становлении и функционировании психики человека.

Стремясь раскрыть «эмбриологию интеллекта», Ж. Пиаже изучал развитие человеческого интеллекта с раннего детского возраста. Он получил огромное количество экспериментальных данных, подтверждающих эффективность активных методик обучения, интенсивно разрабатываемых на Западе с момента начала педоцентристской революции.

Идеи Ж. Пиаже оказали влияние на развитие когнитивных подходов к организации школьного образования, акцентирующих внимание на мыслительных процессах, задействованных в процессе учения.

В 50–60-х гг. на Западе получило распространение программированное обучение, новый импульс которому позднее был дан использованием компьютеров в учебном процессе. Программированное обучение осуществляется по заранее разработанной шаговой программе, предусматривающей как действия учащихся, получающих постоянную обратную связь о правильности получаемых ими результатов, так и действия учителей (или заменяющей их обучающей машины).

У истоков программированного обучения стоял необихевист **Беррес Скиннер** (1904–1990), которого в США считают самым влиятельным психологом XX века.

Наблюдая за тем, как в начальной школе некоторые ученики быстро решают задачи и остаются без дела, пока учитель помогает другим учащимся выполнять задание, Б. Скиннер пришел к выводу о неэффективности фронтального обучения всех учеников, независимо от их подготовки и способностей, с одинаковой скоростью при изучении учебного материала. Вскоре Б. Скиннер создал обучающую машину, позволяющую закреплять знания. Это событие положило начало движению за обучающие машины и разработке программированного обучения. Свои педагогические идеи Б. Скиннер целостно изложил в книге «Технология обучения» (1968). Он считал, что бихевиористская схема – стимул-реакция – не учитывает влияния реакции на поведение. Главным средством формирования поведения является *подкрепление* – система программированного обучения, основанная на получении и подкреплении желаемых реакций. Б. Скиннер отмечал необходимость перехода от негативного педагогического подкрепления (низкой оценки, критики, насмешки, замечания,

выговора, угрозы, физического наказания и т. п.) к более эффективным, позитивным способам подкрепления. При этом Б. Скиннер сделал вывод о необходимости *незамедлительного* подкрепления желаемых реакций учеников со стороны педагога, ибо даже разрыв в несколько секунд между реакцией и подкреплением ослабляет эффект подкрепления. Он подчеркивал важность подкреплять каждый шаг ученика, у которого формируется требуемое поведение.

Педагогические искания на Западе в последней трети XX века во многом определились мировым кризисом образования, ставшем составной частью глобальных изменений человеческой цивилизации.

В 1969 г. в США состоялась международная конференция «Мировой кризис в образовании». На конференции особо подчеркивались возможные негативные последствия отставания реорганизации образования от изменений в других социальных областях.

В 1971 г. была создана Международная комиссия по развитию образования, которой руководил Эдгар Фор. В докладе «Учиться быть. Мир образования сегодня и завтра», подготовленном комиссией и опубликованном в 1972 г., был сделан вывод о том, что «академическая модель школы, в которой доминирующее место занимали письменное слово, запоминание, развитие формально-логического мышления, устарела и не отвечает современным требованиям». Комиссия выдвинула идею так называемого обучающего общества и рекомендовала придерживаться определяющего принципа образовательной политики, в соответствии с которым каждый человек должен иметь возможность продолжить образование на протяжении всей жизни. Комиссия подчеркнула, что «идея образования на протяжении всей жизни является краеугольным камнем обучающего общества». Она обратила внимание на то, что «образование на протяжении всей жизни - это не образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей организации системы и который, соответственно, должен составлять основу развития каждой из ее составных частей». В докладе Э. Фора говорилось: «Мы предлагаем пожизненное образование в качестве ключевой компетенции для образовательной политики на грядущие годы как для развитых, так и развивающихся стран... Образовательные учреждения и средства должны быть умножены, стать более доступными, предлагать индивиду более разнообразный выбор. Образование должно стать подлинно массовым движением».

Мировой кризис образования, стимулировавший поиск новых подходов к его организации и осуществлению, стимулировал радикальную критику сложившихся педагогических стереотипов.

К числу наиболее радикально настроенных демократических мыслителей последней трети XX в. относится *Иван* (Айван) *Иллич* (1926–2002). В своих многочисленных книгах критиковал различные стороны

индустриального общества. В 1968 г. в книге «Школа: священная корова» И. Иллич критиковал государственную школу за косность, централизацию, внутреннюю бюрократию, за порождаемое ей неравенство. В 1971 г. И. Иллич издал книгу «Освобождение от школ».

По мнению И. Иллича, существующая школа «приучает путать процесс и сущность. Как только это случается, в силу вступает новая логика: чем больше обучения, тем лучше результаты, а стало быть, успех обеспечивается эскалацией. Учащийся, таким образом, приучается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое». И. Иллич утверждал, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от обязательности школ, равно как выиграли бы в результате аналогичных процессов семья, политика, безопасность, вера и общение».

Критикуя порочность существующей школьной системы, И. Иллич утверждал, что став обязательным, обучение сводится к посещению учебных занятий ради посещения, в «подневольное пребывание в обществе учителей во имя сомнительного удовольствия и дальше пребывать в этой компании». Школа, по мнению И. Иллича, не способна «поддерживать ни учение, ни справедливость, поскольку педагоги настаивают на объединении преподавания и сертификации (оценки качества учения) в одних руках».

Отсюда вывод: следует меньше полагаться на специальную подготовку с помощью школы, необходимо изыскивать большее количество разных способов учиться и преподавать. Требуя отказаться от идеи и практики всеобщего обязательного школьного образования, И. Иллич осуждал школу за то, что школы превращают естественную склонность расти и учиться в спрос на обучение.

И. Иллич последовательно разводил компетентность человека и результаты освоения учебных программ. Он был убежден, что социализация, происходящая в потоке повседневной жизни, намного эффективнее и результативнее школьного обучения, так как люди узнают большую часть того, что знают, не в школе. И ученики научаются не благодаря учителям, а, порой, – вопреки им. По мнению, Иллича, учение – это такая человеческая деятельность, которая в наименьшей степени нуждается в руководстве со стороны других людей. Истинное образование, по большей части, не является результатом обучения. Оно возникает в результате свободного участия в осмысленной деятельности. Большинство людей лучше всего учатся именно так, а школа заставляет их поверить, что их личный познавательный рост обеспечивается тщательным планированием и руководством.

Раскрывая свой идеал институтов образования, И. Иллич пишет, что хорошая образовательная система должна иметь три цели. Она должна:



- давать всем, кто хочет учиться, доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни независимо от возраста;
- позволять всем поделиться своими знаниями с теми, кто хочет научиться этому от них;
- предоставлять каждому желающему возможность ознакомиться с проблемами общества и обсудить их.

Такая система потребует применения к образованию конституционных гарантий:

- учащихся нельзя «вынуждать подчиняться обязательному учебному плану или дискриминировать на основании того, обладают ли они свидетельствами или дипломами»;
- «нельзя вынуждать людей поддерживать путем регрессивного налогообложения огромный профессиональный аппарат педагогов..., которые фактически ограничивают возможности общественности для учения услугами профессионалов, предлагаемыми на рынок»;
- «система должна использовать современные технологии, создающие возможность свободы высказывания, свободы собраний и свободы печати, действительно универсальные и, следовательно, полностью образовательные».

И. Иллич четко определяет четыре «канала учения» или «обмена знаниями, которые при изменении способа учения могут сохранить все свои необходимые ресурсы. Ребенок растет в мире вещей, окруженный людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться, сотрудничать и обсуждать; если ребенку повезет, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении. Предметы, модели, сверстники и старшие – это четыре ресурса, и все они требуют разных соглашений о свободном доступе к ним каждого человека».

Несмотря на то, что Ивана Иллича часто называют утопистом, его идеи стимулируют демократическое осмысление путей развития образования, способствуют пониманию негативных интенций существующих образовательных институтов, обращают внимание на необходимость максимально возможного использования социализирующего потенциала всего жизненного окружения человека при организации его образования.

Идеи И. Иллича и его бразильского коллеги П. Фрейро оказали огромное влияние на становление так называемой западной *критической педагогики*. Ее представители обратились к критическому анализу того политического поля, в котором действует учитель, к осмыслению базовых проблем идеологии образования. По мнению П. Мак-Ларена, одного из лидеров критической педагогики, «задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образова-

тельное пространство, которое способно позитивно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости».

С требованием радикального пересмотра установок традиционного педагогического сознания и практики воспитания в последней трети XX столетия выступили представители *антипедагогики* (К. Берейтер – США; Э. фон Браунмоль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек – Германия, М. Манони – Франция, А. Миллер – Швейцария). В отличие от П. Фрейро, И. Иллича, идеологов критической педагогики антипедагогика отказалась от ориентации на социальное реформаторство посредством использования механизмов социализации в пользу узкого психологизма и сосредоточилась на обосновании необходимости создания условий для проявления спонтанных интенций природы человека.

Антипедагоги, опираясь на психоаналитическую концепцию невротизирующего влияния культуры на человека, пытались доказать, что воспитание, являющееся системой травмирующего контроля, абсолютно вредно и направлено против личности воспитанника, ибо насилует и подавляет ее, препятствует проявлению собственных интенций человека, разрушает его психическое здоровье. В 1980 г. А. Миллер, излагая кредо антипедагогики, писала: «Мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, по-разному выраженные потребности воспитателей, удовлетворение которых лишь препятствует свободному развитию детей, это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей. Педагоги... стремятся овладеть душой ребенка, изменить ее и вообще превратить ребенка в свое «второе Я» ради достижения каких-то мифических «священных» целей. Тем самым они не позволяют ему свободно выражать свои чувства и одновременно упускают свой собственный шанс чему-то научиться».

Нарастающая скорость изменений в обществе обуславливает невозможность для взрослых передавать детям культуру, которая могла бы стать реальной опорой в их индивидуальной жизни, что ставит под сомнение целесообразность сложившегося школьного обучения. Антипедагоги отстаивали необходимость создания условий для свободного самовыражения детей, поддержки их спонтанного развития, видя в этом важнейшее условие гуманизации общественной жизни. С их точки зрения, педагогика должна способствовать утверждению эмансипации человека<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> См.: Корнетов Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии ... С. 99–113.

## § 11. ПЕДАГОГИКА ЦИВИЛИЗАЦИЙ ВОСТОКА В XVII–XX ВВ.

**ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:  
КОРНЕТОВ Г. Б.  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ, 2011**

В XVI в. началось активное проникновение Запада на Восток, которое нарастало по мере утверждения и развития буржуазных отношений в Европе и Северной Америке. Вместе с солдатами, купцами, предпринимателями, чиновниками на Восток двинулись и миссионеры. Все они осуществляли культурную экспансию западного образа жизни, в том числе путем «засылки» некоторого количества «туземцев». Эта экспансия привела к тому, что началось активное взаимодействие западных и восточных педагогических традиций. Характер, особенности и результаты этого взаимодействия в каждом конкретном обществе были связаны, во-первых, с различной восприимчивостью цивилизаций Востока к иным культурам и, во-вторых, с интенсивностью взаимодействия конкретных восточных обществ с Западной цивилизацией.

В педагогической истории Востока XIX-го и особенно XX-го веков отразились стремление сохранить собственную культуру и острая необходимость усвоения достижений Запада, прежде всего в экономической, научно-технической, военной сферах. Капитализация и индустриализация Востока, культурный обмен приводили не просто к изменению школьных программ, но и к формированию социальных условий, при которых все большую роль начинала играть личная активность, а сам образ жизни становился (по крайней мере, для жителей городов) все более динамичным, требующим значительно большей степени свободы, чем это допускали многовековые традиции.

На исламском Ближнем и Среднем Востоке кризис феодального строя, начавшийся в XVII в., повлек за собой длительный упадок экономики и политической структуры, что крайне негативно отразилось на культуре и образовании. Последнее все более ориентировалось на механическое воспроизведение уже достигнутого. В школах господствовали зубрежка и палочная дисциплина.

Вызревание капиталистических отношений в Османской империи привело в 1908 г. к младотурецкой революции, давшей власть на национальную буржуазию. Резко возражая против старых порядков в школе, младотурки радикально пересмотрели программы обучения. В учебные планы были введены основы западных политических наук, усилен естественнонаучный компонент в образовании. Осуществлялось заимствование европейских и американских подходов к организации обучения. Вместе с тем *ислам оставался безусловной духовно-религиозной основой общественной жизни, культуры, образования.*

Несмотря на то, что из всех культурных ареалов Востока исламский ареал наименее подвержен внешним воздействиям, в 50–60-е гг. XX столетия здесь во многих странах были предприняты серьезные попытки *вестернизации* систем образования. В конце 60-х – середине 70-х гг. развернулась пропаганда, в основе которой лежали мусульманские реформаторские учения об исключительном своеобразии исламского образования, принципиально отличающегося от бездуховной, пронизанной рационализмом западной системы. При этом ценности Корана рассматривались как гарантия сбалансированности воспитания, а развитие образования связывалось с самой сутью ислама, одним из главных предписаний которого всегда было стремление к знанию. С начала 70-х гг. и вплоть до конца столетия значительное распространение получили теории просвещения, основанные на *синтезе исламских и светских принципов западного происхождения*, на современных достижениях науки и техники при обеспечении их соответствия духу ислама.

Программу религиозного образования представил в книге «Исламское воспитание» преподаватель педагогического факультета Багдадского университета *Абид Тауфик аль-Хашими*. В ее основу он положил идею о необходимости восприятия учащимися ислама как универсального учения, которое охватывает все связи, существующие в мире. Изучение ислама, освоение его умом и сердцем, по мнению аль-Хашими, не только поможет человеку расширить свои представления о жизни, научит понимать других людей, приучит анализировать собственные поступки, но и будет способствовать выработке зрелого характера. Задача наставников – не только обеспечить изучение ислама учащимися, которые должны узнать, понять и принять его, но и добиться усвоения идеи абсолютного значения мусульманских ценностей, выработки представления о вечности исламского порядка и безусловном превосходстве мусульманской общественной системы.

Ближневосточная цивилизация сохранила прочные религиозные основания социально-политической и культурной жизни. Присущие ей педагогические традиции на современном этапе впитывают в себя «инородный» культурный опыт лишь настолько, насколько он поддается ассимиляции местным укладом. Несколько более интенсивно эти процессы протекают в странах, имеющих давние контакты с Западом (Турция, Египет). Нарастающая волна исламского фундаментализма в некоторых странах Ближнего и Среднего Востока (Иран) – это реакция на объективные процессы, подрывающие традиционные основы исламского образа жизни.

Дальневосточная цивилизация, обладавшая наибольшим потенциалом с точки зрения модернизации и внутренней трансформации, дала иную модель культурного развития. Педагогическая мысль и практика образования Дальневосточной цивилизации оказались исключительно

восприимчивы к чужеродным идеям и опыту. При этом, несмотря на наличие определенных крайностей, как в отстаивании превосходства традиционных подходов, так и в признании их ущербности, с конца XIX столетия преобладало взвешенное, вдумчивое стремление сочетать собственные ценности с достижениями других культур. В Китае, этой колыбели Дальневосточной цивилизации, во второй половине XIX в. стремление соединить плюсы национальной и западной культур породило формулу: «*Китайские знания – сущность, западные понятия – инструмент*».

Радикальные реформы в области образования начались в Китае после Синьхайской революции 1911 г. и были связаны с деятельностью **Цай Юаньпэя** (1868–1940), который в 1912–1913 гг. занимал пост министра просвещения, а в 1916–1923 гг. был ректором Пекинского университета.

Отстаивая необходимость сохранения национальной самобытности китайского образования, Цай Юаньпэй требовал в то же время его кардинальной модернизации, гарантировавшей возможность освоения достижений Запада. Он стремился обеспечить синтез китайской культуры с современными западными теориями образования, а также с технологиями воспитания и обучения, адаптированными применительно к специфическим условиям его родины. Цай Юаньпэй утверждал, что традиционная китайская педагогика не соответствует требованиям времени, что на протяжении двух тысячелетий китайское образование сводилось лишь к формированию идеально воспитанной и литературно образованной личности.

Цай Юаньпэй выступил с планом новой образовательной политики, основанной на пяти принципах:

- *военно-гражданское воспитание* (подготовка граждан к защите Китая, его возрождению, созданию промышленной цивилизации);
- *утилитарное образование* (использование идей прагматической педагогики Дьюи и экспериментальных методов в школе);
- *нравственное воспитание* (преодоление ограниченности западного сциентизма и местного традиционализма на основе их синтеза);
- *развитие мировоззрения* (помощь в осознании единства человечества, преодоление личного и национального эгоизма);
- *эстетическое воспитание* (которое призвано заменить воспитание религиозное, обеспечить развитие эмоциональной сферы).

Интенсивная модернизация образования в Китае после Синьхайской революции достаточно быстро показала, что западный педагогический опыт можно импортировать, лишь адаптировав и ассимилировав его применительно к местным условиям. В 20-е гг. XX века в Китае началось введение системы образования, во многом ориентированной на американский опыт и достижения. После прихода к власти коммунистов и провозглашения в 1949 г. Китайской Народной Республики на место про-

американской тенденции пришла просоветская, внедряемая значительно более жестко. Однако во второй половине 70-х гг. стало очевидно, что национальная, конфуцианская культурная традиция и связанные с ней педагогические идеалы не могут быть насильственно искоренены – слишком глубоки их корни в генотипе Дальневосточной цивилизации. Наоборот, они могут продуктивно использоваться в новых условиях, не препятствуя движению общества по пути модернизации.

В 1983 г. патриарх реформ в Китае Дэн Сяопин провозгласил: «Образование должно служить целям модернизации, быть открытым внешнему миру и обращено в будущее». В середине 80-х гг. в КНР началась рассчитанная на два десятилетия радикальная перестройка образования. В постановлении ЦК КПК (1985) о реформе образования говорилось: «Образование должно служить нуждам социалистического строительства, которое в свою очередь должно опираться на развитие образования».

Социально-политическая нейтральность Южноазиатской цивилизации, ее уклон в сторону потусторонних проблем привели к тому, что пассивность традиционной структуры и норм индуизма, не препятствуя инокультурным влияниям, в то же время отнюдь не способствовала их интенсивному освоению и адаптации.

Система образования, созданная к середине XIX столетия английскими колонизаторами, ориентировалась на интересы колониальных властей, акцентировала внимание на изучении английского языка, имела гуманитарную направленность и носила авторитарный характер. На рубеже XIX–XX вв. передовая мысль Индии глубоко осознала все те негативные последствия, которые несла с собой «великая цивилизаторская миссия» Запада, хотя его достижения в экономической, научно-технической и военной сферах были значительны.

Выдающийся индийский мыслитель, талантливый педагог, общественный деятель и великий гуманист *Махатма Ганди* (1869–1948), разрабатывая модель базового образования, положил в ее основу освоение родного языка и национальной культуры. Стержнем учебновоспитательного процесса в школе он предлагал сделать ремесла. Вокруг них должны были вращаться программы обучения, максимально стимулируя внутреннюю активность детей.

М. Ганди стремился свести к минимуму зависимость учителя от учебных программ, максимально приблизить образование к жизни современного ему индийского общества. Школа, по его мнению, должна стать самоорганизующейся трудовой общиной, где учитель личным примером формирует нравственный стиль жизни и взаимоотношений, помогая каждому ученику самореализоваться на основе полноценного духовного роста и формирования способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Модернизация южноазиатского общества, вступившего на путь индустриального развития, предполагала и модернизацию его образования,

разработку педагогических концепций, отвечавших насущным потребностям развития. В отличие от Западной Южноазиатская цивилизация, как и другие цивилизации Востока, не обладала сколько-нибудь сформировавшимся внутренним потенциалом, позволяющими ей самостоятельно встать на путь буржуазно-индустриального развития (во всяком случае, к тому времени, когда они оказались вовлеченными в этот процесс). Это заставило Индию обратиться к западному опыту, в том числе и в педагогической сфере, и использовать его в объемах и формах, обусловленных собственными социокультурными особенностями.

Проблема трансформации педагогических традиций Востока должна рассматриваться в контексте как перехода к новому типу стадийной цивилизации (индустриальному, постиндустриальному), неминуемо утрачивающему многие специфические черты, свойственные аграрному обществу, так и взаимодействия педагогических традиций, сформировавшихся в рамках различных великих (и локальных) цивилизаций и определяемых их самобытными социокультурными особенностями.

Сложность и неоднозначность отношения великих цивилизаций Востока (да и всего «не Запада») к достижениям западной культуры, педагогики, образования связаны не только с их способностью и стремлением к освоению чужеродного опыта, но и с тем восприятием Запада, которое в течение веков формировалось на фоне западной экспансии. Стремление сохранить культурную самобытность, воспитание подрастающих поколений в духе традиций предков, как правило, рассматривалось как неотъемлемая часть борьбы с агрессором, как один из способов противодействия колониальному или полуколониальному гнету.

В настоящее время все большую роль начинает играть взвешенное отношение к Западу, опыт которого при избирательном отношении и соответствующей адаптации может быть полезен для развития различных регионов земного шара<sup>129</sup>.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 11**

1. Выявите общее и особенное в подходах к организации образования у представителей «свободного воспитания», Я. Корчака и «гуманистической педагогики».

2. Дать краткую характеристику «Винетка-плана» Д. Уошберна, оценить возможности реализации проекта в современной образовательной практике.

3. Дать краткую характеристику «Дальтон-плана» Е. Паркхерст, оценить возможности реализации проекта в современной образовательной практике.

---

<sup>129</sup> м.: Корнетов Г.Б. История педагогики... 2011. С.231-240.



4. Дать краткую характеристику «Иена-плана» П. Петерсона, оценить возможности реализации проекта в современной образовательной практике.

5. Как изменились в XX в. в западной теории и практике образования парадигмы «школы учебы», «школы труда» и «свободной школы».

6. Какие педагогические достижения рубежа XIX–XX веков оказались значимыми не только для последующих десятилетий, но и для нашего времени?

7. Какие проблемы наиболее значимы для современного развития теории и практики образования на Востоке? Какие пути их решения, по вашему мнению, наиболее продуктивны?

8. Составьте таблицу, которая позволила бы осуществить сравнительный анализ идеала человека, смысла его жизни, целей воспитания, доминирующих способов педагогического воздействия и стиль педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	В. А. Лай	Ален,	Г. Кершенштейнер	А. Бине	П. Наторп
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия <sup>130</sup>					
	Дж. Дьюи	Я. Корчак	М. Монтессори	С. Френе	Э. Торндайк
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия <sup>130</sup>					

<sup>130</sup> Целесообразно давать следующие определения: авторитарный, либерально-попустительский, манипулятивный, демократический стили.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика : Учебное пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учебное пособие для студентов педвузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – АСОУ, 2011. – 260 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

Корнетов, Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – 144 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).

Монтессори, Мария. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья Богуславского М. В., Корнетова Г. Б. – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.

Ярошевский, М. Г. Торндайк / М. Г. Ярошевский // Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. Т. 4. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – С. 292–293.

Бим-Бад, Б. М. Стэнли Грэнвилль Холл [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article>. – Дата обращения: 25.11.2011.

Бине, Альфред. Персоналии. Библиотека им. Н. К. Крупской. Центр психологического консультирования [Электронный ресурс]. – Ижевск. – Режим доступа: <http://www.psibib.ru/spec/person>. – Дата обращения: 25.11.2011.

Возрастная периодизация по Марии Монтессори [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cio.arcticsu.ru/projects/pr1161/vozrastnaya\\_pereodizatsya.htm](http://www.cio.arcticsu.ru/projects/pr1161/vozrastnaya_pereodizatsya.htm) – Дата обращения: 25.11.2011.

История педагогики. Визуальный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ped.vslovar.ru>. – Дата обращения: 25.11.2011.

Лучшие педагоги России. Плеяда великих педагогов. Кершенштейнер Г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/georg-kershenshteyner>. – Дата обращения: 22.11.2011.

Лучшие педагоги России: История педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/istoriya>. – Дата обращения: 22.11.2011.

Мейман. История психологии в лицах: Персоналии. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь 6-ти томах [Электронный ресурс] / Под ред. Л. А. Карпенко. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary>. – Дата обращения: 25.11.2011.

О педагогике Марии Монтессори: Центр Марии Монтессори: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.montessori>. – Дата обращения: 25.11.2011.

## **СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **Учебники**

Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 272 с.

Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с.

Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. – М. : Педобщество России, 2000. – 352 с.

### **Серийные издания и хрестоматии**

Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917–1939) / Под ред. К. И. Салимовой и Б. М. Бим-Бада. – М. : Педагогика, 1982. – 161 с.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней). Ч. 1–3 / Под ред. К. И. Салимовой. – М. : НИИТИИП, 1991. – 268 с.

Свободное воспитание: Хрестоматия / Сост. Г. Б. Корнетов. – М. : РОУ, 1995. – 222 с.

### **Труды выдающихся педагогов и мыслителей**

Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; Пер. с англ. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.

Дьюи, Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи ; Пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. – М. : Идея-пресс, 2002. – 160 с.

Дьюи, Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку : Педагогические статьи / Дж. Дьюи. – М. : Карапуз, 2009. – 348 с.

Дьюи, Дж. Реконструкция в философии; Проблемы человека / Дж. Дьюи ; Пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 493 с.

Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 13 с.

Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак ; пер. с польского – М. : Педагогика, 1990. – 267 с.

Лай, В. Экспериментальная педагогика / В. Лай. – М. : ИД Сатина, 1912. – 235 с.

Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. – М., 1916. – 260 с.

Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монессори ; Пер. с итал. – М., 1920.

Торндайк, Э. Л. Бихевиоризм / Э. Л. Торндайк ; пер. с англ. – М. ; Назрань : АСТ, 1998. – 701 с.

Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк ; Пер. с англ. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 701 с.

Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 301 с.

Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.

### **Учебная, научная и справочная литература, периодика**

Вестербрук, Р. Джон Дьюи. Т. 1 / Р. Вестербрук // Мыслители образования. – М. : Прогресс, 1995. – 390 с.

Вульфсон, Б. Л. Стратегия образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2001. – 208 с.

Джуринский, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : УРАО, 2000. – 93 с.

Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире : Учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. ВЛАДОС, 2003. – 239 с.

Кларин, В. М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / В. М. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 286 с.

Краних, Э. М. Свободные вальдорфские школы Э. М. Краних. – М. : Парсифаль, 1993. – 32 с.

Рерс, Г. Георг Кершенштейнер. Т. 2 / Г. Рерс // Мыслители образования. – М. : Прогресс, 1995. – 390 с.

Реформы образования в современном мире. Глобальные и локальные тенденции / Редкол. Б. Л. Вульфсон и др. – М. : ИТПИМИО; РАУ, 1995. – 269 с.

### **Периодика**

Воробьев, Н. Е. А. Г. Маслоу – ученый, психолог, педагог (к 100-летию со дня рождения) / Н. Е. Воробьев, Ю. И. Попова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 121–123.

Горшкова, В. В. Реконструкция философии Дж. Дьюи в контексте современного педагогического мышления / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 114–123.

Горшкова, В. В. Философия образования Дж. Дьюи: формат истории и современности / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 107–121.

Гриншпун, С. С. Новые ориентиры в деятельности американской школы / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 109–118.

Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3–11.

Данилова, Л. Н. Введение единых образовательных стандартов в ФРГ и Австрии / Л. Н. Данилова // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 89–96.

Дмитриев, Г. Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94–103.

Мукаева, О. Д. Буддийское воспитание в контексте современности / О. Д. Мукаева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 38–44.

Муртазин, М. Ф. Религия, школа, общество: мусульманский взгляд / М. Ф. Муртазин // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 79–87.

Писарева, Л. И. ФРГ: политика в области образования / Л. И. Писарева // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 90–98.

Рогачева, Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 88–96.

Харисова, Л. А. Духовно-нравственные ценности ислама / Л. А. Харисова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 72–78.

Якунина, А. Н. Семейное образование в России и США / А. Н. Якунина // Педагогика. – 2010. – № 8.

### **Интернет-ресурсы**

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена – <http://lib.herzen.spb.ru>

Федеральный портал Российское образование – <http://www.edu.ru/index.php>

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – <http://www.edu.ru/index.php>

Библиотека портала – <http://www.edu.ru/index.php>

Научная электронная библиотека elibrary.ru – <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

Гуманитарная электронная библиотека – <http://www.lib.ua-ru.net/katalog>

Научная онлайн-библиотека Порталус – <http://www.portalus.ru>

Служба Twirps.com – <http://www.twirpx.com/about>

Электронная библиотека учебников по педагогике – <http://studentam.net/content>

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – <http://elibrus.lgb.ru/psi>.

Государственные образовательные стандарты общего образования – <http://www.school.edu.ru>



Владимир Иванович Смирнов,  
Елена Владимировна Южанинова

# **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

## **ЧАСТЬ I. ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Редактор О. В. Романова  
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 19.01.2012. Формат 60 × 84  $\frac{1}{16}$ . Бумага для  
множительных аппаратов. Гарнитура “Таймс”. Печать на ризографе.  
Усл. п. л. 26,38. Уч.-изд. л. 28,37. Тираж 100 экз. Заказ № 05.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.  
Учебная типограия НТГСПА.  
Адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.